



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

**MARCAS IDENTITÁRIAS DA LÍNGUA INGLESA EM UM CENTRO
INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DO DISTRITO FEDERAL**

RICARDO DE OLIVEIRA RODRIGUES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA/DF 2018



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

**MARCAS IDENTITÁRIAS DA LÍNGUA INGLESA EM UM CENTRO
INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DO DISTRITO FEDERAL**

RICARDO DE OLIVEIRA RODRIGUES

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIANA ROSA MASTRELLA-DE-ANDRADE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
2018**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

RODRIGUES, RICARDO DE OLIVEIRA. **Marcas identitárias da língua inglesa em um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal**. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

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.



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

**MARCAS IDENTITÁRIAS DA LÍNGUA INGLESA EM UM CENTRO
INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DO DISTRITO FEDERAL**

RICARDO DE OLIVEIRA RODRIGUES

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

APROVADA POR

**Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, Universidade de Brasília (UnB)
(ORIENTADORA)**

**Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo, Universidade Federal de Goiás (UFG)
(EXAMINADORA EXTERNA)**

**Profa. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin, Universidade de Brasília (UnB)
(EXAMINADORA INTERNA)**

**Profa. Dra. Janaína Soares Alves, Universidade de Brasília (UnB)
(SUPLENTE)**

BRASÍLIA/DF – Dezembro de 2018.

AGRADECIMENTOS

A Antônio, Enedina, Renata e Vinícius, por serem meus maiores apoiadores em todos os momentos;

À professora Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, pelo cuidado e rigor em sua orientação;

Às professoras Gladys Quevedo-Camargo e Mariney Pereira Conceição, pela diligência de suas leituras na fase de qualificação;

Às professoras Carla Janaína Figueredo, Ana Emília Fajardo Turbin e Janaína Soares Alves, por aceitarem participar da banca de defesa deste trabalho;

Às/Aos amigas/os e colegas de CILB, pela generosidade de suas contribuições;

Às/Aos colegas do PPGLA, pelas trocas inestimáveis;

Aos/Às meus/minhas professores/as até aqui, que são parte inseparável do professor que me tornei.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo buscar entender como uma comunidade escolar se relaciona com a língua inglesa e com um Centro Interescolar de Línguas (CIL) que, por propiciar vivências ligadas a essa língua, serve de palco para construções identitárias. O conceito de identidade na qual se alicerça este trabalho considera identidades na pós-modernidade como contextuais, cambiantes, deslocadas, plurais, contraditórias e marcadas pela diferença (HALL, 2006; WOODWARD, 2000; MAALOUF, 2000). A pesquisa segue o paradigma qualitativo interpretativista, que considera a presença e perspectiva do pesquisador como elementos indissociáveis da análise e da construção dos sentidos (FETTERMAN, 2008; MOITA LOPES, 1994). A língua inglesa, por seu alcance e status no mundo globalizado contemporâneo, está cercada de questões ideológicas que têm reflexos nas práticas pedagógicas do seu ensino. Esta dissertação discute relações de poder ligadas à língua inglesa (PHILLIPSON, 1997; PENNYCOOK, 2013; BLOCK, 2012) e como paradigmas como padrões de fala a serem seguidos (JORDÃO, 2001; MCKAY, 2012) podem esconder ideologias acerca do idioma (HOLBOROW, 2012). O estudo também lança o olhar sobre o investimento (NORTON, 1995) que as/os alunas/os de inglês desse CIL fazem no idioma e, assim, tenta entender em busca de quais capitais (BOURDIEU, 1986) elas/es estão. Discute-se também algumas das conceituações que a língua inglesa vem ganhando ao longo dos anos dependendo de como é encarada: ISL, ILE, ILA, IG, ILF e ILI, mas concorda-se com Siqueira (2011) que, mais importante que se ater a conceituações, é a prática crítica desterritorializada da língua. Em busca das opiniões de participantes experientes (FLICK, 2004), lançou-se mão de entrevistas semiestruturadas, roda de conversa, questionários *Likert* e produções escritas. A coleta de dados aconteceu no primeiro semestre de 2018, com o pesquisador ainda no lócus da pesquisa em suas atividades docentes. Entrevistaram-se professoras/es de inglês da escola, alunos/as de inglês de 6 turmas na instituição que contavam pelo menos 2 anos na escola e pais. Os dados das/os alunas/os, mães e pais revelam atitudes e crenças relativas à língua inglesa, à qualidade percebida da instituição e aos desejos que o idioma parece gerar. Os dados das/os professoras/es e direção revelam desafios e compreensões acerca de ensinar uma língua que parece ter perdido muito de seu caráter estrangeiro (LEFFA; IRALA, 2014) numa instituição atípica no contexto brasileiro de ensino público de línguas e também quais implicações uma abordagem de ensino de vertente crítica poderia ter para essa escola.

Palavras-chave: Inglês. Identidades.

ABSTRACT

The objective of this study is to try and understand how a school community relates to the English Language and a public language center (CIL) which, by allowing for experiences related to this language, serves as a stage for identity constructions. The concept of identity on which this work is rooted is one that considers identities in the post-modern era to be contextual, unsteady, moving, plural and marked by difference (HALL, 2006; WOODWARD, 2000; MAALOUF, 2000). The research follows the interpretative qualitative paradigm, which considers the presence and perspective of the researcher as inextricable elements in the analysis and development of meanings (FETTERMAN, 2008; MOITA LOPES, 1994). The English language, due to its reach and status in the contemporary globalized world, is surrounded by ideological issues which have an impact on its teaching practices. This dissertation discusses power relations connected to the English language (PHILLIPSON, 1997; PENNYCOOK, 2013; BLOCK, 2012) and how paradigms such as which speech standard to follow (JORDÃO, 2001; MCKAY, 2012) may hide ideologies about the language (HOLBOROW, 2012). The study also looks at the investment (NORTON, 1995) that the students from this CIL make in the language and, thus, tries to understand which capitals (BOURDIEU, 1986) they seek. We also discuss some of the conceptualizations that the English language has been given over the years depending on how it is viewed: ESL, EFL, EAL, WE, and EIL, but we agree with Siqueira (2011) that, more important than to get caught up in conceptualizations, is the critical deterritorialized practice of the language. In search of experienced participants (FLICK, 2004), semi-structured interviews, a roundtable discussion, *Likert* questionnaires and written assignments were used. The gathering of data took place in the first semester of 2018, with the researcher still acting as a teacher. English teachers from the school were interviewed, as well as six student groups with at least 2 years of experience at the school and parents. The data from the students and parents reveal attitudes and beliefs related to the English Language, to the perceived quality of the institution and the desires the language seems to create. The data from the teachers and the administrative body show challenges and understandings concerning the teaching of a language that seems to have lost a great deal of its foreign aspect (LEFFA; IRALA, 2014) at an institution that is atypical in the Brazilian public language teaching context, and also what implications a teaching approach with a critical component might have in this school.

Keywords: English. Identities.

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÕES

<i>Itálico</i>	Palavras em outra língua.
...	Indicam interrupção/assunto incompleto.
[]	Indicam comentários das falas e/ou explicações a respeito do contexto.
[...]	Trecho suprimido.
(.)	Pausa.
MAIÚSCULAS	Entonação enfática.
“ ”	Citação, discurso indireto ou referência a outras falas.

Baseado em Marcuschi (2003).

LISTA DE ABREVIATURAS

CIL – Centro Interescolar de Línguas

CILB – Centro Interescolar de Línguas de Brasília

DF – Distrito Federal

ELI – Ensino de Língua Inglesa

IG – Inglês Global

ILA – Inglês como Língua Adicional

ILE – Inglês como Língua Estrangeira

ILI – Inglês como Língua Internacional

ILF – Inglês como Língua Franca

ISL – Inglês como Segunda Língua

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LI – Língua Inglesa

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Divisão histórica do ensino de línguas no DF.....	50
TABELA 2 – Número de participantes que responderam às atividades escritas.....	55
TABELA 3 – Perfil das/os participantes que concederam entrevista.....	55
TABELA 4 – Instrumentos de coleta para cada grupo.....	60
TABELA 5 – Exemplo de resposta a item em questionário <i>Likert</i>	65
TABELA 6 – Item 3 do questionário respondido pelas/os responsáveis.....	68
TABELA 7 – Item 12 do questionário respondido pelas/os alunas/os.....	75
TABELA 8 – Item 12 do questionário respondido pelas/os responsáveis.....	75
TABELA 9 – Item 14 do questionário respondido pelas/os alunas/os.....	76
TABELA 10 – Item 10 do questionário respondido pelas/os professoras/es e direção.....	80
TABELA 11 – Índice de aprovação, reprovação e evasão na escola.....	81
TABELA 12 – Item 2 do questionário respondido pelas/os alunas/os.....	98
TABELA 13 – Item 14 do questionário respondido pelas/os professoras/es e direção.....	101
TABELA 14 – Item 13 do questionário respondido pelas/os responsáveis.....	103
TABELA 15 – Item 14 do questionário respondido pelas/os responsáveis.....	105
TABELA 16 – Item 9 do questionário respondido pelas/os professoras/es e direção.....	111
TABELA 17 – Item 9 do questionário respondido pelas/os alunas/os.....	111
TABELA 18 – Item 13 do questionário respondido pelas/os alunas/os.....	123
TABELA 19 – Item 11 do questionário respondido pelas/os professoras/es e direção.....	131
TABELA 20 – Item 3 do questionário respondido pelas/os alunas/os.....	133
TABELA 21 – Lugares e contextos do livro didático.....	136

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Adaptação dos Círculos de Kachru.....	34
IMAGEM 2 – Modelo Centrípeto de Modiano.....	35
IMAGEM 3 – Texto no livro Smart Choice 1 – 2nd edition – (WILSON, 2011), p.40.....	135
IMAGEM 4 – Ilustração de texto em Smart Choice 1 – 2nd edition – (WILSON, 2011), p.43.....	136

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO:	13
	1.1 - Motivação para a pesquisa	14
	1.2 - Objetivo geral	15
	1.2.1- Objetivos específicos	16
	1.3 - Justificativa	16
	1.4 - O contexto da pesquisa	17
	1.5 - A organização	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
	2.1 - Identidades na Pós-modernidade	19
	2.1.1- Abalos à unidade identitária	21
	2.1.2- Identidade: para representar e marcar	23
	2.1.3- A identidade e o lugar do aprendiz de línguas: tensões	25
	2.1.4- O que está em jogo	26
	2.1.5- Identidade, investimento e movimento	28
	2.2 - O(s) Lugar(es) da língua inglesa	30
	2.2.1- Mais que um só inglês	32
	2.2.2- Língua e Ideologia	37
	2.2.3- O que o ensino de língua inglesa tem a ver com isso	39
	2.2.4- Tensão entre o local e o global	41
	2.2.5- Encarando o ELI de forma crítica	44
3	METODOLOGIA	48
	3.1 - A Natureza da pesquisa	48
	3.2 – Mas afinal, que lugar é este, o CILB?	49
	3.3 - Participantes	53
	3.4 - Instrumentos para coleta e registro dos dados	57
	3.4.1- Entrevistas	57
	3.4.2- Redações	58
	3.4.3- Questionários <i>Likert</i>	58
	3.4.4- Roda de conversa	59
	3.5 - Análise dos dados – O interpretativismo	59
	3.6 - A coleta de dados	60
	3.7 - Considerações éticas	62
4	DISCUSSÃO DOS DADOS	65
	4.1 - A comunidade e a escola	66
	4.2 - Como começa	67
	4.3 - Investindo	74
	4.4 - Um lugar importante pelo que projeta	83
	4.5 - Um lugar de construções identitárias	98
	4.6 - Por qual língua se procura?	123
	4.7 - Lugar para uma abordagem crítica	142
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152

5.1	- Retomando as perguntas de pesquisa.....	152
5.2	- Sugestões para futuras investigações.....	156
REFERÊNCIAS.....		158
APÊNDICE 1	- Roteiro de Entrevista – Alunas/os.....	166
APÊNDICE 2	- Roteiro de Entrevista – Responsáveis.....	167
APÊNDICE 3	- Roteiro de Entrevista – Professoras/es/ e direção.....	168
APÊNDICE 4	- Questionário <i>Likert</i> – Aluno/a.....	169
APÊNDICE 5	- Questionário <i>Likert</i> – Responsáveis	171
APÊNDICE 6	- Questionário <i>Likert</i> – Professores/as/Direção.....	173
APÊNDICE 7	- Folha de Redação para os alunos	175
APÊNDICE 8	- Termo de Consentimento – Alunos/Professoras/es e direção.....	176
APÊNDICE 9	- Termo de Consentimento – Responsáveis.....	177

1 INTRODUÇÃO

A comunidade escolar pode ser considerada como o “conjunto de pais/famílias que, ou por residirem no âmbito regional servido por determinada escola, ou por terem fácil acesso físico a ela, são usuários, efetivos ou potenciais, de seus serviços” (PARO, 2016, p. 21). Uso “comunidade”, neste trabalho, em sentido mais amplo, como todos/as aqueles/as que direta ou indiretamente se relacionam com a escola. Prefiro, assim, afiliar-me ao conceito de entorno social de Almeida e Betini (2015), que o definem como

o contexto socioespacial em que a escola se localiza e as famílias habitam, entendido tanto como espaço físico quanto socioeconômico e cultural, contemplando estrutura, serviços disponíveis, bens materiais e simbólicos, e a relação entre os sujeitos. Abarcando não apenas as famílias dos alunos atendidos pela escola, como também outros sujeitos que ali vivem e se relacionam sem, obrigatoriamente, serem pais/responsáveis por alunos daquela unidade, sejam eles outros moradores, líderes comunitários, comerciantes etc. (ALMEIDA; BETINI, 2015, p. 36).

Aquilo que se entenderia como “fora” da escola seria, na verdade, uma extensão da rede de relações que até pode ter como centro a estrutura física da instituição e seus serviços, mas que se propaga para além dela e passa a fazer parte do cotidiano e da história dos envolvidos.¹

Silva (2010, p. 456) destaca o que chama de “pluralidade de atores sociais”. Há, para o autor, uma ênfase nos pais e professoras/es nas relações família-escola, mas ele enfatiza a importância de pensar o educando como um “ator de dupla presença” (SILVA, 2010, p. 456), por ser tanto filho/a como aluno/a. Importante também é lembrar da participação de associações de pais, estudantes e funcionários não docentes da escola, diversidade necessária a uma melhor tentativa de compreensão das complexas teias de interações que se engendram no meio escolar.

No emaranhado de forças que atuam na instituição, e graças a ele, ingênuo seria supor que as identidades dos atores participantes saíam incólumes às tensões presentes no dia-a-dia escolar. Como veremos mais adiante, o jogo de identidades (HALL, 2006) é composto por inúmeras e constantes negociações de poder e afiliações cujas escolhas nem sempre ficam a

¹ Por questões administrativas, de diferenciação e uso ao longo dos anos, quem trabalha nos Centros de Línguas do Distrito Federal (CILs) se acostumou a relacionar “comunidade” a “alunas/os que estudam na rede particular de ensino ou adultos também sem vínculo com a Secretaria de Educação, mas que estudam nos CILs nas vagas remanescentes não ocupadas por alunas/os da rede pública de ensino.” Onde o termo puder gerar confusão, explicitarei o sentido, a meu ver, pretendido.

livre critério de quem as elege ou é por elas marcado. Pretendo ouvir os agentes desses processos para formar uma visão um pouco mais elucidativa, e exemplificativa, daquilo que a escola, aos olhos deles, faz em suas vidas.

Estamos no Centro de Línguas de Brazlândia (CILB) – instituição pública de ensino de línguas já com vinte anos de história e localizada no Setor Tradicional de Brazlândia, Região Administrativa do Distrito Federal. O CILB oferece, à data deste estudo, três idiomas às/aos alunas/os matriculadas/os: espanhol, francês e inglês.

1.1 Motivação para a pesquisa

Tornar-me professor em um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal (DF) foi para mim, desde cedo, uma ambição nascida de um sentimento que eu só poderia descrever como fascínio. Tendo sempre estudado em escolas da Ceilândia (também Região Administrativa do DF), o nome CILC – Centro Interescolar de Línguas da Ceilândia – fazia parte das rodas de conversa das quais meus colegas de escola e eu participávamos. E a expressão ‘fazer CILC’ tinha, para mim, um peso forte. Fazer CIL significava ter acesso a um lugar com ligação muito próxima a um outro universo – um universo que, para mim, conferia um infinito de possibilidades a quem decidia – e tinha conseguido – estudar ali. E eu não “fazia CILC.”

O esforço de meus pais em possibilitar que minha irmã e eu estudássemos inglês em uma escola particular de línguas da Ceilândia saciou em mim a vontade de me aventurar no mistério que era o estudo de outro idioma. O que não foi saciada, porém, foi a curiosidade de saber o que se passava dentro dos muros do CILC, quais práticas eram levadas a cabo ali, por quais transformações passavam suas/seus alunas/os, e, principalmente, o quão diferente eu próprio poderia sair daquele espaço fosse eu um de seus alunos. Afinal, se uma longa fila de pessoas se formava em busca de vagas – a ponto de terem de ali dormir –, então algo muito bom esperava por quem conseguisse superar o obstáculo de “entrar no CILC.”

Minha curiosidade perdurou e o mistério do CILC não foi por mim desvendado. A língua inglesa, no entanto, tinha outras surpresas reservadas, que me levaram ao curso de licenciatura em Letras–inglês pela Universidade de Brasília. Entre meus/minhas colegas de curso, não raros eram os/as que tinham estudado em CILs. A esses/as, uma pergunta que me via fazendo quase que instintivamente era: “e como era lá no CIL/CIL 2/CILC/CILT/CILG/CIL Sobradinho/CIL Gama?” Eu tinha agora uma ideia relativamente clara de como a literatura de ensino de língua inglesa – IL – construía a noção de curso de idiomas e o que constituiria uma

“boa aula.” Mas e o CIL? Será que ele seguia as prescrições dos livros? Isso eu continuava sem saber. Sabia, porém, que ele tinha algo de especial, como também tinham algo de especial as escolas particulares de renome das quais meus outros colegas eram oriundos: a curiosidade e o respeito do outro.

Por fim, entrar em um CIL fez-se por meio de concurso público. Se eu não tinha feito parte de um deles como aluno, eu viria a fazê-lo como professor. Em 2010 entrei para o quadro de servidores do CIL Brazlândia (o CILB) e de lá para cá vejo-me surpreendido, diariamente, com as tantas interações que tenho testemunhado acontecer no âmbito dessa instituição. Pergunto-me quantas outras passam por mim despercebidas e mudam para sempre trajetórias de vidas.

Após oito anos de trabalho no CILB como professor de língua inglesa, deparo-me com situações que exigem dos/as servidores/as da escola uma multiplicidade de aptidões e destreza para lidar com o imprevisível, com os sabores e os dessabores de se propor a ensinar línguas. Dessas observações, tão pessoais e impregnadas de minha própria subjetividade, nasceu a curiosidade de perguntar como o CILB age na vida das pessoas que passam por ali. Por ser professor de inglês, sinto-me mais confortável em limitar minhas indagações a quem tem relação mais próxima com a língua que leciono (que já suscita uma miríade de reflexões, como tento demonstrar mais à frente). Pergunto-me o que, afinal, leva alguém a sair de sua casa para estudar inglês no CILB, como as pessoas olham para o tempo que passam nessa escola estudando inglês ou confiando tal tarefa aos que ali trabalham e, também, o que significa trabalhar nessa escola.

1.2 Objetivo geral

Escolho me atentar ao inglês e buscar entender como a comunidade do CILB encara o idioma anglo-saxão e se relaciona com ele. Como membro dessa comunidade, parece-me difícil não pensar a língua inglesa como ocupante de um lugar de ascendência na escola. O fato de a LI ter três vezes a soma das/os alunas/os de francês e espanhol na escola deve vir de algum lugar em meio aos entendimentos da comunidade acerca de línguas e o que elas representam. E, assim como uma possível fundamentação, a preeminência da LI também tem efeitos para o CILB. Este trabalho se propõe a investigar essa problemática e, também, examinar as influências e marcas identitárias que o CILB tem sobre sua comunidade escolar e como ela se relaciona com a instituição.

1.2.1 Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste estudo buscam entender, entre outras questões, como a LI parece estar posicionada em relação às outras línguas ofertadas na escola, quais efeitos esse posicionamento pode ocasionar, como a comunidade dessa instituição articula seus desejos em relação à LI, como os profissionais da escola parecem enxergar o papel dessa língua no contexto sociocultural do CILB e como professoras/es e alunas/os parecem articular a relação que se estabelece entre investimento e LI. Para responder a tantos questionamentos, opto por sintetizá-los em duas perguntas-chave que, a meu ver, possibilitam a apreensão desses sentidos, quais sejam:

- a – Como a comunidade escolar constrói relações com o CILB e com a língua inglesa?
- b – Como o CILB participa na construção de identidades na comunidade escolar?

Para responder a essas perguntas, proponho lançar mão de entrevistas semiestruturadas, questionários *Likert*, redações e roda de conversa (como explico mais adiante, no capítulo metodológico). Uma visão mais clara dos entendimentos da comunidade escolar acerca daquilo que buscam na escola pode contribuir não só para se repensar qual língua se ensina e para que fim, mas pode também servir para questionarmos os discursos dos quais nos valem em nossas práticas pedagógicas e os efeitos que tais discursos podem ter nos/as aprendizes.

1.3 Justificativa

Na dramaturgia social encenada diariamente no CILB, indago-me o que os atores têm a dizer sobre a escola. O que pensa a comunidade escolar a respeito desse palco de relações? Como ela se percebe afetada? Por que estuda inglês no CILB? Motivam esta pesquisa indagações acerca de como uma escola de idiomas pública (aqui o Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia) interfere na subjetividade daqueles que com ela se relacionam. Proponho expandir o olhar, saindo dos limites imaginários da sala de aula e chamar para o foco, entrevistar, relacionar e discutir a visão de quem vê de perto o CILB e o encara a partir de diferentes perspectivas. Refiro-me, assim, a quem ali vai para trabalhar, para participar do processo de aquisição de uma segunda língua ou para introduzir os filhos nesse processo.

Em 2017, pouco mais de setenta e quatro por cento dos discentes da escola eram alunas/os de LI. Não me parece uma porcentagem a ser ignorada. A força da LI se faz presente no CILB desde o balcão de matrículas, mas, antes disso, está também de alguma forma articulada nas mentes de mães, pais e alunas/os que procuram os serviços da escola. De certo, essa maioria vai à escola em busca de algo que a LI parece ter a lhes oferecer.

Ouvir e tentar entender os motivos pelos quais a comunidade do CILB procura a LI pode, ainda, ajudar a entender e melhor articular ações pedagógicas da escola com as expectativas da comunidade escolar. Dizer de antemão que todas/os as/os alunas/os querem o inglês para transpor barreiras socioeconômicas e galgar posições de emprego já excluiria da discussão alunos/as com outros objetivos, com as/os quais a escola também tem uma responsabilidade e das/os quais ela, entendo, não pode se esquecer. Um primeiro passo importante em busca de melhor compreender os objetivos aos quais a instituição deve se propor está, a meu ver, em ouvir a voz das/os alunas/os e deixá-las/os expor seus motivos de passar duzentos minutos de sua semana aprendendo inglês no CILB, tentando, assim, arquitetar um fazer pedagógico que tenha, de fato, todos em mente.

1.4 O Contexto da Pesquisa

O Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia (CILB) funciona desde 1997 com a promoção do ensino de idiomas naquela Região Administrativa. A escola tem, hoje, cerca de 2000 alunos/as matriculados/as e oferece aulas de inglês, francês e espanhol. A escola conta com um grupo de professoras/es moradoras/es e não-moradoras/es de Brazlândia. O alunado, todavia, é majoritariamente de moradores locais, aí incluídos os oriundos das áreas rurais de Brazlândia e também da região do entorno – área limítrofe entre o estado de Goiás e o DF. Por ser a única instituição pública da região voltada exclusivamente para a promoção do ensino de idiomas, muitos são os que pleiteiam uma vaga na escola, e o CILB funciona, à época desta pesquisa, nos turnos diurno e noturno – sendo as turmas noturnas de carácter particular².

² A Associação de Pais e Mestres (APAM) do CILB desenvolve o projeto Professor Aprendiz no turno noturno. Ex-alunas/os da escola dão aulas para adultos da comunidade sob a supervisão da equipe gestora.

1.5 A organização

Quanto à organização desta dissertação, apresento a seguir o construto teórico, fruto de minhas leituras, que é utilizado para apoiar as análises pretendidas, quais sejam, considerações de identidade na pós-modernidade e o lugar da língua inglesa (LI) no mundo contemporâneo com um olhar voltado para seu ensino. Trago, em seguida, a fundamentação metodológica que guia a pesquisa para então apresentar a análise dos dados coletados e fazer considerações finais acerca do trabalho. Por fim, onde se fizeram necessárias, as traduções de citações e demais itens no corpo do texto foram feitas por mim.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Apresento neste capítulo o arcabouço teórico resultado de minhas leituras até aqui sobre o construto de Identidade e algumas considerações acerca da LI na contemporaneidade que me parecem relevantes para esta dissertação.

2.1 Identidades na Pós-modernidade

Como disse anteriormente, entre os objetivos deste trabalho está entender melhor a maneira como o CILB contribui como um espaço de construção de identidades. Mas antes de perguntar “como esta escola influencia a identidade de quem passa por ela?”, é oportuno discorrer acerca dos posicionamentos de alguns autores a respeito de aspectos e contornos que as questões de identidade ganharam na pós-modernidade. O tema não é simples. Hall (2006) alerta para a cautela necessária ao se tratar dele quando qualifica o próprio conceito de identidade como “demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova” (HALL, 2006, p. 8).

Para chegar às identidades do sujeito pós-moderno, as quais qualifica como descentradas, deslocadas ou fragmentadas (Hall, 2006, p. 8), Hall oferece três concepções de identidade: a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico, e, por fim, a do sujeito pós-moderno, que mais nos interessa neste trabalho.

- a) O sujeito Iluminista: o autor classifica o sujeito Iluminista como baseado na noção de um ser centrado, guiado pela razão, consciência e ação. Ele teria um “centro”, um núcleo interior, que era sua identidade. Esse centro, apesar de se desenvolver ao longo dos anos, permaneceria basicamente o mesmo.
- b) O sujeito Sociológico: respondendo à crescente complexidade moderna, a identidade do sujeito sociológico era vista como resultado da sua interação com as pessoas importantes a ele e com a cultura – valores, sentidos e símbolos. Não era mais considerado autossuficiente e autônomo pois sua “essência interior” dialogava com os mundos culturais exteriores e suas identidades.
- c) O sujeito Pós-moderno: o sujeito não teria mais uma identidade estável e fixa. As relações de identificação, que antes nos “suturavam” (HALL, 2006, p. 12) aos lugares simbólicos em que vivemos, agora se fragmentam diante das novas demandas sociais e a identidade passa a ser vista como móvel. Definida

historicamente, a identidade é também plural e o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos de acordo com as interpelações do mundo exterior. A impressão de unidade é, assim, uma ilusão, ou “fantasia” (HALL, 2006, p. 13), já que possuiríamos dentro de nós identidades contraditórias em constantes embates e deslocamentos (mudanças).

Este movimento do sujeito iluminista para o pós-moderno parece acompanhar a evolução do pensar epistemológico e também as mudanças sociais oportunizadas, em parte, pelos avanços científicos dos últimos dois séculos. Ligadas ao sujeito iluminista estariam as características que Laville e Dionne (1999) usam para descrever o Positivismo preponderante nos séculos XVIII e XIX. Os autores destacam o empirismo, a objetividade, a experimentação, a validade e as leis (Laville; Dionne, 1999, p. 27-28) como principais características do período. Aqui, essas características já servem de contraponto à noção de identidade sob uma perspectiva não-essencialista (WOODWARD, 2000 p. 12), na qual as identidades são “diversas e cambiantes” (WOODWARD, 2000, p. 33).

Hall (2006) não se limita a descrever as características do sujeito pós-moderno. Para explicar como ele se desenvolveu, o autor apresenta o que considera serem as cinco principais “rupturas no discurso do conhecimento moderno” às quais o sujeito foi submetido (Hall, 2006, p. 34-46):

- a) A reinterpretação marxista no século XX: Hall explica que, apesar de criticada por pensadores que dão mais peso à agência humana, a interpretação do pensamento marxista de que o homem só é agente de sua própria vida até a medida dos recursos materiais e culturais a sua disposição desloca a ideia de que haja uma essência universal do homem e que ele seja, de fato, “livre”;
- b) O pensamento freudiano: a teoria de Freud, de que nossa identidade, estrutura de desejos e sexualidade se moldam em processos inconscientes acaba com a ideia do homem moderno centrado na razão pura e cartesiana. Fora isso, a identidade seria formada na interação, identificação e espelhamento em sistemas simbólicos, o que se distancia da ideia de que se nasce com uma identidade fixa e estável;
- c) Saussure e a língua que falamos: para Saussure o homem nunca é dono daquilo que fala porque a língua é um sistema social e não individual. Usar a língua é acessar um sistema de significações que nos preexiste, e as palavras estão sempre ligadas um sistema sociocultural de sentidos que ativamos ao falar;

- d) Foucault: Em sua genealogia do sujeito moderno, Foucault destaca um novo tipo de poder que se desenvolveu ao longo do século XX: o poder disciplinar. Esse poder está preocupado com a vigilância e regulação não só de grupos de pessoas (mesmo populações), mas também do indivíduo e do seu corpo. O controle passa por todas as práticas do sujeito e seria resultado das novas instituições coletivas. O sujeito constantemente observado tem sua individualidade documentada e seu comportamento se torna mais facilmente descritível e previsível;
- e) Impacto do Feminismo: inserido em um contexto de grandes movimentos sociais que emergiram nos anos 60 e refletiam a fragmentação de organizações políticas em massa (movimento antibelicista, o das comunidades gays, movimento racial, entre outros), o movimento feminista introduziu a questão da diferença social, politizou o ambiente privado e expandiu-se para incluir a formação e a identificação de gêneros.

Grandes movimentos ideológicos como os citados acima parecem exigir do sujeito que esteja em um constante remodelar-se identitário em reação às mudanças do ambiente, e esse processo pode ter efeitos profundos na sua subjetividade. Mas há outros fatores do mundo pós-moderno que vêm descentralizar o sujeito.

2.1.1 Abalos à unidade identitária

Woodward (2000) e Silva (2000) enfatizam a globalização (a qual discuto melhor mais adiante) e os novos movimentos migratórios como grandes fontes de gênese identitária. Os autores argumentam que, nas tensões do movimento de deixar uma comunidade cultural e penetrar outra, as percepções do “eu” do sujeito são abaladas e aquilo com o que se identificava antes pode entrar em conflito com as novas formas de ver o mundo às quais se é agora apresentado. Esse conflito pode gerar resultados diversos por trazer em sua essência questões de poder. Para Woodward, a migração

produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades. A migração é um processo característico da desigualdade em termos de desenvolvimento. Nesse processo, o fator de “expulsão” dos países pobres é mais forte do que o fator de “atração” das sociedades pós-industriais e tecnologicamente avançadas... (WOODWARD, 2000, p. 21).

Assim, quando grupos étnicos reivindicam e tentam reafirmar sua história e outros aspectos do que consideram constituir sua identidade coletiva, pode ser que estejam tentando se agarrar a uma identidade de povo que lhes parece ameaçada pela influência do país hospedeiro. Afastado o ‘risco’ do país hospedeiro, no entanto, essa identidade coletiva pode se mostrar bem mais frágil: mitos e tradições que pareciam ter muita força, quando examinados sob a ótica da comparação entre dois povos, podem se revelar generalizações demasiado excludentes ou com pouco espaço no cotidiano das pessoas.

De forma parecida, o próprio país hospedeiro pode formular movimentos de reação às novas culturas, mesmo que para isso se apegue a ideias e tradições unicamente simbólicas por seu poder aparentemente unificador. É importante lembrar aqui que, devido à complexidade inerente aos movimentos migratórios, a reação do país hospedeiro ante o imigrante pode variar muito, a depender do histórico de relações compartilhado pelas nações e de se estamos diante de migração voluntária ou involuntária. Pode ser, assim, que a presença do imigrante que entra no país do outro por ser forçado a isso não sofra a mesma resistência que sofreria quem escolhe fazê-lo. Woodward (2000) e Silva (2000) destacam a identidade nacional como uma das mais importantes – e com muitas possibilidades de conflito – para o indivíduo, o que Bauman (2005) problematiza ainda mais ao considerar imigrantes que, como ele, precisam viver a “experiência desconfortável, por vezes perturbadora” de “estar total ou parcialmente “deslocado” em toda parte, não estar totalmente em lugar algum...” (Bauman, 2005, p. 19).

Na esfera das mudanças recentes que têm afetado as identidades, Woodward (2000) cita ainda questões ligadas à etnia, ao gênero, à sexualidade, à idade, à incapacidade física, à justiça social, às preocupações ecológicas, às relações familiares, às novas práticas de trabalho, à produção, a bens e serviços e a padrões de vida doméstica (WOODWARD, 2000, p. 31). Em outras palavras, o que ela chama de “complexidade da vida moderna” (WOODWARD, 2000, p. 31).

Diante disso, vale lembrar aqui que, por serem múltiplas, socialmente formuladas e hierarquizadas, as escolhas identitárias são altamente contextuais, o que nos leva à escolha de diferentes identidades – algumas contraditórias entre si – a depender da situação na qual nos encontramos e de como escolhemos (ou somos levados a) nos posicionar. Abandonamos, assim, o essencialismo da identidade fixa e única, mas não se trata, tão pouco, de uma “troca” de identidades como quem esperasse poder vestir-se com outra roupa. Elas são interseccionais e causam “tensões [...] quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra” (WOODWARD, 2000, p. 32). Maalouf (2000) aponta que

a identidade de um indivíduo é formada por um grande número de elementos e que esses claramente não estão restritos a registros oficiais. Com certeza, para a maioria, esses fatores incluem filiação a tradições religiosas, à nacionalidade – às vezes a duas –, à profissão, a uma instituição ou grupo social específico. Uma pessoa pode ter uma ligação mais ou menos forte a uma província, vilarejo, vizinhança, a um clã, a uma comunidade profissional ou time esportivo, a uma paróquia, a uma comunidade de pessoas com as mesmas paixões, as mesmas preferências sexuais, as mesmas necessidades, ou que têm de lidar com a mesma forma de poluição ou outro incômodo. É claro que nem todas essas filiações são igualmente fortes, pelo menos não a todo momento. Tão pouco nenhuma é totalmente insignificante. (MAALOUF, 2000, p. 1011).

Esse ser constituído de vários elementos, de forças diferentes e sensivelmente contextuais, está continuamente exposto a conflitos. Kubota (2013) exemplifica a problemática das múltiplas identidades ao discutir uma situação imaginária de trabalho. Se houvesse uma vaga de emprego – digamos para trabalhar como professor/a de línguas em uma escola – e uma mulher asiática com inglês não-nativo fosse preterida na obtenção do cargo em favor de um homem branco falante nativo da língua – e com as mesmas qualificações profissionais –, a autora argumenta que seria difícil dizer ao certo qual elemento das identidades dos candidatos ao cargo docente poderia ter tido peso maior na decisão final do empregador.

2.1.2 Identidade: para representar e marcar

Tendo falado um pouco daquilo que parece propiciar o deslocamento das identidades e o entendimento de seu caráter de multiplicidade, falo agora de outros de seus componentes teóricos. Para melhor explorar aspectos destas questões, e tentar vislumbrar a relação deles com a comunidade de um CIL, eu me volto para algumas das questões que Woodward (2000) desenvolve em seu tratamento do tema. A autora lembra que identidades e sistemas simbólicos de representação (entendidos por ela como textos ou imagens visuais, por exemplo, que produzem significados sobre o tipo de pessoa que utiliza tal artefato, isto é, produzem identidades que lhe estão associadas) estão intimamente ligados porque, novamente, é nesses sistemas que as identidades são produzidas. A força dos sistemas de representação é tamanha que, para a autora, é possível sugerir que “esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar” (WOODWARD, 2000, p. 17). Falar de representação é, logo, falar de relações de poder, incluindo aí o poder de “definir quem é incluído e quem é excluído”, uma vez que a “cultura molda a identidade ao dar sentido à

experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (WOODWARD, 2000, p. 18). Silva (2000) também fala da autoridade normatizadora ao lembrar que fixar

uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. 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, 2000, p. 83).

Uma vez que uma identidade é eleita como parâmetro, ela passa a ser a norma. E a norma é invisível. O que é visível é o desvio à norma. Silva (2000) ressalta que “a identidade normal [normalizada] é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade” (SILVA, 2000, p. 83). É interessante que tenhamos em mente não só o poder da representação, mas também a questão de “nas mãos de quem ele se encontra”. Para Silva (2000), “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2000, p. 91). No contexto da LI como matéria de estudo, parece sensato sugerir essa reflexão neste ponto para que comecemos a desconfiar de quais forças estariam por trás da escolha do idioma pelas/os aprendizes. A seção seguinte se dedica também a essa discussão.

Outra dimensão chave nos estudos da identidade é sua relação com a diferença. Woodward (2000) e Silva (2000) falam que a identidade é fortemente marcada pela diferença, pelo que ela não é. Nos sistemas simbólicos, quando dizemos algo sobre nós, há todo um inventário subentendido de coisas que não somos, e os binarismos entre ser uma coisa e não outra têm poder tanto hierarquizante – algumas diferenças valem menos que outras – quanto de formação de grupos que se unem por afinidades simbolicamente percebidas. A diferença, para Woodward (2000) é “marcada por representações simbólicas que atribuem significado às relações sociais” (WOODWARD, 2000, p. 54). Ademais, a diferença é elemento central da “crise de identidade” (Woodward, 2000; Hall, 2006), entendida aqui como o confronto entre o que antes era considerado fixo e a diferença. E é na crise que as questões de identidade parecem emergir com mais força.

2.1.3 A identidade e o lugar do aprendiz de línguas: tensões

As circunstâncias da crise identitária sugerida por Nogueira (2013) nos interessam na medida em que a autora relaciona o contato com outras culturas e o deslocamento do sujeito. Para ela, o desconforto inicial com a cultura do outro é positivo para ajudar a/o aprendiz a desenvolver novas estratégias comunicativas neste “terceiro espaço” (Bhabha, 1996 apud Silva, 2000, p. 87) de adaptação e hibridização. Ela sugere que não só competências linguísticas são formadas, mas também novas configurações de identidade. A autora pediu a sete profissionais brasileiros com experiências internacionais que relatassem situações de mal-entendido ocorridas em viagens a países falantes de inglês e concluiu que a adaptação aos novos sistemas simbólicoculturais marca o/a aprendiz tanto linguisticamente quanto na sua identidade.

Mas não é tão simples. O alcance e penetração cultural do/a aprendiz de línguas não se limita ao fator geográfico. Se as/os participantes de Nogueira (2013) gozavam de certo prestígio à época de suas estadias nos Estados Unidos e Inglaterra – estavam ali para cursos em nível de pós-graduação –, o mesmo não pode ser dito das participantes de Norton (2000). A autora acompanhou cinco imigrantes no Canadá ao longo de vários meses para melhor compreender a experiência delas aprendendo inglês e concluiu não só que as relações sociais têm papel fundamental na construção identitária, mas que, em se tratando de aquisição³ de idiomas, o posicionamento hierárquico dos sujeitos precisa ser levado em consideração para um tratamento justo do tema, principalmente quando se trata de imigrantes tentando aprender a língua da comunidade hospedeira.

Norton vê identidade como o “modo de uma pessoa entender sua relação com o mundo, como essa relação é construída através do tempo e espaço e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro” (NORTON, 2000, p. 5). A autora também faz contribuições referentes ao contato entre falantes nativas/os e aprendizes do idioma, às relações assimétricas que podem se estabelecer entre os dois e relativiza o Modelo de Aculturação de Schumann (SCHUMANN, 1978) ao dizer que se integrar à nova cultura não é simplesmente uma questão de desejo.

Não podemos perder de vista, no entanto, que o contexto de inglês como segunda língua (ISL), no qual a/o aluna/o se encontra no país onde a língua alvo é falada, apesar de repleto de questões identitárias instigantes, não representa a realidade dos/as alunos/as do CILB. A

³ Apesar de saber da importância da distinção entre Aquisição como processo implícito e mais intuitivo e Aprendizagem como mais planejado e formal, escolho, nesta dissertação, utilizar os dois termos de forma intercambiável devido à temática aqui trabalhada.

influência da LI sobre eles me parece andar de mãos dadas com alguns dos aspectos da globalização que discuto mais adiante.

2.1.4 O que está em jogo

Há complexas relações de poder anteriores ao desejo de aprender e praticar um idioma. Ter a chance de falar e ter sua fala reconhecida, segundo Norton (2000), faz parte de um sistema de poder que trabalha por meio de recursos. Nesse sentido, poderíamos pensar as formas de capital de Bourdieu (1984, 1986) como parte dessas relações. Haveria sempre algum tipo de recurso, ou capital, em jogo nas interações, e as dinâmicas de aquisição nas quais a/o aprendiz de línguas se insere parecem funcionar como lugares simbólicos de oportunidade para que esses capitais sejam incorporados aos que ela/e já possui. Talvez pudéssemos, então, pensar em termos de quais novas identidades os capitais almejados pelo/a aprendiz viriam a propiciar.

Bourdieu (1984, 1986) nos apresenta três formas de capital que, à luz do entendimento das identidades como fluidas e marcadas por conflitos, poderiam ser vistas como potenciais elementos de deslocamento. Se os recursos que se tem marcam a identidade do indivíduo nos grupos aos quais pertence, poderíamos dizer o mesmo a respeito daqueles que não se possui. Além disso, os conflitos em busca de outras formas de reconhecimento social também passariam a integrar a subjetividade do sujeito. O que se é, o que não se é, e o que se almeja ser dialogam com os recursos disponíveis no mundo – porém, não disponíveis da mesma forma a todos. Bourdieu traz:

- a) Capital Econômico: caracterizado por índices tradicionais de classe, como renda, propriedade e terras;
- b) Capital Cultural: a posse de recursos em determinada área, com seus efeitos particulares, como sotaque, movimentos do corpo, gostos e posturas. Também se associa a artefatos, como livros, música, qualificações e instituições;
- c) Capital Social: conexões e relações com outros tão ou mais poderosos. Quanto mais capital cultural e econômico, mais capital social se tem.

Segundo Norton, “quanto mais recursos se tem, mais possibilidades no mundo e para o futuro” (NORTON, 2000, p. 8) e, no contexto de ensino de línguas, qual recurso a/o aprendiz procura depende de seus objetivos com a língua.

Afastando-nos um pouco do contexto migratório, Trajano (2011) lembra que o/a aprendiz é coautor/a da sua educação e que é “necessário, então, conhecê-lo na sua totalidade, conhecer as suas crenças, sentimentos e atitudes com relação ao seu aprendizado, pois apresenta um sistema de crenças e conhecimentos prévios que acabam influenciando todo esse processo” (TRAJANO, 2011, p. 139). Pode ser que o intuito da/o aluna/o não seja integrativo como defendia Schulmann (1978). McKay (2012) lembra que os objetivos da/o aluna/o ao aprender a língua podem, por exemplo, ir de encontro à ideia de se aproximar da fala do falante nativo. Ela diz que “para aquelas pessoas que usam o inglês essencialmente como uma língua de comunicação mais ampla, junto a uma ou mais outras línguas que falam, alcançar uma competência nativa é frequentemente não necessário ou desejado” (MCKAY, 2012, p. 29). Discuto algumas questões relativas à fala “nativa” mais adiante.

Bourdieu enumera as quatro condições que o discurso precisa cumprir para ser considerado legítimo (1977, apud Norton, 2000, p. 69):

- a) O falante tem de ser legítimo e não um impostor (como só um padre tem o “direito” de falar como um padre; é o seu lugar de fala);
- b) A fala deve estar em uma situação legítima (como os votos que são feitos durante a cerimônia de casamento);
- c) A fala deve ser dirigida a recipientes legítimos (crianças não vão ouvir palestras universitárias);
- d) A fala é realizada com formas fonológicas e sintáticas compreensíveis.

Esse último tópico das condições bourdieusianas nos permite dar início à discussão sobre aquilo que é inteligível e padrões nativos de competência linguística. Jenkins (2006) argumenta que o ensino da LI, hoje, deve se preocupar mais com fatores de inteligibilidade que com a busca de se imitar modelos nativos, isso porque, segundo a autora, a/o falante não-nativa/o tem chances reais muito maiores de interagir com a LI tendo outro/a não-nativo/a como interlocutor/a. Para Souza, Barcaro e Grande (2011),

o afastamento do inglês nativo resulta na valorização do falante não-nativo. Esta valorização acontece pelo fato dos usuários da língua não mais terem de se espelhar no inglês do círculo interno, mas alcançar a proficiência de um inglês que lhes permitam negociar diferenças dialéticas. (SOUZA; BARCARO; GRANDE, 2011, p. 198).

Nessa perspectiva, as/os falantes não-nativos não são mais consideradas/os impostoras/es por não dominarem estruturas fonéticas ou sintáticas. Elas/es passam a ser visto como participantes legítimos de interações nas quais “falantes que se encontram juntos numa tentativa de realizar uma determinada tarefa, cujo sucesso trará vantagem mútua, estarão fundamentalmente motivados para facilitar a comunicação e alcançar um resultado bem-sucedido” (JENKINS, 2006, p. 69). A autora lembra que a motivação de se comunicar para a obtenção de vantagens leva falantes de origens linguísticas e culturais diferentes a se entenderem.

2.1.5 Identidade, investimento e movimento

Norton (2000) defende o conceito de investimento, que apresentara cinco anos antes (Norton Peirce, 1995), em lugar do que considera serem visões limitadas de motivação instrumental ou de integração à nova cultura sem que se leve em conta as relações de poder presentes no uso da língua. Ela argumenta que, “se os aprendizes investem em uma segunda língua, eles o fazem com o entendimento de que irão adquirir uma gama maior de recursos simbólicos e materiais, o que por sua vez aumentará o valor de seu capital cultural” (Norton, 2000, p. 10). A ideia de retorno de investimento de Norton não seria utilitária por considerar que os sujeitos são possuidores tanto de histórias sociais complexas quanto de multiplicidades de desejos, além de estarem “constantemente organizando e reorganizando o sentido de quem são e como se relacionam com o mundo social”, o que implica dizer que “investimento em uma língua alvo é também investimento na identidade do próprio aprendiz” (NORTON, 2000, p. 10).

Ademais, podemos dizer que capital simbólico também viaja, e esse elemento do estágio pós-moderno da globalização é de grande importância para nossa discussão se levarmos em conta que nem todo/a aluno/a poderá visitar outro país, mas recebe irradiações de outras culturas mesmo não estando ciente disso. Woodward (2000), ainda no campo daquilo que abalou o sujeito pós-moderno – ou da modernidade tardia – e influenciou a descentralização de suas identidades, argumenta que a “crise de identidade” (WOODWARD, 2000, p. 20) é reflexo tanto da globalização quanto de movimentos sociais, políticos e históricos aos quais o sujeito contemporâneo está exposto e aos quais reage.

Em relação ao potencial dicotômico dos efeitos da globalização, a autora diz que a

globalização [...] produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao

distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade. (WOODWARD, 2000, p. 21)

Como características do estágio atual da globalização, Block (2012) cita as questões de mobilidade territorial e os fluxos constantes de tecnologia, capital econômico, informações e ideias (BLOCK, 2012, p. 58). Ele também salienta como as novas tecnologias quebraram a ideia de escala de espaço, possibilitando uma síntese, com reservas, entre o global e o local. O autor põe menos foco na ideia de “domínio do global” (BLOCK, 2012, p. 60) e prefere ater-se à adaptação como resistência local, apesar de conceder que a influência do local sobre o global tem menos força.

Novamente, lembrando que este trabalho intenciona também explorar o lugar que a LI ocupa na comunidade do CIL Brazlândia, parece-me importante dar destaque e indagar acerca do porquê de, no sistema de representação de línguas estrangeiras, no contexto desta escola, as/os participantes terem optado pelo inglês. Woodward (2000) lembra que “os conjuntos de significados construídos pelos discursos [...] só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos” (WOODWARD, 2000, p. 55), o que significa dizer que há fatores de atração relativos à LI que, conscientemente ou não, fazem parte do sistema de representação simbólico da comunidade escolar.

À luz da discussão identitária apresentada até aqui, alicerçada por autores como Hall (2006), Silva (2000) e Woodward (2000), podemos dizer que o conceito de identidade considerado neste trabalho é aquele que as considera fluidas, contextuais, social e historicamente construídas, fortemente ligadas à oposição com o outro, interseccionais e conflitantes entre si. Para Rocha (2010), sintetizando ideias de Bauman, essa nova identidade se articula em um cenário no qual

imperam, além da noção de indeterminação, as ideias de instabilidade, ambivalência, risco, dúvida, diversidade, na medida em que são refutadas a uniformidade, a transparência, as verdades absolutas, os significados pré-fixados, as normas de conduta pré-ordenadas, as fronteiras fixas, enfim, o estado de solidez que impõe visões polarizantes relacionadas ao sujeito, ao mundo e à construção de conhecimentos. (ROCHA, 2010, p. 56).

Agora volto o olhar para a LI e discuto um pouco seu lugar no mundo contemporâneo com especial interesse em questões pedagógicas e ideológicas que seu ensino e aprendizagem parecem ensejar.

2.2 O(s) lugar(es) da Língua Inglesa

Discuto nesta seção aspectos da presença e lugar da LI. Por ser demasiado vasto, e considerando os propósitos deste trabalho, escolhi limitar o tema a apenas algumas das questões que me parecem dialogar com as práticas pedagógicas de CILs, ou servir de pano de fundo para que elas aconteçam.

Os “lugares” aos quais o título desta subseção se refere passam por questões como “a quem pertence o inglês”, se a escolha de aprender a LI seria hoje, de fato, uma escolha totalmente livre e como a busca por capitais se associa à busca pelo inglês. A respeito do papel da LI no mundo, Leffa (2008) argumenta que, para se tornar uma língua internacional, a LI pagou o preço de perder sua nacionalidade, passando a pertencer a quem quer que a use ao redor do globo. O autor no diz que

uma língua multinacional, como o inglês, caracteriza-se por não ter nacionalidade. Adapta-se como um camaleão não aos interesses da Inglaterra ou dos Estados Unidos, mas aos interesses das pessoas que a falam e que podem ser do Japão, da Suíça, ou mesmo do Brasil. Pode ser a língua da Internet, da Globalização ou do capitalismo, mas não é a língua de um determinado país. (LEFFA, 2008, p. 368).

Penso que seja importante destacar, no começo desta seção, o caráter de ambivalência do qual alguns temas relativos à LI não me parecem escapar. Ao longo da discussão esse aspecto se mostra bem presente, e, por mais que a maior parte das leituras siga uma ou outra linha, optei por comentar os dois lados de temáticas que, na minha experiência como professor do CILB, não parecem totalmente resolvidas no contexto da escola. Por ambivalência refiro-me, por exemplo, ao que Pessoa e Pinto (2013) falam acerca da aparente imposição de que todos saibam inglês:

Tanto [na] literatura disponível sobre o tema [...] quanto [nas] nossas experiências com estudantes da Faculdade de Letras, percebe-se que a relação das/os brasileiras/os com o inglês é ambivalente. Ambivalente porque é a língua que se coloca como necessária e imposta, a língua hegemônica que ao mesmo tempo serve para fazer contato com outras pessoas no mundo todo e para nos subjetivar como outro na nossa própria língua... Como lidar criticamente com o discurso do mercado – “você precisa de inglês!” (PESSOA; PINTO, 2013, p. 36).

Na mesma esteira, Leffa (2008) cita diferença entre a/o aluna/o que aprende alemão, italiano ou francês e aquele que estuda inglês. Para o autor, aquele é normalmente levado por gostos pessoais e questões afetivas, enquanto que este “pode estar escolhendo o inglês, não por gosto pessoal, mas por uma motivação instrumental, por uma imposição do mercado de

trabalho. Vai estudar inglês porque precisa; não porque gosta. Há interesse imediato, menos nobre, que se sobrepõe a uma motivação integrativa ...” (LEFFA, 2008, p. 365).

Porém, para o autor, dizer que “o ensino instrumental do inglês deva ser evitado porque “é só mais uma armadilha” para a colonização mental do aluno, seria suicídio por total falta de discernimento, num mundo onde mais de 70% das publicações científicas estão em língua inglesa” (LEFFA, 2008, p. 367). Imposta, porém necessária? Propriedade de falantes nativos/as ou de quem quer que a use? Fonte de preocupação de países por receio de “corrupção” de seus idiomas nacionais e mesmo assim altamente promovida por esses países na educação? (MOITA LOPES, 2008). Parece-me importante deixar em evidência tais questionamentos, pois esse mesmo caráter ambivalente pode se relevar nos dados da pesquisa.

Não se trata de questões de fácil resposta e tampouco é a intenção deste trabalho tentar respondê-las. O fator integrativo de um/a aluno/a que tem razões afetivas por trás de sua motivação para aprender inglês seria menos nobre que o da/o aluna/o de alemão, francês ou italiano? Abordagens críticas do ensino de idiomas parecem tratar bem de questões assim “e oferecer uma reflexão transgressora e libertadora do uso dessa língua” (PESSOA; PINTO, 2013, p. 36).

Lin (1999) e Crystal (2003) dizem que colocações referentes ao lugar de prestígio da LI em áreas como telecomunicações, turismo e relações internacionais já se tornaram clichês, preferindo se ater de pronto a como este lugar de preponderância se articula com realidades sociais. Após breves considerações sobre a ascensão da LI, proponho seguir uma linha parecida nesta seção, tendo em mente o ensino de inglês.

Rajagopalan (2010) e Crystal (2003) atribuem a escalada da LI a seu patamar atual, predominantemente, a) à bem-sucedida expansão colonialista da Inglaterra, cujo auge, salienta Rajagopalan, aconteceu por volta de 1921, quando cerca de “um quarto da população mundial estava sob o poder do trono inglês” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 22), e, mais tarde, b) à emergência dos EUA como superpotência mundial na segunda metade do século XX. Crystal (2003) lembra que, por possuir cerca de 70% dos falantes nativos/os do idioma, seria natural esperar que os EUA fossem os principais interessados em como a língua venha a se desenvolver.

Rajagopalan (2010), por sua vez, acredita haver “um grande equívoco em dizer que o destino do inglês está atrelado ao futuro dos EUA como uma superpotência” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 21). Para o autor, a LI caminha em direção a um “inglês global” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 103) usado para comunicação com o resto do mundo, que dividiria espaço, dentro de um mesmo país, com formas locais da língua. Segundo Crystal (2003), todas

essas formas teriam em comum o fato de terem sido derivadas, em algum momento, do idioma uma vez falado na Inglaterra.

Gostaria agora de retomar as ideias de capital de Bourdieu (1986) mencionadas no capítulo anterior (capitais econômico, cultural e social), e sugerir que nossa discussão gire em torno da LI como capital que está inserido em sistemas simbólicos com poder de construção e reprodução da ordem social (BOURDIEU, 1989). Falo, assim, de tensões relativas a esse capital. Afinal, como lembra Pennycook (2013), há razões para que, das 55 línguas incluídas, a saudação principal gravada na sonda espacial Voyager1 – lançada em 1977 – seja do então secretário geral das Nações Unidas, o austríaco Kurt Waldheim, saudando quem viesse a ouvir aquela mensagem, em inglês, “em nome dos habitantes do planeta” (PENNYCOOK, 2013, p. 1). O caráter aparentemente global e universal da LI intriga o autor, que concorda com Phillipson (1997) quando este afirma que “a propagação do inglês não foi deixada à própria sorte...” (PHILLIPSON, 1997, p. 6).

Para Jordão (2011), quando além de conhecermos outras línguas, somos também agentes nelas, “conhecer línguas estrangeiras oferece um alargamento dos leques de possibilidades interpretativas e recursos para construir interpretações, amplia nossas chances de produzir e compreender sentidos, de legitimá-los diante de modos de conhecer já constituídos nos discursos” (JORDÃO, 2011, p. 224). Sobre a LI, a autora argumenta que “aprender inglês como língua internacional pode levar à construção de novas formas de saber, novas formas de pensar o desenvolvimento nacional e global, novas formas de relacionar países e culturas” (JORDÃO, 2011, p. 225).

2.2.1 Mais que um só inglês

Convém aqui explicar a opção por inglês como língua internacional (ILI) e inglês como língua estrangeira (ILE) que uso neste trabalho, em particular na discussão sobre a pedagogia crítica do idioma. São muitos os termos disponíveis para descrever a LI a depender de como ela é encarada e não é minha intenção detalhar as questões epistemológicas por detrás de todos eles. Sucintamente posto, *inglês como língua estrangeira* e *inglês como segunda língua* levam em consideração fatores geográficos em suas conceituações. Se a língua estudada é falada na comunidade onde a/o aluna/o está inserida/o, trata-se de uma segunda língua, caso contrário, de língua estrangeira. Leffa e Irala (2014) discordam dos dois termos argumentando que o/a aluno/a pode já conhecer outros idiomas, o que torna ‘segunda língua’ inadequado: seria a terceira ou quarta. *Língua estrangeira*, marcada por ser a oficial de outra nação, também não

funcionaria bem para os autores. O/A aluno/a pode estudar uma língua que já é falada em seu país, como o caso de comunidades que falam alemão no Brasil. A língua não seria tão estrangeira assim. Os autores também veem problemas com os termos *internacional* e *do vizinho* por acreditarem que, com os meios de comunicação em massa, podemos estar, na verdade, mais próximos do idioma de uma país distante que o de um país vizinho, invalidando de certa forma o critério da distância.

Para Leffa e Irala (2014) *língua adicional* é um termo mais adequado porque

não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo “para fins específicos”, muito comumente associado ao ensino de línguas. A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “língua adicional”. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 33).

Os autores destacam que *língua adicional* pressupõe a) a existência de uma língua prévia no/a aluno/a – estrangeira ou não, b) a construção do novo sistema léxico-sintático a partir daquele que a/o aluna/o já possui – permitindo paralelos entre os dois –, c) alicerçamento no contexto de aprendizagem da/o aluna/o e d) ênfase no desenvolvimento da competência transnacional do aluno.

Para Kumaravadivelu (2012) não há consenso na área acerca de qualquer dos rótulos usados para descrever o inglês (ISL, ILE, ILA, IG, ILF ou ILI). Jordão (2014) e Siqueira (2011) chegam a uma conclusão semelhante em relação ao *inglês como língua franca*, ao *inglês global* e ao *inglês internacional*. Enquanto McKay (2018) acredita que *inglês global* se preocupa mais com as características distintivas das variantes de inglês – ou seja, conteúdo –, há questões que parecem se sobrepôr na discussão dos termos, como o uso da língua somente por falantes de primeira língua diferente, a não existência de falantes nativos/os⁴ desse idioma, questões políticas de seu uso, seu não atrelamento a uma cultura específica e a existência ou não de um padrão, mesmo que geral, a ser seguido. Para Jenkins (2007), o conceito de ILF se alicerça na ideia de se dar prioridade à inteligibilidade mútua de pronúncia entre falantes não nativos de inglês. Para Siqueira (2011)

⁴ Jordão (2014) ressalta que “a ideia de *falante nativo* [é] um construto da linguística, uma idealização das teorias de aquisição que não tem equivalente concreto dentre os usuários da língua” (JORDÃO, 2014, p. 18). Por sua vez, Kumaravadivelu (2012) acredita que, na prática educacional, a episteme do falante nativo ainda “não afrouxou seu controle sobre princípios teóricos, práticas de sala de aula, a indústria de publicações ou o mercado de trabalho” (KUMARAVADIVÉLO, 2012, p. 15).

os dois paradigmas, ILI e ILF, são correntes tributárias que terminam por confluírem para o mesmo destino. Em outras palavras, semelhante ao ILI, a definição “mais ampla” de ILF reconhece o seu caráter pluricêntrico, acolhe falantes dos círculos central e externo na comunicação intercultural, não se rendendo, contudo, à imposição de suas normas nem muito menos à sua carga cultural, já que a ideia não é codificar uma variedade de ILF única, monolítica ... ou seguir um modelo baseado no falante nativo. (SIQUEIRA, 2011, p. 96).

A Secretaria de Educação do Distrito Federal utiliza o termo Língua Estrangeira Moderna (LEM) em sua organização. Por tradição, o termo *estrangeira* se encontra presente a todo instante no contexto desta pesquisa e por isso também o uso. Não perco de vista, todavia, que ele “remete a um contexto de submissão aos nativos e aceitação da autoridade que eles supostamente teriam sobre a língua, com todas as implicações dessa percepção para os aprendizes de ILE, especialmente em termos de admiração e reprodução da cultura ligada aos países centrais...” (JORDÃO, 2014, p. 19-20). Quando uso inglês como língua internacional (ILI) procuro aludir a práticas desterritorializadas e críticas das quais muitas/os professoras/es lançam mão ao trabalhar a LI.

O cenário de recursos no qual a LI se encaixa é, de fato, tomado de conflitos. Jordão (2011) diz que hoje a LI parece ter se tornado um dos letramentos considerados básicos para o que ela chama de ‘cidadão pleno’ (JORDÃO, 2011, p. 222), o que posiciona o sujeito que não a conhece na categoria do oposto, ou incompleto. Na seção anterior discuti a força da diferença na construção da identidade (WOODWARD, 2000; SILVA, 2000), mas agora podemos acrescentar à essa ideia a força da LI como marca da “identidade normal” (SILVA, 2000, p. 83)

Jordão (2011) também argumenta que, em um sistema simbólico no qual as línguas passaram a ter valor de mercado – e algumas com cotação flagrantemente maior que outras –, a LI, por mais internacional que se tenha tornado, ainda parece ser difundida como pertencendo a seus/suas falantes nativos. Essa última posição da autora é relativizada, por exemplo, por Schimitz (2012) quando ele diz que

o inglês ganha espaço como o passar do tempo, pois mais e mais pessoas são motivadas a estudar a língua na China, no Japão, no México, no Brasil e outros lugares. Muitos investem pesadamente na tentativa de se aproximarem de um padrão nativo e podem ser considerados ‘quase nativos’ ou ‘native-like’; muitos moraram ou estudaram em países onde o inglês é a L1; outros visitam frequentemente os Estados Unidos, o Canadá ou Austrália para negócios ou lazer e têm contato com falantes nativos tanto dentro quanto fora de seus países. Há, porém, outros usuários que permanecem em seus países de origem, mas usam seu inglês como ponte para tratar com visitantes dos quatro cantos do mundo. Um bom número dessas pessoas pode estar satisfeito com seu nível de proficiência enquanto outros podem se sentir inseguros ou terem sido levados a se sentir como ‘nativos fracassados’. (SCHIMITZ, 2012, p. 255).

A posição do autor parece seguir a tendência de que “de fato, mudanças chegaram, pois, os ditos ‘não-nativos’ consideram o inglês como seu, como sua propriedade e não mais como terreno privado de falantes nativos em Nova York, Londres ou Sidnei” (SCHMITZ, 2012, p. 252). E com essa apropriação parece ter vindo também a decisão de usar a língua da forma que melhor convier. Para o presente estudo a afirmação do autor pode significar que a relação de dependência que parecia se estabelecer entre falantes nativos e não-nativos teria sido quebrada. Vejo como importante considerar que a forma como se vê uma língua como o inglês também pode ser contextual. Relações socio-historicamente construídas entre uma comunidade e o que lhe parece vir “de fora” podem moldar o jeito de a LI ser encarada por seus aprendizes e usuários em geral. É possível que nem todos eles se vejam, ainda, e por vários motivos possíveis, como donos legítimos desse sistema linguístico-cultural.

Para melhor falarmos deste tema, convém lembrar como, em sua teoria dos círculos, Kachru (1992) dividiu os/as usuários/as da LI em três camadas.

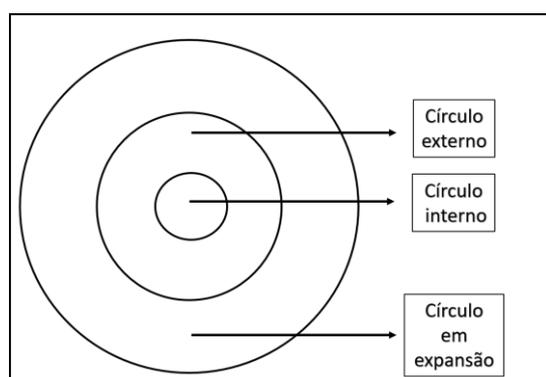


IMAGEM 1. Adaptada por mim.

Tentando representar a proporcionalidade de usuárias/os com o tamanho de cada círculo, Kachru (1992) vê o círculo interno como aquele de países que têm a LI como primeira língua e que fornecem o padrão de LI para o resto do mundo. No círculo interno a LI é adquirida naturalmente na família e cultura e, diz o autor, parece haver pouco interesse em se aprender outros idiomas. O círculo externo representa países que sofreram exploração, mas não colonização britânica. Nele, a LI tem caráter oficial, mas divide espaço com outras, sendo aprendida como uma segunda língua. Já o círculo em expansão se refere aos outros países nos quais a LI tem o título de língua estrangeira e onde, em primeira análise, depender-se-ia das regras e padrões do círculo interno.

Não parece difícil imaginar as tensões e disputas originadas intra e entre círculos. Por exemplo, ao falar de atitudes em relação a outras variantes da LI no círculo exterior, Kachru (1991) diz que o “centro do problema” (KACHRU, 1991, p. 183) são questões de atitude e identidade. Para o autor as “atitudes em relação à variedade de inglês são apenas parcialmente determinadas por considerações linguísticas. As outras considerações são de se atribuir um lugar ou status ao usuário daquela variedade, ou marcar a distância da pessoa na rede social” (KACHRU, 1991, p. 183).

Há de se notar que o modelo de Kachru, apesar de influente, recebe críticas. Galloway e Rose (2015) apontam que ele a) não leva em conta a mobilidade internacional contemporânea, por meio da qual falantes nativos ou não nativos podem se deslocar pelos círculos por diversos motivos, b) dá relevância exagerada à história colonial e coloca países que também sofreram forte influência britânica no círculo em expansão, c) passa uma falsa impressão de homogeneidade dentro do círculo interno, que inclui países como o Canadá com sua multiplicidade linguística, d) parece pressupor que, no círculo interno, o inglês que se aprende por “direito de nascimento” é automaticamente superior àquele aprendido como segunda língua ou língua estrangeira, e e) não parece capaz de tratar da questão de pidgins e línguas crioulas.

Um modelo que tenta atualizar o de Kachru é o modelo centrípeto de Modiano (1999 apud Galloway e Rose, 2015, p. 24):

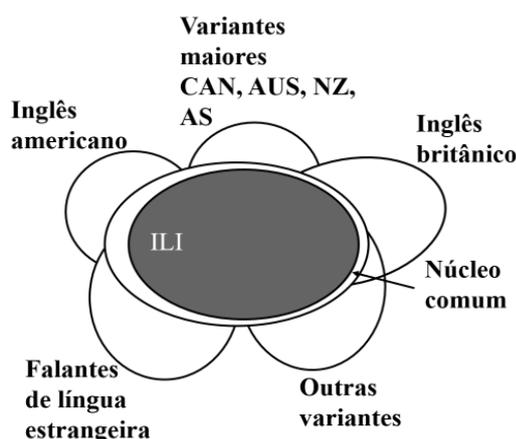


IMAGEM 2. Traduzida de Galloway e Rose, 2015, p. 24.

No modelo baseado em competência comunicativa de Modiano (1999), o Centro ILI – Inglês como Língua Internacional – representa as similaridades na fala de falantes proficientes,

nativos ou não, que se entenderiam sem maiores problemas por compartilharem do Núcleo Comum. O círculo estreito exterior representa aprendizes com pouca proficiência e, na periferia do modelo, temos as idiosincrasias de variantes específicas que poderiam não ser facilmente compreendidas no Núcleo Central.

A proposta de Modiano (1999), de deslocar a conceptualização dos falantes da língua de uma visão colonizadora para uma de competência, parece responder ao que Jordão (2011) chama de “indústria do inglês” (JORDÃO, 2011, p. 229), que

...não fica restrita a livros-texto, publicados e vendidos em vários países, nem à oferta paga de cursos a distância online, nem à venda de música e programa de TV, no seu percurso rumo à propagação de modos de vida locais como se fossem globais. Ela envolve a promoção de locais de nascimento como produto de venda. (JORDÃO, 2011, p. 229)

Práticas que reforçam o argumento da autora, apesar de ainda vivas, sofrem oposição. Pessoa e Pinto (2013) dizem saberem

que o ensino da língua inglesa circula de diferentes maneiras pelo globo, incluindo formas culturais de afirmação das culturas norte-americana e britânica, conferindo a esta língua territórios, pátrias e políticas culturais que lhes são próprias. Apesar disso, acreditamos que essa língua pode ser desterritorializada. (PESSOA; PINTO, 2013, p. 36).

Schmitz (2012) é mais incisivo em suas ponderações e afirma que, em “relação ao inglês, não é mais a língua *deles*, mas pertence a todos que a usam nos quatro cantos do mundo” (SCHMITZ, 2012, p. 253, grifo do original). O autor lembra que a questão de qual padrão seguir e o crescimento de variantes rivais às das nações hegemônicas são temas que podem ameaçar uma indústria gigantesca. O autor nos diz também que, muitas vezes, cidades de nações tidas como hegemônicas têm um grande número de imigrantes, o que as confere um caráter plurilinguístico que vai contra a noção de que ali só se fala inglês. Para mais, o autor bem lembra que padrões linguísticos são questões complexas ao dizer que as/os falantes do círculo interno “não são de modo algum um grupo uniforme pois nem todos falam (ou escrevem) o inglês padrão acadêmico. Muitos falam uma variante regional [...] e são perfeitamente contentes em não falar o inglês padrão” (SCHMITZ, 2012, p. 257).

2.2.2 Língua e Ideologia

Holborow (2012) concorda com Phillipson (1997) ao dizer que a LI está repleta de estruturas e ideologias que tornam o inglês um capital linguístico que beneficia seus/suas usuários/as na ordem mundial atual. Para a autora, no entanto, nem todos os que falam a língua parecem se beneficiar das vantagens com as quais ela é associada. A autora lembra que ex-colônias como Irlanda e Nigéria não gozam da prosperidade prometida pela língua da ‘missão de civilizar.’ (HOLBOROW, 2012, p. 26).

O posicionamento de Holborow e Block (2012) é o da LI a serviço do neoliberalismo, que os autores classificam como a fase atual do capitalismo marcada pela abertura das economias a capital estrangeiro de grandes corporações e sua desregulamentação com promessas de benefícios sociais advindos do livre mercado. A LI serviria de instrumento de propagação do neoliberalismo, fazendo uso também de ideologias, cujas características principais seriam:

- a) Representação parcial: os sistemas de representação partem do real, mas o veem através de ‘lentes’ (BLOCK, 2012, p. 29) com distorções que serviriam aos interesses de alguns grupos;
- b) Articuladas por um grupo e aceitas como verdades universais: visões de mundo são retiradas de seus contextos históricos para serem vistas como o resultado de forças naturais que deveriam ser aceitas;
- c) Parcialmente acreditadas e parcialmente rejeitadas: não há calma no campo ideológico. Acredita-se em alguns de seus argumentos e rejeita-se outros. A possibilidade de oposição à ideologia está sempre presente;
- d) Ligadas à linguagem, mas distintas dela: mesmo se difundindo na linguagem, Holborow (2012) vê ideologia como algo maior, que parte das relações de classe, as molda, mas nem sempre se apresenta como um fenômeno verbal. Ela concorda com Blommaert (2005) que ideologia caracterize a “totalidade de um sistema político ou social específico, afetando cada membro ou ator do sistema” (BLOMMAERT, 2005, p. 185).

Poderíamos dizer que, para Holborow (2012), a LI se vale desses elementos ideológicos para ser identificada com sucesso, influência, consumismo e hedonismo (HOLBOROW, 2012, p. 27). Para alguns autores (MASTRELLA, 2007; DAMIANA, 2011; CASTRO; ALMEIDA, 2016), sistemas de representação midiáticos são usados para associar e

reforçar a marcação da LI com lugares idealizados e garantia de sucesso. Interessa também a esta pesquisa tentar identificar se algumas dessas identificações se mostram nas falas das/os participantes.

Outra consideração de teor econômico de Holborow (2012), em articulação com Block (2012), que podemos trazer para a discussão a respeito do lugar da LI na atualidade tem a ver com o papel do indivíduo. Os autores defendem que a livre concorrência também impregnou o sujeito, que passou a ser visto, para eles, como ‘capital humano’ (BLOCK, 2012, p. 48) que precisa de investimento e do qual se espera retorno. Na discussão dos autores, o sujeito passa a ser considerado bem mais em termos do quanto pode servir aos interesses econômicos predominantes que em relação a seus anseios como indivíduo. A partir dessa perspectiva, a educação teria se tornado criadora de mão-de-obra para o que seriam ‘necessidades capitalistas’ (BLOCK, 2012, p. 48), entre as quais falar inglês figuraria como primordial. Os autores também lembram que todo esse processo, do qual a meritocracia é elemento chave, acaba, na realidade, por despersonalizar o indivíduo e transformar seus esforços de autorrealização em “engrenagens de uma roda econômica” (BLOCK, 2012, p. 49).

Mckay (2012) contesta a ideia de que conhecer a LI seja sinônimo de prosperidade ao dizer que, se em alguns casos “aprender inglês pode resultar em vantagens econômicas, educacionais e sociais, em outros casos, o discurso envolvendo o uso do inglês promete aos aprendizes relatos irrealistas daquilo que o conhecimento de inglês pode trazer para suas vidas” (MCKAY, 2012, p. 39).

O que isso parece nos dizer é que o modo como se enxerga uma língua está estreitamente ligado ao ponto de vista de quem fala e aos interesses articulados na representação dela. Ao falar da experiência norte-americana de imposição da LI nas Filipinas, Phillipson (1997) diz que “o domínio do inglês era passado como a marca do homem educado” (PHILLIPSON, 1997, p. 152). Se ser um ‘homem educado’ de alguma forma também significa mais recursos materiais e simbólicos, parece claro que a LI fica posicionada como meio de aquisição destes. O autor lembra com isso que a língua não é neutra e carrega a ideologia dominante: a língua emprestada traz ideias emprestadas.

2.2.3 O que o ensino de língua inglesa tem a ver com isso

Sobre imperialismo linguístico, Phillipson (1997) diz que “o domínio do inglês é afirmado e mantido pelo estabelecimento e reconstrução contínua de desigualdades estruturais

e culturais entre o inglês e outras línguas” (PHILLIPSON, 1997, p. 47). O autor fala que, para esse fim, nas décadas de 1950, 1960 e 1970 do último século, governos e fundações privadas começaram o maior patrocínio de propagação de um idioma do qual se tem notícia. No final da década de 1950 e começo da de 1960, o autor cita conferências realizadas em Washington, Oxford e Cambridge para o ensino da LI em outros países sob a aparente motivação de que a língua faria parte de uma espécie de “missão civilizatória” (PHILLIPSON, 1997, p. 163) que promoveria desenvolvimento para os países pobres. Esse aparente altruísmo dos países ricos teria, para o autor, o intuito de mascarar a natureza política do ensino de inglês, o que ele vê como uma tentativa de separação entre cultura, estruturas sociais e políticas e realidades econômicas, eximindo os profissionais da área de terem de lidar com essas questões criticamente e permitindo que vendam a LI como um “produto padrão” (PHILLIPSON, 1997, p. 67).

Para Phillipson (1997), foi durante as conferências de 1950 e 1960, como a “Teaching English Overseas” de 1959, em Washington, que certos princípios para o ensino da LI foram acordados e, desde então, difundidos. Ele entende que esse conjunto de princípios, como o ensino monolíngue do idioma, o nativo como professor ideal e o início dos estudos da língua o mais cedo possível acabam por privilegiar os países fornecedores da língua.

Para o autor, esses princípios fortalecem o que ele chama de imperialismo educacional, ou seja, a dependência que a periferia, ou o círculo em expansão de Kachru (1991), viria a ter em relação ao centro, dependência essa que se traduz em produtos do centro reproduzindo práticas do centro, o que trabalha contra a procura de soluções locais para questões pedagógicas. Nesse tema, Gray (2012) diz que “a indústria britânica de ensino de língua inglesa pode ser vista como uma indústria cujos produtos centrais, como livros texto padronizados voltados ao mercado global executa a tarefa ideológica de reforçar a ligação entre o inglês e sucesso profissional” (GRAY, 2012, p. 94). O autor lembra, todavia, que o local não aceita invariavelmente o status quo. Pode haver, como veremos a seguir, reação.

Relacionar os princípios elencados por Phillipson (1997) ao contexto do CILB levanta questões acerca das crenças de ensinar e aprender línguas que professores/as e alunas/os trazem consigo e também da possibilidade e necessidade de se ter falantes nativos/as como professores/as na escola. Quase duas décadas depois de Phillipson, Jordão (2014) nos diz que, agora, “na perspectiva do ILF, nós, brasileiras/os falantes de inglês, estaríamos libertos e *autorizados* a utilizar nossas próprias idiossincrasias, que poderiam na verdade constituir uma variedade do ILF” (JORDÃO, 2014, p. 20, grifo do original). Leffa (2008) segue a mesma linha ao dizer que “existe até a variedade, já reconhecida, de inglês brasileiro – o que qualquer

professor pode, e até talvez deva, ensinar” (LEFFA, 2008, p. 365). Poderíamos relacionar a fala do autor à manutenção das idiossincrasias mencionadas por Jordão (2014), que, por sua vez, podem carregar elementos de manutenção de identidade – decisão da/o aprendiz que deve ser respeitada, uma vez que, segundo Trajano (2011), considerar

o conhecimento prévio do aluno, o que ele pensa e o que acredita sobre a maneira como aprende uma língua estrangeira, no caso a língua inglesa, pode levar tanto o professor quanto o aluno a um melhor aproveitamento do tempo em sala de aula, a aprimorar os conhecimentos e buscar uma aprendizagem mais real e significativa. (TRAJANO, 2011, p. 140).

Para Mckay (2012, p. 37), ao tomarem decisões pedagógicas, professoras/es precisam considerar fatores como

- a) Quais línguas são usadas no cenário linguístico local e como são usadas?
- b) Quais são as atitudes dos aprendizes em relação a essas línguas?
- c) A quais padrões se adere no cenário linguístico local?
- d) Quais são os principais propósitos dos aprendizes para adquirir o inglês?
- e) Quais são o nível de proficiência e a idade do aprendiz?
- f) Quais são os aspectos da cultura local de aprendizado?

O que esses questionamentos parecem querer dizer é que há de se levar em conta o posicionamento das/os aprendizes em relação à LI, evitando-se pressuposições unilaterais de relações entre eles que podem representar modelos superados (ou em processo de superação) de assimetrias de poder.

2.2.4 Tensão entre o local e o global

Hymes (2009) já falava da necessidade de se considerar fatores contextuais ao se discutir fluência e competência comunicativa. Ele lembra que é contextualmente que se adquire um repertório de atos de fala, alimentado sempre por experiência social, necessidades e motivos, o que contrariava a noção de falante ideal de uma língua por salientar a importância da diferença dos fatores socioculturais em cada comunidade de fala. Blommaert (2010) discute

a articulação do que é local em relação ao global ressaltando sempre o desequilíbrio das relações de poder presentes em questões linguísticas.

O autor acredita ser necessário levar em consideração fatores culturais, sociais, políticos e históricos ao se tratar de línguas e linguagem. Com a globalização, as línguas estariam em movimento constante, tanto geográfico (com deslocamento de pessoas) quanto não-geográfico, no qual língua e cultura chegam a uma localidade por meio de mídia eletrônica, por exemplo. Cumpre lembrar que nem toda língua (ou recurso linguístico) goza do mesmo prestígio. Imigrantes, por exemplo, têm de lidar com novas demandas linguísticas ao se deslocarem ao mesmo tempo que não deixam para trás o “aparato linguístico” (BLOMMAERT, 2010) do qual já dispõem. Acontece que seus recursos, como lembra Norton (2000) podem ter valor muito menor ou nulo no novo contexto adentrado.

Na “sociolinguística da mobilidade” do autor (BLOMMAERT, 2010, p. 2), todo sistema linguístico aparentemente estabelecido está, na verdade, organizado em multicamadas menores, cada uma com suas regras de uso e atitudes em relação a quem pertence ou não a elas. E as camadas dialogam, traçando similaridades e distinções que, por se tratarem de atribuição de valores, passam de diferenças semióticas e linguísticas a desigualdades. As normas linguísticas são construídas historicamente junto com as redes de sentidos, o que pode fazer com que um falante muito bem articulado em determinado grupo não o seja em outro. Para Blommaert (2010), trata-se de produzir o que será considerado bom, normal, apropriado ou divergente para o contexto, o que lida com questões de pertencimento, identidade e papéis sociais.

Para o autor “precisamos ver o mundo como um conjunto de sistemas locais relativamente autônomos” (BLOMMAERT, 2010, p. 23-24), uma vez que as “visões de mundo são invariavelmente locais (ou territorializadas), ligadas a arredores regionais específicos. A língua de um povo localiza estas pessoas, as coloca em uma ecologia espacial demarcada” (BLOMMAERT, 2010, p. 45). Ele lembra que existe, sim, influência do global – e aqui incluímos a LI com sua indexação de centro⁵ -, e os lugares mudam. O local é, todavia, resiliente e normas e critérios locais definem como os processos de mudança acontecem. Uma nova língua pode não articular os significados da cultura local quando é inserida em um novo espaço e podem se dar recomposições naturais indexadas – apontadas – para as especificidades.

⁵ Blommaert (2010) utiliza “centro” em acepção semelhante ao conceito bakhtiniano de “super-addressee” (Bakhtin, 1986): uma autoridade maior à qual nos reportamos e que constitui um complexo de normas que ditam o quão apropriados são os enunciados. Para nossa discussão, “centro” se refere, principalmente, à normatização da LI vinda de países como Estados Unidos e Inglaterra.

Para o autor, há um sentimento de posse e orgulho quando grupos criam códigos que os identificam, códigos esses que podem só fazer sentido para os que pertencem àquela comunidade de fala.

A grande problemática, novamente, ocorre quando a diferença se torna desigualdade e o recurso linguístico – lembremos aqui da LI – significa vantagens somente para o grupo que o possui em detrimento dos demais. Blommaert (2010) lembra que algumas línguas dão acesso a uma rede maior de recursos, traduzindo-se em mais oportunidades de vida que outras línguas, de menor mobilidade, não parecem capazes de oferecer. O autor vai mais a fundo e salienta que precisamos, inclusive, ter cuidado com a associação acrítica da LI com prestígio. Como Rocha (2010, p. 55) indaga, exatamente “que inglês ensinar (inglês de quem), para quem, para quê e por que fazê-lo?” Blommaert (2010) lembra que o inglês de prestígio é o das variantes de prestígio. Para o autor, o fato de propagandas em inglês aparecerem em países que não falam a língua revela que o importante ali é a carga semiótica que a LI empresta a essas propagandas. Ele chega a dizer que “qualquer inglês é inglês para quem não o conhece” (BLOMMAERT, 2010, p. 177), e o texto só se transforma de fato em inglês para quem possui os recursos para decodificá-lo. A propaganda, de qualquer forma, cumpre sua tarefa semiótica de associação.

Mas e quanto a questões de sotaque e dialetos? Para o autor, esses são fatores importantes no sistema de recursos simbólicos. Há recursos linguísticos específicos necessários para se alcançar as promessas de promoção social do centro. Seria como dizer que nem todo inglês é inglês. Ele descreve como “cursos de sotaque” vendem seus serviços apoiando-se na ideia de que o mercado dá valor aos sotaques que representam mais poder

“Um sotaque indiano em inglês é o resultado de processos de aprendizagem na Índia, e o sotaque revela todos os diacríticos que conhecemos: idade, gênero, classe, histórico educacional e outros” (BLOMMAERT, 2010 p.57). O autor discute também que se trataria não só da aquisição de outro sotaque, mas de “se livrar do outro” por meio de um “processo de purificação”. Ele se opõe a este tipo de processo por considerar que ele sacrifica a agência do indivíduo em “uma jornada por uniformidade e homogeneidade” (BLOMMAERT, 2010, p.56).

Ele argumenta também como o sotaque associado à classe média, em uma localidade, pode não o ser em outro lugar onde a mesma língua é falada justamente devido aos sotaques localmente ligados a ideias de prestígio. O sotaque seria, assim, ideológico no sentido de o sujeito poder esperar recompensas materiais e simbólicas com seu uso. Como já discutido, e pensando no contexto do CILB, concordo que o/a aluno/a precisa ter sua voz ouvida quanto à manutenção ou não de seu sotaque e acredito que questões ideológicas ligadas ao tema podem servir de temática para discussões em sala.

Utilizo, na discussão dos dados, o termo “países de centro” em referência tanto a Kachru (1991) quanto a Blommaert (2010) quando falam, respectivamente, de países onde a língua é aprendida como língua materna sem, no geral, dividir espaço com outras, e que gozam de prestígio diante da comunidade global, posicionando-se como objetos de desejo para muitos em relação a modelos como sotaque e estruturas linguísticas.

2.2.5 Encarando o ELI de forma crítica

Pensemos agora no papel do ensino da LI (ELI) diante do quadro apresentado até aqui. Para Gray (2012), o propósito da educação que se guia pela perspectiva neoliberal é o de servir à economia por meio da produção de capital humano. O autor vê com isso uma ênfase em exames padronizados, menos filosofia e sociologia da educação e o/a professor/a visto como transmissor de conteúdo, semelhante à educação bancária combatida pela teoria freiriana (FREIRE, 1987).

Gray (2012) também lembra que o governo, enxergando a escola como uma prestadora de serviços, cria diversos mecanismos de controle por meio dos quais termos como eficiência, previsibilidade e treinamento tomam lugar central em processos educacionais. Para ele, o mercado não quer ver nas/os professoras/es de idiomas praticantes teorizadores críticos e sim prestadores de serviço, o que leva cursos de treinamento de professores/as a ignorarem relações entre ciências sociais e o ensino de línguas e se ocuparem com a transmissão de conjuntos de práticas metodológicas sem espaço para reflexão.

Gray (2012) exemplifica a acriticidade resultante de práticas consideradas apolíticas ao entrevistar professoras/es a respeito do uso de imagens de celebridades em livros-texto (BLOCK, 2012). Alguns/mas dos/as professores/as participantes responderam que as imagens usadas tinham apelo unicamente anglocêntrico a realidades às quais seus/suas alunos/as não poderiam aspirar, enquanto o resto do mundo parecia ser ignorado. Outras/os, por sua vez, responderam que o livro, assim como o resto do mundo, está saturado de celebridades, o que seria normal e esperado uma vez que se trata de publicidade, imagens e marcas se convertendo em vendas de livros. Alguns/umas também responderam que as celebridades deixavam as aulas mais divertidas, uma tendência, lembra o autor, que inclui jogos e vê a/o aluna/o como consumidor/a que precisa ser entretido. Diante dessas respostas, Gray (2012) conclui dizendo que as problemáticas ideológicas em jogo no ELI são facilmente identificáveis pelos/as professores/as e que eles/elas não podem negá-las em sua prática pedagógica individual.

Para Freire (1987) “enquanto a prática bancária [...] implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 1987, p. 40). Abordagens críticas aliadas ao ensino de línguas seguem vertente parecida ao tentar entender “as implicações sociais, econômicas e políticas” (SIQUEIRA, 2010, p. 28) da prática pedagógica. Siqueira (2010) diz que a pedagogia voltada para a criticidade tem de ser vivida e não ensinada e que ela “busca fomentar a capacidade crítica dos cidadãos, levando-os a resistir, seja de forma limitada ou não, aos efeitos do poder” (SIQUEIRA, 2010, p. 29). Tilio (2006) fala, por exemplo, que, se o livro didático traz representações com carga semiótica que dissimula a realidade, o/a professor/a crítico/a pode adotar uma postura questionadora e instigar a/o aluna/o a novas interpretações dos valores, preconceitos e concepções ideológicas que encontra no material didático.

Quando me refiro a abordagem crítica, tento, em meus entendimentos das atividades ligadas a salas de aula de línguas, aproximar-me do Letramento Crítico. Mattos e Valério (2010) explicam que o Letramento Crítico, nascido da teoria social crítica, da pedagogia crítica e do pós-estruturalismo, debruça-se sobre o caráter ideológico da língua e das interseções entre sujeitos e contextos sociopolíticos. Seu principal objetivo seria o desenvolvimento da consciência crítica. Na construção de discursos alternativos, construídos socio-historicamente, estaria o caráter libertador do Letramento Crítico.

Pennycook (2013) enxerga o potencial transformar da pedagogia crítica ao entender que, em sua experiência como professor de inglês em diferentes países, é preciso encontrar, diante das injustiças e desigualdades que vê repetidas pelo mundo, lugar em sua prática para refletir acerca da relação entre seu trabalho e as estruturas sociais desiguais que encontra aonde vai.

Siqueira (2010) entende que é justamente devido às “inúmeras promessas associadas ao prestígio de poder se comunicar no idioma global” (SIQUEIRA, 2010, p. 26) que o profissional de LI precisa posicionar-se como crítico. Para o autor, o ELI é um dos maiores promotores do processo de expansão da LI, em um mercado multibilionário orientado para decisões de um modelo de inglês que vem do centro. Entre outros posicionamentos, o autor acredita que o profissional de línguas precisa (Siqueira, 2010, p. 47):

a) reconhecer e conduzir o ensino de línguas, principalmente de inglês como língua internacional, como uma atividade política;

- b) rejeitar metodologias que privilegiem práticas voltadas para uma educação linguística de caráter “bancário”, no sentido freireano;
- c) analisar criticamente a realidade que nos cerca, levando em consideração a natureza altamente sensível do papel exercido pela LI no mundo de hoje;
- d) entender que a língua inglesa, hoje em dia, é aquilo que todos os seus falantes, nativos ou não, fazem dela;
- e) Defender e adotar iniciativas de democratização do acesso ao inglês como língua internacional;
- f) combater mitos, preconceitos, xenofobias, imperialismos de todo tipo, em especial aqueles relacionados à linguagem;
- g) Desenvolver e/ou implementar abordagens críticas de ensino de inglês que venham a contribuir para a autopercepção da/o aprendiz como ser humano e como cidadã/ão cosmopolita crítica/o.

O autor se afilia ao entendimento da língua/linguagem como

entidade viva, como um fenômeno social e histórico e, assim, político e ideológico, que é suscetível a mudanças pelo contato com outras por meio de embates dialogicamente travados e situados na história, e que, portanto, não se submete aos policiamentos impostos por leis, já que seus usuários são seus falantes e “proprietários” legítimos. (SIQUEIRA, 2010, p. 60).

Assim, para ele, ao invés de negar a LI em sua completude, por associá-la a questões de imperialismo linguístico, a

postura aparentemente mais acertada por parte de quem aprende essa língua e a usa para fins específicos [não seria] nem a de subserviência, tampouco a de rejeição dos próprios valores, mas a de busca pela conscientização dos discursos e ideologias veiculados por sua circulação e expansão. (SIQUEIRA, 2010, p. 61).

Rocha (2010) segue uma linha similar e parece entender que nós, na verdade, fazemos uma apropriação da língua quando estamos aptos a participar nos embates discursivos nas interações que ela possibilita. Nesse sentido, para a autora, é importante que saibamos que podemos nos posicionar e, assim, provocar mudanças. Ela reitera a “abordagem geopolítica das

línguas” a qual “abarca a reflexão crítica sobre a educação linguística e questões de hegemonia econômica, social e cultural na sociedade contemporânea” (ROCHA, 2010, p. 64-65).

Schmitz (2017) também salienta a força da agência individual, lembrando, por exemplo, que é o/a aprendiz quem deve decidir se prefere estudar uma variante denominada de padrão – britânico, americano, australiano –, uma variedade do círculo externo de Kachru (1991) – indiano, nigeriano, entre outros – ou o inglês internacional. Parece-me importante salientar aqui que o fator *oferta* pode dificultar o que o autor caracteriza como escolha, pelo menos no contexto brasileiro. Afinal, não parece comum encontrar escolas que não se afiliam a variantes de centro da LI. A contribuição, para o contexto desta dissertação, daquilo que os autores parecem querer dizer, pode ser a de que, por mais que haja uma engrenagem em ação voltada para a reprodução de certas variantes, o sujeito ainda pode se posicionar criticamente diante delas.

Na problemática de qual inglês ensinar, Jenkins (2000) defende o uso de um núcleo básico de itens fonológicos para o ILF e lembra que o principal critério para o ensino de pronúncia tem sido sempre o da inteligibilidade do falante nativo do centro e que a escolha de qual variante (basicamente limitadas à britânica e à americana) é feita de forma acrítica. A autora enfatiza a importância de se considerar outros sotaques e seus contextos para a qualificação de professoras/es e lembra que, de seu lugar de prestígio, fonologistas das duas variantes de maior predominância deduzem que suas formas serão automaticamente ensinadas em qualquer lugar do mundo por ser o modelo internacional, enquanto consideram a outra como não padrão.

O que tentei mostrar até aqui é que o movimento de ressignificação da LI e do ELI para além de um idioma de dominação – o que Phillipson (2012) parece acreditar ainda ser o caso, especialmente em relação a políticas governamentais – em direção a encontrar seu lugar nas práticas da pedagogia crítica não é novo e parece se mostrar um campo fértil para investigações.

3 METODOLOGIA

Apresento agora as escolhas e caminhos metodológicos pelos quais optei para realizar a pesquisa, que classifico como qualitativa interpretativista.

3.1 – A Natureza da Pesquisa:

O objetivo do estudo a que se propõe esta pesquisa – tentar entender as relações identitárias engendradas entre o CILB, a LI e a comunidade escolar – parece se alinhar bem com a proposta pós-moderna êmica de análises interpretativistas que, dentro da tradição qualitativa, utilizam-se de práticas interligadas para melhor compreender seu objeto. O caráter interpretativismo guia as escolhas metodológicas deste trabalho.

Com o enfraquecimento do paradigma positivista (LAVILLE; DIONNE, 1999), o observador passa a ser considerado também um ator. Frente aos atos sociais, ele tem concepções prévias, preferências e inclinações, não sendo possível se apagar do contexto como um “fotógrafo do fenômeno” (Bernard, 1865, apud Laville; Dionne, p. 34) e sim acabando por se envolver nele. Fetterman (1998) também menciona o lugar do pesquisar e realça a necessidade de se tentar enxergar a cultura do outro sem fazer julgamentos de valor acerca de práticas com as quais não estejamos familiarizados. O autor lembra, no entanto, que não se pode ser completamente neutro, por sermos todos produtos de nossa cultura, com crenças pessoais, preconceitos e gostos individuais (FETTERMAN, 1998, p. 23).

Chizzotti (2006) lembra ainda que, na abordagem qualitativa, procura-se tanto encontrar o sentido dos fenômenos estudados quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. Para tal, completa o autor, é preciso haver “partilha densa” com as/os participantes para que seja possível extrair do convívio os “significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2006, p. 20), isso porque, segundo Lüdke e André (1986),

os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito -, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 4)

3.2 – Mas afinal, que lugar é este, o CILB?

O CILB é o Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia. A Região Administrativa de Brazlândia foi criada em 05 de junho de 1933, antes da construção de Brasília. À época, chamava-se Distrito de Luziânia. Com a construção da nova capital, foi incorporada ao DF, passando a se chamar Brazlândia, em alusão à família Braz, então, a mais numerosa entre os habitantes da região. Em 1964 recebeu a denominação de RA – IV (Região Administrativa IV). No noroeste do DF, Brazlândia fica a quarenta e sete quilômetros do Plano Piloto, considerado a zona central de Brasília. A RA conta com trinta escolas públicas e se destaca pela produção hortifrutigranjeira e pelo turismo ecológico⁶.

Para conhecermos melhor a história do CILB, precisamos, primeiro, situá-lo no contexto maior do ensino de línguas do DF. Apesar do caráter mais político do primeiro termo e mais geográfico do segundo, escolhi, nesta dissertação, utilizar Brasília e Distrito Federal (DF) de maneira intercambiável.

Damasco e Weller (2017) nos remetem ao fato de o ensino de línguas no DF ter tido origem mesmo antes da inauguração da cidade. Em 1959 – ano anterior à inauguração da nova capital – o presidente Juscelino Kubitschek lança a pedra fundamental da futura sede da *Maison de France* no DF, que viria a ser inaugurada quatro anos mais tarde. As autoras argumentam que a história do ensino de idiomas em Brasília é singular por refletir as políticas públicas – implícitas e explícitas – da próxima região. Segundo as autoras:

Se, nos anos 1961 a 1976, a língua estrangeira ficou a cargo dos sistemas estaduais de ensino em nível nacional, sendo a mesma condicionada ao estabelecimento de ensino, o DF seguiu o caminho oposto, criando o primeiro CIL de Brasília, oficialmente em 1975, dentro do sistema de tributabilidade⁷, integrado ao sistema escolar da educação básica. Outros CILs foram criados até 1998, em movimento contrário ao que ocorria no país. (DAMASCO;WELLER, 2017, p. 44).

Segundo as autoras, a Orientação Pedagógica para Centros Interescolares de Línguas, de 1994, traz como motivações para o surgimento dos CILs a a) necessidade de fomentar a qualidade do ensino de línguas estrangeiras no tocante ao número de estudantes por sala em escolas regulares, e b) a heterogeneidade de níveis de saberes em língua estrangeira em uma

⁶ Disponível em <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Estudo-Urbano-Ambiental-Brazil%C3%A2ndia.pdf>. Acesso em 25/10/2018.

⁷ Damasco e Weller (2017) explicam que, segundo a Orientação Pedagógica n. 03/1989, escola tributária era definida como uma unidade escolar atrelada a um Centro Interescolar de Línguas ou a um Setorial de Línguas. Na prática significava que a nota em língua estrangeira moderna (LEM) do/a aluno/a ia do CIL para a escola regular, onde não estudava línguas.

mesma sala de aula nas regulares. Hoje, a divisão do ensino de idiomas nos CILs em níveis/ciclos e o número máximo de alunas/os por turma de 20 parecem ainda refletir aquelas preocupações.

Para as autoras, podemos dizer que um movimento mais recente na historicidade dos CILs dá mais ênfase à idade das/os alunas/os, apresentando-se tanto em práticas mais lúdicas para os/as alunos/as que iniciam seus estudos no sexto ano do Ensino Fundamental, quanto nas necessidades daqueles que começam e já estão no Ensino Médio. O curso denominado Específico, de três anos, é voltado para esse último grupo. De viés prático e com trabalho individual com ferramentas tecnológicas por parte das/os alunas/os, Damasco e Weller (2017) salientam que o Específico “continuou alvo de discussão, sobretudo quanto ao currículo e ao término do curso em três anos, sem a opção de aprofundamento em nível Avançado no CIL” (DAMASCO; WELLER, 2017, p. 49).

As autoras dividem a história do ensino de línguas no DF, e, aí dentro a dos CILs, em quatro períodos:

Período 1	De 1959 a 1973	O estudo de línguas se dá em algumas das escolas regulares do DF, contando com coordenação central de inglês e francês.
Período 2	De 1974 a 1998	Surge a organização do primeiro CIL (1974), que é inaugurado no ano seguinte. A portaria n. 17/80 reconhece a escola. Em 1987, 1989 e 1994, recomendações do Conselho Federal de Educação fortalecem, definem e regularizam o funcionamento deste tipo de escola. São mais tarde criados os CILs de Ceilândia (1985), de Sobradinho (1994), Taguatinga (1995), Guará (1995), Gama (1996), CIL 2 de Brasília (1998) e CIL Brazlândia (1998).
Período 3	De 1999 a 2012	O lançamento dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e o Currículo das Escolas Públicas do DF dão força a discussões sobre as práticas dos CILs, culminando na Orientação Pedagógica para CIL, de 2002 – com fundamentação legal, objetivos, metodologia de ensino e funcionamento. Em 2010 os CILs recebem autorização para atender apenas a alunas/os (da rede pública) que optassem por estudar nos CILs – em acréscimo às aulas de línguas da escola regular. Em 2011 cria-se o NCIL (Núcleo de Centros Interescolares de Línguas) como o intuito de conferir unidade pedagógica aos CILs. Em 2012 é divulgada a minuta das Novas Diretrizes Institucionais dos CILs.
Período 4	2013 até agora	Os projetos Gol de Educação na Copa e Brasília sem Fronteiras dão mais visibilidade aos CILs. O número de CILs inaugurados no DF salta de 8 para 15.

TABELA 1 - Divisão histórica do ensino de línguas no DF. Autoria própria, baseado em Damasco e Weller (2017).

O período 1, pré-CIL, pode ter sido de inquietações quanto à qualidade do ensino de idiomas. Por mais que houvesse, segundo as autoras, algumas parcerias entre escolas de renome no campo do ensino de línguas e instituições públicas, tais parcerias parecem não ter satisfeito os profissionais do setor público do ensino de línguas e o CIL ganhou vida. Cordeiro (2017) relata que, em 2014, ganha continuidade a expansão dos CILs. Naquele ano foram criados os CILs de Planaltina, Santa Maria e Recanto das Emas e no ano seguinte abriram suas portas o CIL de São Sebastião, Núcleo Bandeirante e Paranoá.

É no final do Período 2 que o CILB começa suas atividades. Apesar de receber seu título oficial somente em 03/12/1998, sendo autorizado pela Resolução 6421 – CD/ FEDF em 15/12/1998 (PPP CILB, 2017, p. 5), a instituição abriu suas portas no ano anterior, idealizada pelo professor Janduy Procópio Leite Júnio e sob a direção da professora Sandra Regina Martins da Cruz.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CILB de 2017 traz bastante da natureza e perfil da instituição, assim como pontos-chaves de sua história recente. O documento diz, por exemplo, que, no início, a escola só atendia certas escolas públicas no regime de intercomplementariedade/tributariedade – o/a aluno/a não cursava LEM na escola regular e o CILB repassava a nota. Mais tarde, alunas/os de qualquer escola da rede pública passaram a poder pleitear uma vaga – em complemento às aulas de LEM da escola regular no contraturno. O CILB conta hoje com 20 salas de aula e funciona onde antes era a extinta Escola Normal de Brazlândia.

Ainda segundo o PPP, a escola, que começou em salas cedidas no CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança), contava inicialmente com a língua inglesa (LI), somente. Dois anos depois começaram a ser ofertadas aulas de espanhol. Foi somente em 2010 que um terceiro idioma foi implementado. O francês teve um início conturbado: de carga única (espaço para um só regente) o trabalho começou e foi logo interrompido, em 2011, com o desligamento daquele que já era o segundo professor em 2 anos. A retomada da língua francesa na escola aconteceu em 2014. O documento realça a inclusão do francês como reflexo do interesse da comunidade escolar por idiomas e sua confiança na instituição.

O ano de 2010 também viu o fim da tributariedade e o início da oferta do curso Específico para alunos/as do Ensino Médio e de Educação para Jovens e Adultos, além do curso pleno (antes de 7 e atualmente de 6 anos ao todo). Em 2013 o CILB pilotou novas diretrizes com a construção do novo Currículo para os Centros de Línguas do Distrito Federal. À época, foram criados cursos complementares online na plataforma *moodle* para promover adequação à mudança de carga horária proposta. Um grande esforço pedagógico foi despendido para a

elaboração de cursos com temas transversais moldados para o corpo discente. Ao final de 2016, porém, a tentativa de mudança de horário foi oficialmente rejeitada e a pilotagem terminou.

Os dois últimos marcos que destaco dizem respeito às modalidades de entrada na escola e aos seus horários. Em 2015 a lei distrital nº 5.536 autorizou os CILs a disponibilizarem as vagas remanescentes para a comunidade, o que significa que as vagas não preenchidas por alunas/os da rede pública ao término do processo de matrículas podem ser ofertadas para os demais membros da comunidade escolar. A prática era proibida desde 2004, por decisão da Subsecretaria de Planejamento e de Inspeção de Ensino (SUBIP) (DAMASCO; WELLER, 2017).

Por fim, é interessante comentar os horários da escola, por serem reflexo das singularidades da comunidade escolar. O período de pilotagem já mencionado foi de relativa satisfação por parte da comunidade em relação aos horários. Todavia, o início do ano de 2017 trouxe de volta horários antigos que traziam dificuldades logísticas para muitos/as dos/as alunos/as. A partir do segundo bimestre de 2017 a escola passou a funcionar, excepcionalmente, e por decisão do Subsecretário de Educação à época, em regime de 20h/20h – professoras/es com regência tanto matutina quanto vespertina. O motivo principal, grosso modo, teve a ver com as longas distâncias que as/os alunas/os percorrem entre suas casas, o CILB e a escola regular:

... o ano de 2017 foi iniciado com a escola funcionando pela manhã de 7h15 às 12h15 e à tarde de 13h15 às 18h15. Como era previsto, a comunidade escolar não se adaptou à nova grade, gerando alto índice de desistência e evasão. A escola recebeu notificações da ouvidoria, CRE da cidade e do Conselho Tutelar, o que levou a coordenação Regional de Ensino juntamente com esta direção e a comunidade escolar do CILB a repensar a grade horária atual. (PPP CILB, 2017, p. 7).

Há de se destacar que o CILB, apesar de se localizar na área urbana de Brazlândia, é rodeado por vastas zonas rurais de onde vêm muitos de seus/suas alunos/as. Desafios logísticos não são exclusivos do CILB e as dificuldades, que se tenta amenizar, não são escondidas. Tanto Damasco e Weller (2017, p. 45 e 49) como o próprio PPP da escola, em seu Diagnóstico da Realidade Escolar (PPP CILB, p. 10-16), apontam obstáculos a serem superados pelos CILs, como o deslocamento e transporte escolar, a aquisição de material escolar específico a preço acessível, equipamentos para as salas de aula, carência de professoras/es formados em certos idiomas, falta de orientador educacional e sala de recursos em muitas das escolas, além de condições prediais antigas e, por vezes, perigosas.

Em 2017 a escola contava com um total de 2.139 alunas/os. Destas/es, 1.593 cursavam inglês e utilizo essa dissertação também como tentativa de entender esses números. E como é

o CILB? Quem atravessa os portões da escola se depara com uma grande área ao ar livre – onde antes funcionava a Escola Normal de Brazlândia – rodeada, hoje, por vinte salas de aula, biblioteca, sala dos professores, secretaria, direção, espaços de convivência e laboratório de informática. No período diurno, os/as professores/as concursados/as e temporários/as de inglês, francês e espanhol dão aulas nos cursos Pleno (de 5 ou 6 anos a depender da idade de ingresso da/o estudante) e Específico (de 3 anos, para alunas/os que começam a partir do ensino Médio). Nota-se claramente que o período vespertino conta com mais alunos/as que o matutino. À tarde, as turmas mais cheias parecem dar mais vida à escola.

À noite o CILB não para de funcionar, mas a escola passa a ter outra cara. Em 2008, a escola deixou de contar com aulas do curso Pleno (o Específico ainda não existia) à noite. No período noturno a escola se dedica exclusivamente ao projeto Professor Aprendiz, no qual, desde 2013, alunas/os e ex-alunas/os de destaque da escola dão aulas para a comunidade sob a supervisão da equipe gestora. A contribuição dos/as alunos/as que estudam no projeto ajuda financeiramente na remuneração dos/as professores/as aprendizes e em outros projetos desenvolvidos pela escola. O ‘Professor Aprendiz’ foi idealizado pela Associação de Pais e Mestres (APAM) da escola e conta com uma média de 6 professoras/es aprendizes de inglês e 3 de espanhol. O curso funciona aos moldes do curso Pleno diurno, mas com adaptações. O intuito principal do projeto, além de oportunizar o ensino de idiomas a adultos da cidade sem disponibilidade de tempo durante o dia, é dar a alunos/as do CILB a chance de uma primeira experiência profissional supervisionada.

3.2 – Participantes:

A escolha dos/as participantes em um estudo como o presente acaba por refletir a opção metodológica adotada de se considerar uma multiplicidade de vozes para a reconstrução do campo. Flick (2004) nos fala do potencial desafio de se recrutar participantes experientes e em exercício na instituição por indisponibilidade de tempo ou temores em relação aos objetivos do estudo; porém, a ideia de participante em exercício imbui-se de novos significados quando consideramos as pessoas que são de algum modo afetadas por uma instituição como o CILB.

Valle (2000, apud Rosa e Arnoldi, 2006) aborda a importância dos primeiros contatos entre pesquisador e participante como fundamental para que o momento das entrevistas e coleta de registros não sofra interferências de um primeiro contato negativo. Para isso, é sugerido que haja algum tipo de mediação, seja ela por líderes da instituição ou associações. A anuência da direção e professoras/es do CILB foi, neste sentido, fundamental para o bom andamento e

contato com participantes com vistas à instalação da confiabilidade entre entrevistador e entrevistada/o. Para me aproximar das/os alunas/os, pedi que as professoras que se dispuseram a convidar suas turmas explicassem brevemente que o objetivo da pesquisa era investigar os entendimentos dos sujeitos da escola sobre a instituição. Os questionários e termos de participação livre e esclarecida foram entregues por mim (para a turma na qual eu lecionava) e pelas professoras para suas respectivas turmas. A participação das docentes no recrutamento de participantes foi essencial para que esta dissertação pudesse acontecer. Em busca de participantes dispostas/os a colaborar com a pesquisa optei pela aproximação de quatro grupos dentro da comunidade do CILB:

- a) *Da direção da escola*: por entender que a visão holística da equipe gestora seria de grande contribuição para meu entendimento;
- b) *Das/os professoras/es de inglês da escola*: por entender que, no cotidiano das aulas, o/a professor/a tece compreensões cruciais acerca do seu aluno, do contexto onde trabalha e de como os discentes parecem se relacionar com a LI;
- c) *De alunos com pelo menos dois anos de vivência no CILB*: por entender que são eles os principais envolvidos no processo de aquisição de LI e a razão *sine qua non* da existência da instituição. Em conversa com a professora Mariana, estabeleceu-se que dois anos parecia tempo suficiente para que os alunos tivessem desenvolvido uma ideia suficientemente clara sobre como a escola poderia afetá-los. Pareceu também importante que alunos dos três turnos de atividades da escola fossem contemplados, o que resultou em duas turmas do período matutino, duas do vespertino e duas do projeto Jovem Aprendiz, do noturno. Das/os alunas/os participantes, as/os que não eram adultas/os já cursavam níveis avançados de inglês na escola, os níveis 3 (3A, 3B, 3C, 3D);
- d) *De mães/pais de alunos*: por entender que, para muitos – senão a maioria – dos alunos do CILB, o início dos estudos em outra língua se dá por decisão dos responsáveis.

Desses 4 grupos, contei com a participação, nas atividades escritas, de:

#	Grupos
4	Membras da direção;
15	Professoras/es de inglês;
47	Alunas/os de inglês com dois ou mais anos no CILB;
6	Pais de alunos/as do seguimento inglês.

TABELA 2 – Número de participantes que responderam às atividades escritas.

Nas entrevistas, o perfil das/os participantes (identificados por seus pseudônimos) segue a tabela a seguir:

#	Grupo	Nome	Sexo	Idade	Anos no CILB (trabalho / curso / estadia da(o) filha(o))
1	Alunas/os	Ângela	F	(?)	6
2		Adriana	F	15	6
3		Alana	F	(?)	6
4		Alexandra	F	16	6
5		Alice	F	(?)	6
6		Andressa	F	16	5
7		Caio	M	16	6
8		Carla	F	(?)	7
9		Cláudio	M	16	6
10		Diana	F	(?)	4
11		Eduardo	M	16	5
12		Elaine	F	17	5
13		Érica	F	16	6
14		Gabriela	F	(?)	5
15		Gabriele	F	20	6,5
16		Giovanna	F	17	6
17		Hélio	M	52	2
18		Igor	M	(?)	5
19		Isadora	F	15	6
20		Isis	F	16	6
21		Jairo	M	35	2,5
22		Jaqueline	F	16	5,5

23		Jéssica	F	19	2,5
24		Joaquim	M	16	6
25		Joel	M	69	2
26		Joice	F	29	2
27		Jonathan	M	16	4
28		Jorge	M	(?)	5
29		Leandra	F	(?)	6
30		Luís	M	20	11
31		Manuela	F	18	3
32		Marcos	M	17	5
33		Marina	F	48	2
34		Maurício	M	(?)	7
35		Michele	F	16	6
36		Milena	F	51	2
37		Paloma	F	17	6
38		Poliana	F	19	2
39		Roberto	M	18	7
40		Sabrina	F	(?)	6
41		Sueli	F	(?)	5
42		Susana	F	16	6
43		Tainara	F	(?)	2,5
44		Tatiana	F	16	6
45		Teresa	F	18	2
46		Verônica	F	16	5,5
47		Vinícius	M	(?)	6
48	Professoras/es/ Direção	Amanda	F	36	15
49		Ananda	F	38	10
50		Carina	F	48	5
51		Carlos	M	21	2
52		Carmen	F	42	18
53		Estefânia	F	(?)	13
54		Gláucia	F	46	6
55		Iara	F	46	13
56		Janaína	F	48	14
57		Jonas	M	35	7
58		Laura	F	(?)	13
59		Leila	F	37	13
60		Lucas	M	30	5

61		Luísa	F	30	2
62		Maria	F	51	8
63		Murilo	M	(?)	11
64		Tânia	F	38	11
65		Tarsila	F	(?)	9
66		Vânia	F	43	20
67	Responsáveis	Arlete	F	47	6
68		Carmelita	F	45	3
69		Elaine	F	40	4
70		Janete	F	36	2
71		Neuza	F	(?)	6
72		Wilmar	M	44	4

TABELA 3 – Perfil das/os participantes que concederam entrevista. (?) indica informação que o/a participante escolheu não compartilhar.

3.4 – Instrumentos para coleta e registro dos dados:

Moita Lopes (1994) nos fala que o “acesso aos significados se dá através da utilização de instrumentos de pesquisa tais como diários, gravação de aulas em vídeo e áudio, entrevistas, documentos, etc, que apresentam descrições/interpretações do contexto escolar” (MOITA LOPES, 1994, p. 334). O autor diz que é a conjunção dos vários tipos de instrumentos que possibilita a triangulação dos dados a partir de pelo menos três interpretações sobre o que aconteceu. Para o contexto desse estudo, lanço mão de entrevistas, produções escritas, questionários *Likert* e roda de conversa.

3.4.1 – Entrevistas

Quanto à possível estruturação de uma entrevista de pesquisa, Rosa e Arnoldi (2006) oferecem uma classificação dividida em estruturada, semiestruturada e livre. Opto pela entrevista semiestruturada por ela, segundo os autores, dar oportunidade ao sujeito da pesquisa de verbalizar seus pensamentos e reflexões, sendo composta por um roteiro flexível de tópicos que, a depender da dinâmica interacional entre entrevistador e participante, acabará por expor crenças, sentimentos, valores, atitudes e comportamentos.

À luz dos comentários de Flick (2004) em relação a dados verbais (p. 138), a verificação da escolha do método pode ser feita ao se certificar de que ele foi “aplicado em seus próprios

termos”, ou seja, se de fato as respostas narrativas foram iniciadas por perguntas gerativas e se a/o entrevistada/o teve tempo para concluir suas considerações antes que outras fossem feitas. As entrevistas foram gravadas em áudio e mais tarde degravadas por mim. Procuro seguir os conselhos de Bucholtz (2000) quando a autora diz haver, a serviço da análise, espaço também para ortografia não-padrão de palavras. Para ela, quando transcrevemos, produzimos textos que carregam nossa marca e que, por não sermos máquinas, mas intérpretes de textos, “nossas transcrições devem necessariamente escolher os detalhes mais importantes para nossa análise” (BUCHOLTZ, 2000, p. 1461). Os roteiros iniciais que utilizo nas entrevistas dos quatro grupos de participantes estão nos apêndices de 1 a 4.

3.4.2 – Redações

Às/Aos participantes alunas/os foi entregue uma folha de redação com o título “O que significa, para mim, ser aluno do CILB” (Apêndice 7). Apesar de entender que o imediatismo das respostas na entrevista frente a frente pode desvelar informações mais francas, pareceu também importante utilizar um instrumento de coleta de dados com o qual a/o aluna/o pudesse refletir com calma sobre seus entendimentos acerca do CILB sem a possível pressão da resposta de pronto.

3.4.3 – Questionários *Likert*

Dalmoro e Vieira (2013) chamam a atenção para o fato de a escala *Likert* poder produzir resultados satisfatórios, válidos e que permitem conclusões apropriadas por parte do pesquisador quanto ao grau de concordância dos/as participantes a respeito de declarações fixas. Eles aconselham que alguns cuidados sejam tomados, como atenção ao número não excessivo de itens, a disposição desses, a importância de manter o ponto de neutro (‘nem concordo nem discordo’) para deixar o respondente à vontade, considerar a redação dos itens para não confundir a/o participante e levar em conta seu grau de conhecimento do assunto pesquisado.

Elaborei assertivas que, a meu ver, dialogassem com o arcabouço teórico construído no capítulo anterior. Ressalto, entretanto, que os questionários usados nesta pesquisa possuem um pequeno acréscimo. Ao final do questionário, os/as participantes dos quatro grupos têm uma

mesma questão aberta a ser respondida: “O que aconteceria para você se hoje o CILB fechasse as portas? Quais impactos isso traria para você e para a comunidade da escola?” É meu entendimento que as reflexões às quais os/as participantes foram levados/as durante as escolhas de resposta do formulário *Likert* serviram para preparar e enriquecer as respostas dessa pergunta final.

Os formulários que utilizei, já com a contagem das respostas, encontram-se nos apêndices 4 a 6. Os questionários para professores/as e membras da direção eram idênticos.

3.4.4 – Roda de conversa

Por achar que, em grupo, novas ideias poderiam surgir, convidei os/as alunos/as a participarem de uma roda de conversa (também gravada e, posteriormente, degravada) para falarem um pouco sobre seus desejos em relação ao CILB e à LI.

3.5 – Análise dos Dados – O Interpretativismo

Para Schwandt (1998), o interpretativismo carrega em seu bojo ideias da tradição intelectual alemã da hermenêutica e da *Verstehen* (compreensão) sociológica, a fenomenologia de Alfred Schutz e crítica ao cientificismo e positivismo ligados às ciências sociais. Historicamente o interpretativismo defende a singularidade da investigação humana. O autor aponta o que vê como paradoxo da tentativa interpretativista de racionalizar a experiência subjetiva do sujeito. Ele diz que os interpretativistas lutam para unir objetividade científica e subjetividade fenomenológica em seus estudos. Para Rabinow e Sullivan (1987, apud Schwandt, 1998, p. 224), entretanto, não há oposição lógica entre as duas por fazerem parte do caráter hermenêutico da existência. A atividade da interpretação não seria apenas uma opção metodológica, mas a própria condição da investigação humana, uma vez que língua e história são constituintes do ser humano. Schwandt (1998) diz que, por essa perspectiva, nós “não simplesmente vivemos nossas vidas *no tempo e por meio* da língua; ao invés disso, nós *somos* nossa história” (SCHWANDT, 1998, p. 224, grifo do original).

Moita Lopes (1994) tem posicionamento semelhante ao dizer que a linguagem torna inadequado o uso dos mesmos procedimentos das ciências naturais nas ciências sociais por ser a linguagem o elemento que “possibilita a construção do mundo social e [ser] a condição para

que ele exista” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). A investigação qualitativa precisa considerar que os sujeitos atribuem significados a si mesmos e aos contextos sociais nos quais vivem, o que significa tentar “dar conta da pluralidade de vozes no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). Para o pesquisador interpretativista, isso significa considerar a “operação científica como sendo intrinsecamente subjetiva, já que é entendida como um modo particular de organizar a experiência humana por meio do discurso, sendo, portanto, uma construção social” (MOITA LOPES, 1994, p. 333).

O autor sugere que, diante de uma grande quantidade de dados, o pesquisador forme um arquivo de regularidades surgidas dos dados analisados, que será novamente analisado. Ele lembra, ao concluir, que “resta ao pesquisador usar sua capacidade de fazer julgamentos sobre os dados e escolher aqueles que melhor ilustrem sua interpretação, estando claro, portanto, que os dados refletem sua **interpretação**” (MOITA LOPES, 1994, p. 336, grifo do original).

Reitero, aqui, que minha interpretação é, como frisa Moita Lopes (2014), apenas uma das muitas possíveis e que ela traz em si fortes marcas de minha subjetividade, que tem sido, ela mesma, ressignificada no cenário da pesquisa há quase uma década.

3.6 – A coleta de dados

Coletar o material empírico para esta pesquisa sem me ausentar de minhas funções como professor da escola apresentou seus desafios. Os momentos para as entrevistas tiveram de ser bem articulados tanto com professoras/es de inglês da escola e a equipe gestora, como com as professoras que aceitaram que suas turmas participassem. O trabalho de coleta teria sido consideravelmente mais custoso não fosse o auxílio delas.

A tabela a seguir mostra quais foram os instrumentos de pesquisa que usei com cada grupo. Convém lembrar, no entanto, que, por vários motivos, nem todas/os as/os participantes de um mesmo grupo forneceram informações em todos os instrumentos de pesquisa que eu tinha em mente para aquele grupo.

Grupos	Instrumentos de coleta
Membras da direção;	Entrevista e questionário Likert;
Professoras/es de inglês;	Entrevista e questionário Likert;

Alunos/as de inglês com dois ou mais anos no CILB.	Entrevista, questionário Likert, roda de conversa e redação;
Pais de alunos/as do seguimento inglês.	Entrevista e questionário Likert.

TABELA 4 – Instrumentos de coleta para cada grupo.

Em maio de 2018 entreguei os questionários *Likert* aos/às professores/as de inglês do CILB e às quatro membras da equipe diretiva da escola. Ainda no primeiro semestre quase todos foram devolvidos. Nesse ínterim, professores/as e direção gentilmente cederam seu tempo para responder à entrevista nos horários de coordenação que a efervescência do cotidiano escolar permitia. Algumas das ideias compartilhadas durante essas sessões me fizeram mudar meu modo de enxergar não só colegas como o funcionamento da escola.

Entrevistar os/as alunos/as também foi facilitado pela cortesia dos profissionais do CILB que cederam momentos de suas aulas para esse fim. Das seis turmas participantes, eu era professor regente de apenas uma e, apesar de conflitos de horários, as entrevistas aconteceram também no primeiro semestre de 2018. Dos grupos da pesquisa, o de alunas/os foi o único ao qual também pedi que redigisse um pequeno texto. O título era “O que significa, para você, ser uma(a) aluno(a) do CILB” (Apêndice 7), e a extensão das respostas variou bastante.

Os dois principais desafios foram a roda de conversa e a participação dos pais. O agendamento, com bastante antecedência da roda de conversa não pareceu suficiente para garantir uma maior adesão dos/as alunos/as. Devido a problemas de horários, nem todas as seis turmas participantes realizaram a atividade. As opiniões expressas na ocasião única da atividade, porém, pareceram-me de grande valia e, a meu ver, legitimaram a escolha pela dinâmica em grupo.

Em relação aos questionários *Likert* destinados aos pais, as turmas noturnas (compostas exclusivamente por alunas/os adultas/os) solicitaram que ele não fosse utilizado sob o argumento de que, no contexto deles, a decisão de estudar a LI havia partido unanimemente das/os próprias/os alunas/os. Os questionários para mães e pais que as turmas dos turnos matutino e vespertino levaram para casa foram devolvidos em pequena quantidade. O comparecimento dos pais para entrevistas também foi pequeno. Mesmo em situações nas quais a presença deles era necessária (como reunião de pais), a vasta maioria dizia não ter tempo para a entrevista.

3.7 – Considerações Éticas

Para De Costa (2016), as questões éticas da pesquisa científica têm se dividido em dois contínuos:

- a) o primeiro transita entre a *micro* e a *macroéticas*: enquanto a macroética se refere a guias e códigos de conduta gerais para o profissional de pesquisa, a microética se ocupa de dilemas específicos que surgem das interações que se dão no contexto da pesquisa e suas consequências para os envolvidos;
- b) o segundo trata do paradigma *qualitativo* e *quantitativo*: as questões éticas nas duas vertentes de pesquisa serão pautadas por interesses diferentes. Enquanto a prática quantitativa privilegia a questão-chave da replicabilidade dos estudos (Porte, 2010, apud De Costa, 2016, p. 3), a pesquisa qualitativa se preocupa com a conduta do pesquisador, como sua formação e visão de mundo podem influenciar seus estudos, sua responsabilidade para com as/os participantes e o que fará com o conhecimento derivado de sua pesquisa.

Celani (2005) também fala do paradigma das pesquisas quantitativa e qualitativa e menciona o caráter objetivo moldado nas ciências exatas daquela e o intersubjetivo desta, em especial quando sua natureza interpretativista é evidenciada. A autora salienta, no entanto, aquilo que as duas têm em comum, o que para ela seria a preocupação com a produção de conhecimento, a compreensão dos significados, a qualidade dos dados, e os valores fundamentais da confiança, responsabilidade, veracidade, qualidade, honestidade e respeitabilidade (CELANI, 2005, p. 106).

No contexto do estudo do qual esta dissertação se ocupa, afilio-me a Schüklenk (2005) quando assevera que os/as participantes são “agentes ativos” da pesquisa, que “contribuem para o sucesso de um estudo” (SCHÜKLENK, 2005, p. 33) e daí – da noção de que não se trata de sujeitos como meios para se atingir resultados e sim fins em si mesmos – vem a necessidade do uso do termo de consentimento livre e esclarecido, ao qual tiveram acesso as/os entrevistadas/os (Apêndices 8 e 9). O autor cita o senso de responsabilidade social da prática científica ao lembrar que, mesmo na ausência de força legal que direcione seus atos, o pesquisador deve incorporar preceitos éticos em todas as etapas da pesquisa.

Similarmente, Celani (2005) ressalta o imperativo de não enxergarmos os/as participantes como coisas e, portanto, não os/as tratar como tais. Os possíveis danos (ligados a questões como a confidencialidade) que a pesquisa pode causar aos sujeitos não devem ser ignorados, assim como não se pode esquecer dos benefícios que dela possam advir. A dialogicidade exigida pela pesquisa qualitativa interpretativista, segundo a autora, exige que os sujeitos dos estudos sejam vistos como parceiros e, para tal, é preciso que as relações assimétricas de poder pesquisador-participante sejam tratadas com respeito e responsabilidade, o que envolveria, também, garantir a participação dos sujeitos nas etapas finais do trabalho e da partilha de conhecimento.

Das muitas problemáticas éticas que o campo reserva – as quais Punch (1994) diz poderem ser raramente previstas – destaco algumas questões apontadas pelo autor. Para ele, não há contexto de pesquisa sem conflito. O próprio autor relata ter tido problemas com reinterpretações do acordo de pesquisa, disputas sobre obrigações contratuais, ameaças legais e tentativas externas de limitações da pesquisa. Ademais, pode haver tensões em relação à entrada em campo, o nível de confiança, intimidade e compromisso das/os participantes e influências institucionais. Punch (1994) alerta que o pesquisador precisa estar alerta para sempre negociar os conflitos que se apresentam, em especial no tocante à privacidade, confidencialidade e potenciais danos que os/as participantes possam sofrer em virtude da pesquisa. Ele também alerta para a não necessidade de ser explicar os pormenores dos objetivos da pesquisa (para que dados não sejam manipulados na tentativa de passar uma certa imagem), mas desqualifica o uso de mentiras por parte do pesquisador para conseguir informações.

Também é de interesse para este estudo o que Punch (1994) chama de “traição” (“*betrayal*”, PUNCH, 1994, p. 93). Intenciono apresentar e discutir com a equipe gestora do CILB os resultados a que chegar para que não haja o sentimento de abandono ao qual o autor alude. Acredito também que o diálogo dos resultados evite o que Punch (1994) caracteriza como rejeição à representação publicada e possível recusa a novas pesquisas.

Procurei aqui mapear os princípios metodológicos que guiam esta pesquisa de modo a situá-la numa tradição de estudo qualitativo êmico no qual as vozes das/os participantes constituem tanto insumo para reflexões e conclusões quanto o próprio objeto perseguido. Bogdan e Biklen (1994) expressam bem a linha de interesse desse trabalho quando, ao abordarem história de vida, dizem que:

“são, frequentemente, uma tentativa para reconstruir a carreira dos indivíduos, enfatizando o papel das organizações, acontecimentos marcantes e outras pessoas

com influências significativas comprovadas na moldagem das definições de si próprios e das suas perspectivas sobre a vida.” (Bogdan; Bicklen, p. 93)

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

Passo agora à discussão dos dados objetivando responder às perguntas de pesquisa, que relembro:

- a – Como a comunidade escolar constrói relações com o CILB e com a língua inglesa?
- b – Como o CILB participa na construção de identidades na comunidade escolar?

Dividir a discussão em dois grandes blocos, seguindo as perguntas de pesquisa, porém, não me pareceu fazer justiça à complexidade dos temas. As relações entre a escola e o inglês na vida das/os participantes e as marcas identitárias que o CILB ajuda a engendrar não são temáticas isoladas dentro do contexto desta pesquisa. Elas se inter cruzam e dialogam entre si constantemente. Assim, as divisões que fiz refletem meus entendimentos dos dados e a narrativa na qual eles se revelaram a mim.

Das entrevistas, redações, questionários e roda de conversa, seleciono os trechos e informações que, a meu ver, melhor auxiliam minha compreensão das discussões propostas. Apresento, na introdução de cada excerto de entrevista, seu número, o pseudônimo da/o participante, sua idade, relação com o CILB, e a data da entrevista, como o exemplo:

[EXCERTO 0 – Alexandra – 16 – ALUNA – ENTREVISTA – 06/06/2018].

Quando incluo minha fala no diálogo é por também considerá-la importante para o entendimento contextual do dado. Os itens dos questionários *Likert*, que expliquei no capítulo metodológico, são apresentados como o exemplo a seguir, no qual, abaixo do número de respostas de cada item, trago sua porcentagem (considerando apenas o primeiro dígito depois da vírgula) em relação ao total de questionários devolvidos por aquele grupo de participantes. O total de respondentes vem na legenda da tabela:

Alunas/os	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
3 – Pretendo utilizar a língua inglesa para fins profissionais no futuro.	27 (65,8%)	9 (21,9%)	4 (9,7%)		1 (2,4%)

TABELA 5 - Exemplo de resposta a item em questionário *Likert*. (total de respondentes: 41)

Os excertos de respostas para a pergunta aberta “*O que aconteceria para você se hoje o CILB fechasse as portas? Quais impactos isso traria para você e para a comunidade da escola?*”, que incluí no final dos questionários *Likert*, e os excertos tirados das redações dos/as alunos/as, intituladas “*O que significa, para você, ser aluno do CILB*”, são apresentados como os exemplos abaixo:

[EXCERTO 0 – Alexandra – 16 – ALUNA – QUESTÃO ABERTA NO FORMULÁRIO].

[EXCERTO 0 – Alexandra – 16 – ALUNA – REDAÇÃO].

Por fim, reitero o uso de pseudônimos ao me referir aos/às participantes e acrescento que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa interpretativista, meu eu pesquisador não se ausenta deste trabalho em parte alguma e minha relação com as/os participantes, e com o texto, não é de distância ou objetividade, e sim de uma construção enredada de sentidos.

4.1 – A comunidade e a escola

Ficou claro para mim, logo de início, que buscar respostas para minhas perguntas de pesquisa seria um caminho tortuoso. Muitas das pessoas com as quais conversei, assim como muitas das redações produzidas pelas/os participantes, disseram-me que o modo de perceber a instituição varia bastante. Diria que algumas das noções que eu tinha como ator do cotidiano da escola foram confirmadas em consensos aparentes; outras, para minha surpresa, mostraram-se distantes dos entendimentos dos/as participantes, o que me levou a questionar algumas das minhas percepções sobre a escola.

A letra *B* em CILB representa Brazlândia, assim como o *T* em CILT quer dizer Taguatinga e o *C*, em CILC, Ceilândia. À primeira vista pode parecer uma mera letra, mas ela encerra um sem-fim de caracterizações ligadas àquela comunidade. O lugar que o CILB ocupa nas falas das/os participantes, tal como o conceito contemporâneo de identidades que tentei resumir anteriormente, não é único, tampouco fixo. Ele se mostra contextual e parece haver, para cada participante, um CILB diferente, com peculiaridades e ligações únicas com a vida de cada um/a. Isso tanto é verdade que, para alguns/umas dos/as participantes, a denominação de professor/a, aluna/o ou responsável só se sustenta em relação ao excerto específico no qual falam. Conversei com professoras/es que também estudam na escola em vagas remanescentes,

com professores/as que têm filhas/os matriculados no CILB, com alunas/os que têm, eles também, filhas/os alunas/os na escola, membras da direção que são docentes e professoras/es que já foram alunos/as da instituição na língua que hoje ensinam. É desse(s) CILB(s) que falo agora.

4.2 – Como começa

O curso pleno do CILB é dividido em 1A, 1B, 1C, 1D, 2A, 2B, 2C, 2D, 3A, 3B, 3C e 3D. Os níveis 1A e 1B têm caráter mais lúdico e de sensibilização das/os alunas/os. Entrar no CILB pode se dar no 1A, no sexto ano do ensino fundamental (quando os/as alunos/as têm por volta de onze anos), ou, a depender da idade da/o aluna/o, no 1C. Alunos/as a partir do Ensino Médio começam o curso Específico (E1, E2, E3, E4, E5 e E6). Outros casos são realocados de acordo com a proficiência linguística da/o aluna/o.

Uma das primeiras perguntas que fiz aos/às participantes dizia respeito justamente à chegada delas/es ao CILB. Sem a obrigatoriedade antes imposta pela tributabilidade, entrar no CILB passou a ser uma escolha, mas de quem? Como se dá a decisão se o/a aluno/a será matriculado/a? Quem decide? Ela/e mesma/o?

[EXCERTO 1 – ADRIANA – 15 – ALUNA – ENTREVISTA – 26/06/2018]

Pesquisador: E a decisão de entrar no CILB foi de quem?

Adriana: Foi minha.

Pesquisador: Foi sua? Por que você quis entrar no CILB?

Adriana: Porque eu vi uma oportunidade de aprender inglês... e ainda mais público [...]

[EXCERTO 2 – CAIO – 16 – ALUNO – ENTREVISTA – 31/07/2018]

Pesquisador: E a decisão de entrar foi, do seu pai, da sua mãe...?

Caio: Na verdade, acho que foi minha e da minha mãe ao mesmo tempo. Eu porque eu já sabia que era importante, né, para o futuro, para a minha profissão que eu quero e minha mãe só me incentivou.

[EXCERTO 3 – POLIANA – 19 – ALUNA – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: Antes de entrar no CILB, o que você pensava? Você tinha alguma opinião sobre a escola? Alguma ideia?

Poliana: Não. Minha mãe me colocou, “você vai fazer inglês.” E eu “tá bom” [risos]. Aí eu peguei e comecei a fazer inglês e comecei a gostar.

[EXCERTO 4 – ISADORA – 15 – ALUNA – ENTREVISTA – 26/06/2018]

Pesquisador: A decisão de entrar no CILB foi de quem?

Isadora: Eu sempre quis, porque eu vi os meus primos fazendo. Aí eles falaram que, quando eu fosse para o 6º ano eu entraria, né. Aí eu fui para o 6º e falei “mãe, esse ano eu vou para o CILB.” Aí ela fez a minha inscrição e eu vim.

[EXCERTO 5 – MAURÍCIO – (?) – ALUNO – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Maurício: No começo foi da minha mãe. Na verdade, eu vim meio que obrigado, no começo.

Pesquisador: E o que você acha que a sua mãe pensava quando ela te colocou?

Maurício: A mesma coisa que toda mãe pensa: é importante ter uma segunda língua e abre portas.

Parece bem normal que, aos onze anos, a matrícula no CILB fique a cargo dos responsáveis. Chamaram-me a atenção, no entanto, as falas nas quais as/os alunas/os revelam certa agência em relação ao tema. Respostas como as de Poliana e Maurício (Excertos 3 e 5), que atribuem aos responsáveis a matrícula deles na instituição, foram – diria eu – as mais comuns. Muitos relataram que o fator facilitador de obtenção de trabalho pesou para que mães e pais os matriculassem, o que parece ir ao encontro do resultado do item 3 no questionário *Likert* para os responsáveis:

Responsável	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
3 – Eu quero que meu/minha filho/a utilize a língua inglesa profissionalmente no futuro.	6 (100%)				

TABELA 6 - Item 3 do questionário respondido pelas/os responsáveis (total de respondentes: 6).

Já nos excertos 1, 2 e 4, as/os participantes se posicionam como tendo exercitado algum protagonismo na escolha de ir para o CILB. Os motivos para isso passam pela importância que acreditavam já dar à língua (elaboro melhor essa noção de importância da LI para a comunidade escolar do CILB mais à frente), e também pelo que percebo ser o lugar da escola no imaginário de Brazlândia. Entendo que, para Isadora (Excerto 4), ver os primos no CILB já coloca a instituição como elemento constituinte de sua vida como aluna. “Fazer CILB”, e os desdobramentos disso, faz parte da cultura escolar pública de muitos das/os alunas/os de Brazlândia, e também de alunos/as da rede particular de ensino. Lembro que, em 2015, os Centros de Línguas – instituições públicas que antes serviam apenas alunas/os das escolas públicas do DF – se abriram para outros segmentos de suas comunidades ao começar a ofertar as vagas remanescentes às/aos interessadas/os não matriculadas/os em escolas públicas

regulares. Interessou-me perguntar às/aos participantes a visão que tinham da escola antes de entrarem.

[EXCERTO 6 – ALICE – (?) – ALUNA – ENTREVISTA – 26/06/2018]

Pesquisador: Antes de você entrar no CILB, o que você imaginava da escola?

Alice: Ah, eu não sei. Achava que era, tipo, aquelas escolas, assim, sabe, de filme?

Pesquisador: De filme, como?

Alice: De filme, não sei... como sempre quando tem aqueles colegiais, sabe? E eu achava que era isso, que inglês... ah, já passava na minha cabeça esse negócio americano, britânico. Aí eu estava com aquela imaginação toda, aí eu entrei no CILB e foi empolgante, assim... achei legal. Os professores também ajudaram. As pessoas eram legais no início e eu me empolguei, né, porque, tipo assim, muita gente desiste do CILB, sabe, e eu... ainda bem que eu nunca pensei em desistir.

[EXCERTO 7 – SABRINA – (?) – ALUNA – ENTREVISTA – 25/06/2018]

Pesquisador: O que achava da escola antes de você entrar? Você tinha alguma noção, alguma ideia?

Sabrina: Ah, eu achava que era muito legal, tipo, as aulas eram mais didáticas, eram bem interessantes... a divisão de notas, também... pelo que me falavam, pelas atividades que eu via da minha irmã, também. Era bem assim. [...] porque, tipo assim, a minha irmã, ela fez CILB também e a minha mãe achou que era uma boa. E eu também queria. Eu tinha curiosidade de como era, como funcionava e eu gostei.

[EXCERTO 8 – ANDRESSA – 16 – ALUNA – ENTREVISTA – 25/06/2018]

Pesquisador: Então, antes de você entrar no CILB o que você achava era só ... você tinha mais alguma ideia sobre a escola? O que era isso aqui?

Andressa: Na verdade, eu não sabia o que era [o CILB]. Eu morava num lote rural e eu vinha muito pouco aqui, então eu não conhecia a escola em si desse jeito.

Apesar de participantes como Andressa terem relatado desconhecerem o CILB antes de se juntarem a seu corpo discente, a maioria das respostas mostrou não haver neutralidade em relação a sua existência. Enquanto Alice (Excerto 6) relacionava a escola a imagens que via em filmes, Sabrina (Excerto 7) deixa claro que as práticas da escola não estão confinadas a seus muros. O que se faz ali parece ser, de alguma forma, nas falas das pessoas com quem conversei, diferente daquilo que é feito nas escolas regulares.

Tanto Sabrina (Excerto 7) quanto Isadora (Excerto 4) mostram que, por terem parentes estudando na escola, o CILB já existia em suas vidas. Não é raro encontrarmos alunas/os com vários familiares na escola, isso porque, apesar de geograficamente grande, Brazlândia conta com uma população relativamente pequena para seu tamanho – menos de cem mil habitantes.

No centro urbano da cidade, as pessoas acabam por se encontrar com frequência, e não é diferente no CILB. A escola parece circular pela mente das pessoas como um lugar diferenciado, uma escola atípica, como Sabrina (Excerto 7) dá a entender ao dizer que sabia que se tratava de um lugar com práticas didáticas interessantes.

Essa atipicidade, como mostram os excertos 9, 10 e 11, porém, não vem só para conferir um aspecto favorável à instituição.

[EXCERTO 9 – MAURÍCIO – (?) – ALUNO – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: Antes de você entrar no CILB, você se lembra, mais ou menos, o que você achava da escola, o que você pensava? Você tinha alguma ideia em relação ao CILB? Conhecia?

Maurício: Antes de eu entrar no CILB, eu tinha a visão do CILB como um lugar horrível, porque todo mundo, todo aluno que vinha para cá falava que odiava, provavelmente pelo fato de as mães obrigarem, né. Então eu ficava “meu deus!” e como eu sabia que, assim que eu entrasse na 5ª série, eu teria que fazer isso – porque a minha mãe ia querer que eu fizesse – eu ficava “ah, será que vai ser legal.” Fiquei em dúvida. A minha visão, antes de entrar no CILB era essa: de meio dúvida... será que ia ser bom ou ruim?

[EXCERTO 10 – ANDRESSA - 16 – ALUNA – ENTREVISTA – 25/06/2018]

Pesquisador: Por que você acha que a sua mãe decidiu te colocar no CILB?

Andressa: Porque, no começo, eu tinha medo, porque que a gente ia chegar aqui e o professor já ia chegar falando inglês e eu não sabia nada. Aí eu fiquei em desespero.

[EXCERTO 11 – ALEXANDRA – 16 – ALUNA – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: Entendi. Antes de você entrar no CILB, o que você pensava da escola?

Alexandra: Eu pensava, assim, que era uma coisa chata, que eu ia vir para cá e não ia aprender nada, que eu ia ficar aqui ‘boiando.’ Que eu ia prestar muita atenção nas coisas e que eu ia sair daqui sem saber nada.

Por mais que Murilo (Excerto 9), Andressa (Excerto 10) e Alexandra (Excerto 11) tivessem receio das práticas realizadas ali – devido ao que ouviam dos outros, ou temor de sua performance na língua –, parece não ter havido indiferença para os três em se tratando do CILB. É interessante nos indagarmos, aqui, por que a LI causava sentimentos de “ódio”, “medo” e “desespero” nas/os participantes. Park (2015) diz que estruturas de sentimento estão ligadas a formações socioculturais e que analisar as “constelações de afeto, emoção e sentimento que interagem com práticas e ideologias linguísticas sobre o inglês [...] em termos de estrutura de sentimentos pode fornecer pontos de vista importantes sobre como nascem as desigualdades

do inglês” (PARK, 2015, p. 60). O autor lembra que ansiedades linguísticas não podem ser desligadas ao bel-prazer, mas podemos torná-las itens de discussão. Os sentimentos das/os participantes em relação ao CILB e à LI parecem ter sido dialogicamente construídos com ideias de que, na aula de inglês do CILB, o português é banido e que no CILB há, sim, alunas/os que parecem não gostar da escola e partilham essa posição com outras pessoas.

Parece-me também interessante notar aqui que já nascem vestígios do que viria a ser o/a aluno/a do CILB. As falas mostram que há expectativas em relação à identidade da/o estudante: ela/e precisaria entender a aula inteira na língua-alvo e participaria de atividades pedagógicas de alguma forma diferentes daquelas com as quais estava acostumada/o na escola regular. As falas parecem mostrar que há algo de distinto nessa escola.

Mas as/os alunas/os não têm contato prévio com o CILB por meio somente da reputação que a escola ganha ‘de boca em boca’. Em resposta à hipótese de o CILB fechar as portas, que eu levantei ao final do formulário *Likert*, Iara responde que

[EXCERTO 12 – IARA – 46 – VICE-DIRETORA – QUESTÃO ABERTA NO FORMULÁRIO]

[...] prejudicaria também a implantação do ensino integral na cidade, tendo em vista que este centro de línguas é um grande colaborador deste projeto, já que atende as crianças do ensino fundamental, séries iniciais, como parte integrante de seu currículo escolar através do projeto “Sala de Vivência.”

Iara se refere às aulas que o CILB coordena como parte do Ensino Integral em Brazlândia. Em 2015, Brazlândia foi a primeira Região Administrativa do DF a implementar o ensino integral nas escolas de ensino fundamental, o que, na prática, significa que esses/as alunos/as permanecem na escola o dia inteiro. Eles têm suas aulas regulares no turno matutino ou vespertino, fazem suas refeições na escola, e têm outras atividades no contraturno. Entre essas atividades estão aulas de inglês e espanhol ministradas por educadores/as sociais – pessoas contratadas pelo governo para auxiliar professoras/es e escolas – coordenados pelo CILB. Os/As educadores/as sociais cumprem diferentes funções nas escolas. No CILB, aqueles encarregados de dar aulas, em sua maioria, fazem sua coordenação no CILB e vão até as escolas de ensino fundamental ministrar suas aulas. A Sala de Vivência, a que Iara (Excerto 12) se refere, é um espaço, no próprio CILB, onde algumas turmas do ensino integral têm aula: a escola de origem da/o aluna/o não dispõe de sala extra para as aulas de línguas e envia os/as alunos/as de ônibus até o CILB naquele horário específico. O CILB continua participando desse projeto e o ensino integral em Brazlândia tem se expandido para além das escolas de ensino fundamental. A professora Gláucia, que coordenou a participação do CILB no projeto por

quatro anos, explica como a escola participa da integralidade e as duas principais dimensões que essa participação mobiliza a ser ver:

[EXCERTO 13 – GLÁUCIA – 46 – COORDENADORA – ENTREVISTA – 23/06/2018]

Pesquisador: Você, atualmente, está no projeto Educador Social. Você podia falar um pouco como você chegou a esse projeto, e como está sendo a sua experiência nesse projeto?

Gláucia: A regional de Brazlândia assumiu pilotar, aqui junto ao governo, o ensino integral em todas as escolas de fundamental 1. E para isso os alunos tinham que ter o tempo deles preenchidos, né. E a [...] nossa diretora, ela se voluntariou junto ao dirigente da regional [...] para] participar, porque esses alunos precisavam preencher os horários do contraturno, né. Então eles vão para o polo de arte, eles vão para a vila olímpica, eles vão para a escola classe, e por que não idioma, numa fase que é tão bom para sensibilizar as crianças? O projeto, quando foi criado, era um projeto de sensibilização, espaço de vivência, né, para as crianças mais novas, de 7 a 10 anos serem sensibilizadas para a aprendizagem do idioma. [...] quando fui convidada para assumir esse projeto eu via uma perspectiva da sensibilização das crianças pequenas de criar o gosto pelo idioma... [...] ela [a diretora] via uma maneira de oferecer uma experiência profissionalizante para os nossos alunos e ex-alunos, o que é uma coisa muito boa.

Na primeira dimensão citada por Gláucia estão os/as alunos/as de sete a dez anos que têm, no integral, uma experiência “pré-CILB”. Alguns/umas dos/as alunos/as que hoje são matriculados/as no CILB já participaram de turmas da integralidade e pode ser que eles/as, seguindo a fala de Gláucia (Excerto 13) já não sofram dos anseios relatados por Andressa (Excerto 9) e Alexandra (Excerto 10) quanto às práticas da escola. Faço essa suposição por entender que o trabalho realizado pelos/as educadores/as sociais da escola tenta contemplar características desejáveis às/aos professoras/es de LIC (Língua Inglesa para Crianças), como salientam, por exemplo, Aquino e Tonelli (2017). As autoras destacam a importância de se compreender como se dá a construção do conhecimento em cada faixa-etária, o desenvolvimento cognitivo e físico, as habilidades, e o fato de cada criança ser única mesmo dentro de seu grupo. Elas também frisam, e percebo ser uma preocupação da coordenação do projeto, a relevância de se explorar em sala “os recursos físicos disponíveis, como: recursos tecnológicos, artísticos, lúdicos, elementos exteriores que possam ser trazidos para a sala de aula etc.” (AQUINO; TONELLY, 2017, p. 62).

Gláucia nos fala, no final do excerto 13, de uma segunda dimensão da participação do CILB na escola integral: a de uma experiência profissional para alunos/as e ex-alunos/as da escola. Quem dá aula no projeto integral não são professores/as, e sim Educadoras/es Sociais.

De pronto ficou claro que o perfil das/os Educadoras/es Sociais que fossem trabalhar no CILB deveria incluir conhecimentos linguísticos nos idiomas nos quais a escola iria atender. Por ser a maior escola de idiomas da região – e a única pública –, o CILB acabou acolhendo muitas/os alunas/os e ex-alunas/os como Educadoras/es Sociais e a participação delas/es não parece passar despercebida.

[EXCERTO 14 – GLÁUCIA – 46 – COORDENADORA – ENTREVISTA – 23/06/2018]

E hoje, vendo o ganho desses educadores que vêm para cá, trabalham quatro horas por dia, e eles têm horário, aquela preocupação de como você se porta no ambiente de trabalho, quando você escuta uma coisa, se você leva, o que você traz, como você se porta, coisas mínimas. Você tem que avisar se vai chegar atrasado, é... até a escolha do seu vocabulário, gíria... então, eu sinto que essas pequenas coisas, ao longo desses quatro anos, com certeza, tornaram eles melhores profissionais e muitos a gente vê depois conseguiram empregos bons, né, carteira assinada, tá lá no Conselho Regional de Medicina, como secretária bilingue, outra está em tribunal, esse pessoal vai saindo e eles vão sendo mais bem talhados para o mundo profissional, então, além do ganho, digamos aqueles que estão na área de letras, pedagógico, eu vejo um ganho como um estágio mesmo para a vida profissional deles, então hoje eu vejo isso, essa visão que [a diretora] teve que, a princípio, quando eu aceitei o desafio, não tinha, mas eu acho muito válido.

Ao falar da postura profissional exigida dessas/es alunas/os – e construída durante a permanência deles na integralidade –, percebo que Gláucia vê no envolvimento delas/es com o projeto uma marcação identitária relacional e vinculada a condições sociais (SILVA, 2000, p. 14) na medida em que relaciona o CILB e essas/es educadoras/es sociais a padrões de profissionalismo e compromisso que, seguindo as conceituações de Silva (2000), os/as classificam e distinguem simbolicamente de outras identidades que, na fala de Gláucia (Excerto 15), podem significar atividades de menor prestígio perante os pais. O trabalho junto ao ensino integral parece ser reconhecido por uma parcela da comunidade:

[EXCERTO 15 – GLÁUCIA – 46 – COORDENADORA – ENTREVISTA – 23/06/2018]

[...] eu já ouvi de direção... duas escolas já vieram me dizer assim, que quando os pais vão inscrever os meninos no integral, eles perguntam logo: “você estão em parceria com o CILB?” Eles só querem, inclusive, quando a escola que tinha no passado... foi o Bucanhão... e a Escola Classe 7, numa reunião lá na regional, uma falou assim “você acredita que teve pai que chegou para inscrever o menino no integral e desistiu quando soube que a gente não está podendo mais porque não tem horário disponível?” entendeu, eles tiveram que mudar por conta do horário da Escola-Parque e o horário que eles tinham para pegar condução já estava preenchido, e os pais não quiseram inscrever no integral porque não estava em parceria

com o CILB esse ano. Então, assim, eu sinto que há um reconhecimento das escolas, da importância, e eu vejo nessas crianças que estão chegando aqui no 6º ano, depois de terem feito conosco, tem criança que está aqui que já fez o BIA [Bloco Inicial de Alfabetização] [...] [com] inglês e [...] espanhol [...]. Essas crianças, quando entram aqui no 6º ano, a pronúncia, a postura em sala de aula – porque não é aquela coisa “o que que eu vou esperar do CILB,” já sabe, né” – e o vocabulário, e o entusiasmo, né... então eu acho que é uma semente que se planta e isso é bom porque a gente tem tanta evasão, né....

Aqui, gostaria de voltar meu olhar para o trecho em que ela destaca como alguns pais já fazem questão de que as/os filhas/os estudassem em escolas que fazem parceria com o CILB. Por mais que a temática de se iniciar os estudos na LI o mais cedo possível seja um dos princípios apontados por Phillipson (1997) do que chama de imperialismo educacional da LI, acredito que devo me ater ao que pode estar por trás da atitude desses pais.

Estudar no CILB, mesmo sendo ele uma instituição pública, implica custos. Há custos de transporte e também com material didático, que não é fornecido pelos órgãos públicos. Para algumas/ns alunas/os, não há tempo hábil para ir para casa entre os trajetos escola regular-CILB e de todo esse investimento espera-se, como Norton (1995) argumenta, algum tipo de retorno. Para esses pais, é possível que, quanto mais cedo suas/seus filhas/os tenham contato com o idioma, mais natural a língua lhes parecerá e, assim, mais chances – ou retorno – a língua dos negócios, das telecomunicações, do turismo e da ciência (CRYSTAL, 2003) lhes trará.

Entre as/os filhas/os e o retorno que almejam está o CILB. Entre os sentidos de matricular os/as filhos/as na escola parece figurar o de investir. Darwin e Norton (2015) lembram que os sujeitos são “posicionados no espaço social baseados no volume, composição e trajetória de seu capital” (DARVIN; NORTON, 2015, p. 44). Eles dizem também que o capital é fluido, dinâmico e sujeito a limitações ideológicas, o que pode explicar o porquê de essas/es responsáveis buscarem novos capitais para suas/seus filhas/os e a razão de o inglês estar entre eles – há fatores ideológicos vinculados ao idioma.

4.3 – Investindo

Por mais que Galloway e Rose (2015), Jordão (2014) e Blommaert (2010) apontem inconsistências em relação à ideia de “falante nativo”, homogeneidade de fala em países de centro e abordem a questão de diferentes status ligados a diferentes variantes do idioma, ainda me parece que, se considerarmos a LI como um capital cultural (BOURDIEU, 1989) que se converte em capital econômico, adquiri-lo parece implicar investimento maior por parte de

quem não a tem como língua materna. E aprender a língua, segundo responsáveis e alunas/os, não parece ser exatamente fácil. As respostas aos itens dos questionários abaixo parecem indicar que, pela perspectiva da maioria das/os responsáveis e alunas/os, aprender inglês não figura como uma empreitada fácil.

Alunas/os	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
12 – É fácil aprender inglês.	6 (14,6%)	25 (60,9%)	4 (9,7%)	5 (12,1%)	1 (2,4%)

TABELA 7 - Item 12 do questionário respondido pelas/os alunas/os (total de respondentes: 41).

Responsáveis	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
12 – É fácil aprender inglês.	1 (16,6%)	4 (66,6%)	1 (16,6%)		

TABELA 8 - Item 12 do questionário respondido pelas/os responsáveis (total de respondentes: 6).

Para que se tire proveito da promessa propagada pelo “discurso do mercado” (PESSOA; PINTO, 2013; MASTRELLA, 2007) de que a LI traz conquistas a quem a possui, é preciso certos investimentos de acordo com as/os participantes:

[EXCERTO 16 – MARINA – 48 – ALUNA – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: Você acha que os seus colegas, esses que você teve nesse tempo que você está aqui... não só os desse semestre... você acha que eles cumprem bem o papel deles de alunos?

Marina: A gente falha. O aluno falha muito e a gente sabe que, para que tenha um bom rendimento, não é necessário só um professor bom, mas é necessário que o aluno invista mais e eu acho que o aluno poderia dar um pouco mais... o rendimento seria muito melhor se isso ocorresse.

[EXCERTO 17 – MARÍLIA – 17 – ALUNA – REDAÇÃO]

O CILB é uma escola de línguas muito boa que nos motiva a aprender um novo idioma, mas é claro que temos que nos esforçar para alcançar isso.

Para Marina (Excerto 16) e Marília (Excerto 17), apenas ir ao CILB não parece suficiente. Elas entendem que há esforços necessários em relação a seus estudos no idioma e eu apontaria, como próxima das falas das duas participantes, a questão do insucesso. Ao dizer que “é claro que temos que nos esforçar para alcançar isso” (Excerto 17), Marília parece dividir a responsabilidade do êxito na aprendizagem de idiomas com a instituição. Em outras palavras,

é como se nos dissesse que se ela não investir, não parece sensato esperar retorno. Esse entendimento parece ficar mais evidente na fala de Manuela:

[EXCERTO 18 – MANUELA – 18 – ALUNA – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: Você acha que você cumpre bem o seu papel como aluna?

Manuela: (Risos) Então... eu faço cursinho, então é muito puxado. Eu acho que, se eu tivesse um pouco mais de tempo, eu poderia me dedicar mais, provavelmente não vou sair daqui fluente por conta disso, porque eu não me dedico o quanto precisaria para sair fluente daqui, mas eu acho que o CILB dá base suficiente para a gente sair falando.

Independentemente das circunstâncias que a impedem de se “dedicar mais” (Excerto 18), Manuela parece entender que seu nível de proficiência na LI é proporcional ao esforço/investimento que faz. Ainda dentro da temática de investir, perguntei às/aos alunas/os se elas/es acreditavam cumprir bem seus papéis.

[EXCERTO 19 – TERESA – 18 – ALUNA – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: Você acha que você cumpre bem o seu papel de aluna?

Teresa: Sim, até. Eu faço as atividades, participo da aula, quase não falto.

[EXCERTO 20 – DIANA – (?) – ALUNA – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: Entendi. E você acha que você cumpre bem o seu papel de aluna?

Diana: Sim, eu sempre tento me esforçar ao máximo para fazer as coisas, para estar, assim, na comunidade, simplesmente na comunidade do CILB. Eu sempre participo de todos os projetos e tal.

[EXCERTO 21 – MILENA – 51 – ALUNA – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: Mas você acha que você cumpre bem o seu papel de aluna?

Milena: Não tanto.

Pesquisador: O que está faltando?

Milena: É... disciplina. Muita disciplina. Estudar em casa.

Pesquisador: Não está estudando em casa?

Milena: Muito raro [risos]. Só faz os trabalhos mesmo, as tarefas, mas não paro para tirar mesmo aquela hora. Essa hora do estudo. Está faltando isso.

A partir das falas de Teresa (Excerto 19), Diana (Excerto 20) e Milena (Excerto 21), acredito ser possível traçar o perfil do tipo de investimento que os/as alunos/as do CILB consideram necessário para o aprendizado de outra língua. Segundo elas, a/o aluna/o deveria fazer todas as suas atividades, participar das aulas e procurar não faltar. Diana inclui um elemento interessante a essa lista: sua presença na comunidade do CILB. Ela esclarece que se

refere a participar dos projetos da escola, o que me leva a entender que, para ela, as práticas no CILB podem ir além daquelas ligadas à sala de aula. Ela pode estar se referindo à ajuda voluntária que alunos/as de destaque dão como monitores/as, aos eventos culturais facultativos que a escola promove ou também competições como o Soletrando, no qual alunas/os que decidem se inscrever disputam prêmios baseado na soletração em público de palavras de listas pré-divulgadas. Milena acrescenta não serem suficientes apenas as tarefas propostas pelas/os professoras/es, mas também momentos de estudo individual que não se limitem aos deveres de casa. A fala de Isadora também parece apontar para isso:

[EXCERTO 22 – ISADORA – 15 – ALUNA – ENTREVISTA – 26/06/2018]

Pesquisador: Na sua opinião, como é que deve ser o aluno do CILB? O aluno ideal.

Isadora: Assíduo, faz as atividades, participa das aulas, pratica o inglês tanto nas aulas como fora, estudioso...

A pergunta final do questionário *Likert* – a respeito das possíveis consequências de um hipotético fim da escola – mostrou que as/os alunas/os esperam retorno de seus investimentos no estudo de línguas e que têm ciência disso:

[EXCERTO 23 – PALOMA – 17 – ALUNA – QUESTÃO ABERTA NO FORMULÁRIO]

Seria anos de dedicação jogados fora, eu perderia muito dos meus conhecimentos e no fim não conseguiria provar para as empresas que irei trabalhar que tenho conhecimento sobre a língua.

[EXCERTO 24 – SUSANA – 16 – ALUNA – QUESTÃO ABERTA NO FORMULÁRIO]

Eu não concluiria o meu curso e, como o CILB é o único lugar onde posso efetivamente usar o meu inglês, não teria onde praticar inglês, aprender sobre a cultura de diferentes países com colegas e atividades divertidas.

[EXCERTO 25 – ISADORA – 15 – ALUNA – QUESTÃO ABERTA NO FORMULÁRIO]

Eu ficaria muito chateada e brava, pois não iria concluir meu curso que me dediquei tanto, todos esses anos não foram fáceis para simplesmente eu não concluir, e é claro que quero meu diploma, sei que o aprendizado é importante, mas o diploma também.

Levando em conta a avaliação de Block (2012) de que o ensino de LI estaria muito mais a serviço de interesses econômicos que de outros aspectos da autorrealização do indivíduo, parece compreensível que Paloma (Excerto 23) queira “provar para as empresas” que possui conhecimentos da LI. Se o cenário da busca por trabalho exige o idioma, vejo que, mesmo que

o sujeito se posicione criticamente em relação aos lugares da LI na conjuntura das línguas, pode ser demais esperar que ele se afaste de todo dela. Block (2014) lembra que, no mercado de trabalho, saber inglês é “fator constituinte do status, idealizado e almejado, de cidadão global cosmopolita” (BLOCK, 2014, p. 138), e conhecê-la parece ser, por vezes, critério de seleção, como Leila indica:

[EXCERTO 26 – LEILA – 37 – COORDENADORA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Eu sempre levo esse exemplo, eu falo “gente, o primeiro emprego, meu, seria trabalhar na Riachuelo, e, no dia que eu fui fazer a entrevista, éramos trinta e só eu falava inglês, e só tinha uma vaga. Quem ficou com a vaga?” Né, então, assim, isso é real. E não é um emprego para ganhar cinco mil reais. É um emprego para ganhar um salário mínimo. Interessante... o inglês garante a vaga, mas não garante o bom salário...

Paloma (Excerto 23), Susana (Excerto 24) e Isadora (Excerto 25) mostram frustração caso o CILB fechasse as portas por verem que seus investimentos não dariam o retorno que esperam. Isadora, em particular, ao dizer que os anos na escola “não foram fáceis” (Excerto 25), pode estar se referindo às dificuldades de transporte até a escola que algumas/uns alunas/os relataram e também ao preço do livro didático, que discutirei mais à frente. Tão significativo quanto o fator econômico, que Paloma (Excerto 23) deu a entender, é o entendimento de Susana em perceber a escola como um ambiente de vivências do qual sentiria falta. Para ela, aquele é o lugar onde pode praticar seu inglês – levando a crer que a escola regular não o é – e ter contato com outras culturas.

Vejo, na fala de Paloma, preocupação tanto com preservar e empregar de forma relevante em sua vida o que aprendeu até ali sobre a LI (seu capital cultural, simbólico e social) quanto com o cenário de experiência culturais com as quais talvez acredite que não teria contato sem o CILB. Interessantemente, o questionário dos/as alunos/as não parece refletir a preocupação de Susana. Apenas oito dos/as quarenta e um respondentes discordam totalmente que tenham oportunidades de falar inglês fora do CILB, o que me leva a crer que a relação de cada um deles com a LI é, de fato, única.

Alunas/os	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
14 – Tenho oportunidades de falar inglês fora do CILB.	5 (12,1%)	17 (41,4%)	7 (17,0%)	4 (9,7%)	8 (19,5)

TABELA 9 - Item 14 do questionário respondido pelas/os alunas/os (total de respondentes: 41).

Paloma também demonstra interesse em preservar suas habilidades linguísticas ao dizer que “perderia muitos dos [seus] conhecimentos” (Excerto 23). Já Isadora é bem enfática (Excerto 25) e parece considerar a conclusão do curso como um marco importante para honrar todo o esforço pessoal investido.

É importante lembrar que os/as alunos/as não são os/as únicos/as com investimentos no CILB. As/Os profissionais da escola também os têm e eu percebi esses investimentos com certa clareza em suas respostas. Ao falarem do hipotético fim da escola no fim do questionário, elementos do que parece constituir o perfil do profissional do CILB, e o que ele deseja, são aparentemente revelados. Das respostas que apresento aqui, suprimi a maioria dos trechos que lamentam o prejuízo que o encerramento das atividades da escola traria para a comunidade, mesmo sabendo que, por si só, tal preocupação já parece ser parte desse perfil: para os servidores da escola, trabalhar no CILB parece ser sinônimo de trabalhar *pela e para* a comunidade escolar:

[EXCERTO 27 – CARMEN – 42 – DIRETORA – QUESTÃO ABERTA NO FORMULÁRIO]

[...] eu teria um sentimento de fracasso, talvez por trabalhar na equipe de direção há quinze anos, já para a comunidade de Brazlândia seria uma perda muito grande pois temos contribuído e muito para o desenvolvimento da comunidade, sabemos que muito ainda temos a contribuir, porém estamos em uma caminhada crescente e constante.

[EXCERTO 28 – LUÍSA – 30 – PROFESSORA – QUESTÃO ABERTA NO FORMULÁRIO]

[...] Isso fecharia muitas portas pessoais e profissionais para esses jovens, o que prejudicaria a comunidade como um todo. No meu caso, seria desapontador e frustrante, pois acredito que posso fazer a diferença por atuar em um Centro de Línguas.

Entendo que Carmen (Excerto 27) e Luísa (Excerto 28) demonstram fé no fato de que seu trabalho afeta a comunidade escolar e que ele funciona num *continuum* que exige esforço e do qual esperam resultados. Após oito anos trabalhando na escola, acredito que alguns/umas profissionais do CILB se enxergam como agentes de transformação na vida das/os alunas/os e uns/umas dos/as outros/as. Em reuniões coletivas com a participação de professores/as e direção, percebo o cuidado por questões de cunho social e de humanização da escola, como quando pais e mães de alunos/as sem recursos financeiros para a aquisição do material didático vão até a escola em busca de soluções e percebe-se que há mobilização em prol da/o aluna/o. Não raro, casos específicos de situações envolvendo alunas/os – e servidoras/es – são trazidos à pauta dessas reuniões com o intuito de que se chegue, coletivamente, a intervenções que

possam de alguma forma ajudar as/os envolvidas/os. Os sentimentos de fracasso e frustração mencionados por Carmen (Excerto 27) e Luísa (Excerto 28) me levam a crer que elas também parecem se ver, de algum modo, como agentes de transformação da comunidade.

Esse compromisso, a meu ver, reflete-se na visão que os profissionais da escola têm da instituição. Em sua maioria, professoras/es e direção parecem concordar que cumprem bem seus papéis, como mostra o item dez de seu formulário *Likert* (TABELA 10). Parece-me, porém, desacertado crer que todas/os as/os dezesseis respondentes concebiam a ideia de “cumprir bem seu papel” da mesma maneira. Elas/es podem, cada um/a a seu modo, vislumbrar o entrelaçamento de algumas habilidades elencadas por Perrenoud (2000), como a direção de situações de aprendizagem e administração de sua progressão, utilização de novas tecnologias e promoção do envolvimento dos pais. O bom cumprimento de seus papéis, para outros/as participantes, pode ter outro significado totalmente diferente.

PROFESSORAS/ES E DIREÇÃO	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
10 – Acredito que professores e direção cumprem bem seus papéis no CILB.	10 (58,8%)	5 (29,4)		1 (5,8%)	

TABELA 10 - Item 10 do questionário respondido pelas/os professoras/es e direção (total de respondentes: 16).

O resultado do item dez não é unânime e os/as respondentes que concordam parcialmente com a afirmação, assim como o/a que discorda parcialmente dela, podem tê-lo feito em virtude de alguns dos desafios relatados durante as entrevistas. Parece haver, para a maioria, o entendimento de que os profissionais da escola cumprem bem os papéis que vislumbram como seus. Há, no entanto, falas que revelam dificuldades no trabalho da instituição que poderiam, a meu ver, criar obstáculos ao bom andamento da escola. Ao exemplificar alguns desses desafios, tento, além de expor um quadro fidedigno da escola, distanciar-me da ideia de que o CILB seja um lugar idealizado e livre de problemas.

Durante minhas entrevistas com Leila (Excerto 29) e Tânia (Excerto30), perguntei a elas, moradoras da região, como era, para elas, a relação da comunidade escolar do CILB com a instituição.

[EXCERTO 29 – LEILA – 37 – COORDENADORA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: E como você acha que a comunidade, hoje, enxerga a escola?

Leila: [...] eu acho que falta mais envolvimento da família no processo, né... a gente percebe, com os telefonemas, que o pai às vezes está bem alheio... eu até aponto como falha, assim, importante dentro do processo o não envolvimento da família, porque, para você ver, esses casos que nós temos de ausência e muita evasão, a família está omissa nesse ponto, e o professor não pode ser o único responsável por isso, né... a gente tem que estar sempre trabalhando como equipe.

[EXCERTO 30 – TÂNIA – 38 – SUPERVISORA – ENTREVISTA – 27/06/2018]

Pesquisador: Entendi. E a comunidade sabe dos projetos [da escola]?

Tânia: É insuficiente. Porque eu vejo que a comunidade, ela é muito... ela é ausente. Ainda mais se nós compararmos, assim, a escola regular e o Centro de Línguas, em termos de carga horária a gente perde muito. O nosso contato com o aluno, ele é muito menor. Naturalmente os pais têm um contato ainda menor que os alunos, né. Então, para a gente alcançar esses pais é muito mais difícil. Para fazer essa divulgação... né, porque o interesse dos pais de estar aqui dentro é muito restrito: vêm em dias de reuniões, sempre com muita pressa... o nosso contato com eles é pouco. Essa divulgação, ela é difícil, é um desafio, também, de trabalhar no Centro de Línguas, o contato com os pais.

Os telefonemas aos quais Leila se refere acontecem da seguinte forma: os professores da escola são orientados a, sempre que a/o aluna/o chega a três faltas seguidas, ou cinco interpoladas, pedir que a servidora encarregada do contato telefônico com os/as responsáveis ligue para se inteirar dos motivos das ausências. Acredito que a prática apresente efetividade pois, muitas vezes, em minha experiência, parece não haver iniciativa das/os responsáveis em comunicar a escola das razões das faltas.

A queixa de Leila em relação à evasão escolar no CILB, que, segundo ela, precisa ser uma responsabilidade compartilhada com a família, pode revelar que, apesar de taxas que seguem uma curva descendente nos últimos semestres (TABELA 11), a escola, no entendimento da participante, não pode se eximir de buscar soluções para o problema. A taxa de evasão no ensino público no país varia de 1,8%, nos primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, a 12,9% no primeiro ano do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Semestre	Total de alunos/as	Alunas/os aprovadas/os	Alunos/as reprovados/as	Alunas/os evadidas/os
1º Semestre/2017	2093	1770 (84,5%)	189 (9,0%)	134 (6,4%)
2º Semestre/2017	1876	1564 (83,3%)	222 (11,8%)	90 (4,7%)
1º Semestre/2018	1883	1545 (82,0%)	258 (13,7%)	80 (4,2%)

TABELA 11 – Índice de aprovação, reprovação e evasão na escola.

A divulgação mencionada por Tânia (Excerto 30) refere-se a projetos da escola, como o Professor Aprendiz (alunos e ex-alunos dão aulas noturnas com supervisão da direção) e a viagem de intercâmbio que a APAM (Associação de Pais e Mestres) da escola custeou para o vencedor do concurso realizado no ano de 2017 para esse fim. Eu diria que minha experiência na escola corrobora a dificuldade indicada por Leila e Tânia em aproximar os responsáveis da escola. Para Tânia, a razão pode estar no menor período de tempo que o/a aluno/a passa no CILB em relação à escola regular. Porém, mesmo que seja possível que a “complexidade da vida moderna” (WOODWARD, 2000, p. 31), na qual os papéis que cada sujeito desempenha parecem se multiplicar, tenha relação com a ausência dos responsáveis, minha impressão é a de que, apesar de reuniões com horários flexíveis e abertura para contato com os pais e mães, a ausência referida pelas participantes parece perdurar.

[EXCERTO 31 – LEILA – 37 – COORDENADORA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: Você acha que o CILB recebe apoio das instâncias superiores... não só em relação a isso, mas em relação a material, mão-de-obra, espaço físico...

Leila: Não, não acho não...

Pesquisador: ... ou você que a escola meio que caminha com as próprias pernas e faz o que pode?

Leila: Eu acho que a escola tem feito o melhor do mínimo que se tem, né... o recurso que se tem é providenciado pelas...pelos projetos que a própria escola criou e... para tentar tirar algum recurso, para poder melhor, enfim... acho que o governo precisa melhorar muito nesse sentido de recurso material e incentivo, é... precisa melhorar muito, não é suficiente o que se tem hoje.

A escola parece sofrer com falta de recursos, dos quais o projeto Professor Aprendiz é fonte para a escola. Os alunos que desejam estudar à noite na escola fazem uma contribuição financeira que custeia a remuneração dos professores do projeto e os eventos que realizam. O restante do dinheiro é usado em benfeitorias para a escola. O projeto parece também ter nascido das dificuldades que a escola encontrava – e ainda parece encontrar – com o repasse tempestivo de verbas públicas.

Também referente a desafios de ordem mais prática, Janaína relaciona dificuldades logísticas da escola ao pouco reconhecimento que parece perceber por parte da Secretaria de Educação em relação aos CILs. Ao indagar-lhe sobre o reconhecimento que percebe por parte da comunidade escolar em relação ao CILB, ela diz:

[EXCERTO 32 – JANAÍNA – 48 – SECRETÁRIA – ENTREVISTA – 23/06/2018]

[...] com relação à Secretaria de Educação, nós sempre somos deixados por último, como se a gente não existisse no patamar da Secretaria de Educação, né, porque agora tem compactação dos horários e ninguém se importa que o menino do CIL tem um horário diferente, que nunca pode compactar porque nós vamos ficar sem. Então ninguém tem esse tipo de preocupação com o CIL, nem a própria Secretaria de Educação.

A compactação de aula nas escolas regulares da região, por razão de assembleias de professores, por exemplo, significa que a escola regular atende, no período matutino, ao mesmo tempo, tanto os alunos do próprio matutino quanto os do turno vespertino. Em dias assim, alunos que estudam na escola regular durante a tarde e frequentam o CILB pela manhã precisam estar na escola regular no turno matutino, que seria do CILB, ficando, assim, sem essa aula. A fala da participante parece apontar problemas para os quais já alertavam os PCNs (BRASIL, 1998): a desvalorização do ensino público de línguas, a falta de padronização de políticas linguísticas e o deslocamento do ensino de línguas para fora da escola.

4.4 – Um lugar importante pelo que projeta

Ao perguntar às/aos participantes, durante as entrevistas, se o CILB era importante para a comunidade de Brazlândia e, se sim, o porquê, alguns termos pareciam estar sempre presentes em suas falas:

[EXCERTO 33 – JAQUELINE – 16 – ALUNA – ENTREVISTA – 25/06/2018]

Pesquisador: Como você acha que o CILB pode te ajudar?

Jaqueline: (?)

Pesquisador: Agora, no futuro... Ou se já te ajudou.

Jaqueline: No futuro. No mercado de trabalho, também, que disponibiliza para a gente que tem mais facilidade de entrar no mercado de trabalho. Você está na frente de outras pessoas. Por exemplo, eu faço inglês e francês. Eu já estou na frente de muita gente no mercado de trabalho.

[EXCERTO 34 – LUÍSA – 30 – PROFESSORA – ENTREVISTA – 23/06/2018]

Pesquisador: E o que você acha que o inglês que eles aprendem aqui no CILB... o que esse inglês pode fazer por eles no futuro, ou agora?

Luísa: É isso, ajudá-los tanto na parte profissional quanto a crescerem como pessoa, como... dar a eles oportunidades de viajar, ir para o exterior, de crescerem na vida, de conhecerem outras culturas, de abrirem os horizontes, de abrirem a cabeça.

[EXCERTO 35 – AMANDA – 36 – PROFESSORA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: Pra você, qual parece ser a importância do CILB para a vida dos alunos?

Amanda: Eu acho que aprender uma língua estrangeira é um fator importante na questão da mobilidade social, de você melhorar de vida, você ampliar seus horizontes... então, proporcionar isso para eles é muito importante. Eu acho que a gente está realmente mudando a vida deles, quando eles nos permitem fazer isso.

[EXCERTO 36 – ISADORA – 15 – ALUNA – REDAÇÃO]

[...] estou aprendendo uma nova língua, que irá me atribuir muito futuramente e no presente também, é claro que o diploma é muito bom, mas o curso não é só isso, eu adquiri muitas coisas com ele e sei que isso irá refletir no meu futuro, irá me ajudar no mercado de trabalho e também em viagens internacionais.

Futuro, trabalho, viagens, oportunidades, portas e cultura foram palavras que sempre se repetiam. Como mencionei no capítulo teórico, McKay (2012) discorda que as promessas de prosperidade atreladas a saber inglês se cumpram para todos e de igual maneira. Ela parece se alinhar à perspectiva de Holborow (2012) de que há, na narrativa que cerca a LI, uma carga ideológica que tenta fazer com que visões de mundo se passem por verdades universais, entre elas a de que a LI promoveria uma quase automática ascensão social. Nesse sentido, se tomamos por certo que saber inglês trará oportunidades de emprego, como o discurso midiático que cerca o idioma parece reforçar (MASTRELLA, 2007), então, ao dizer que acredita estar “na frente de muita gente no mercado de trabalho”, Jaqueline (Excerto 33) parece se alinhar à ideia de Block (2012) de que o sujeito é visto mais em termos do papel que irá exercer no mercado econômico que qualquer outra coisa.

Os excertos 33 a 36 mostram que, segundo os entendimentos das/os participantes, a materialização de conhecer outro idioma não se desassocia de fatores econômicos e turísticos, ou, talvez deva dizer, dos capitais econômicos, culturais e sociais bourdieusianos, de forma que, se bens, artefatos culturais e relações com outros sujeitos estão em jogo nas interações sociais, a língua parece se posicionar, para as/os participantes, como mecanismo de acesso a esses capitais. Ao dizer que já adquiriu “muitas coisas” com a LI, Isadora (Excerto 36) pode estar se referindo à ideia de uma identidade mais valorizada por conta das associações ligadas às habilidades linguísticas que desenvolveu até aqui.

Meu entendimento da questão ‘turística’, que se repetia nos dados, é de uma dimensão maior que a de ‘ser turista’ em outro país. Quando Luísa fala de os alunos “abrirem a cabeça” (Excerto 34) percebo em sua fala, e também nas outras tantas onde o tópico é levantado, que se trata de conhecer o outro, tentar entender novos modos de vida e ressignificar suas próprias vivências. Acredito que Tânia tenha colocado essa noção muito bem na fala que se segue:

[EXCERTO 37 – TÂNIA – 38 – SUPERVISORA – ENTREVISTA – 27/06/2018]

[...] idioma não é só uma disciplina, ele traz muitas outras oportunidades, ele te traz, assim, consciência mesmo do que é o ser humano fora ali só do seu ambiente geográfico, né... o ser humano é ser humano em qualquer lugar, e quando você diminui essa fronteira do idioma, você percebe isso. Porque, quando você não consegue se comunicar, é como se o outro fosse um extraterrestre. A partir do momento que você consegue entender e se fazer entender, você vê que o ser humano é ser humano em qualquer lugar. E eu acho que isso diminui realmente a fronteira, isso traz mais unidade de um modo geral.

Considero também importante salientar que, por se tratar de uma comunidade autointitulada carente, o vislumbre de uma viagem internacional em si pode não figurar nos planos de curto ou médio prazo da maioria das/os alunas/os. Ao invés, porém, de ser um tema cruel – atizar a vontade dos/as alunos/as por algo atualmente longe de sua realidade – a ambição de viajar se mostra, nas falas dos/as participantes com os quais conversei, como um desejo que nasceria durante o trajeto de aprendizado de línguas e como uma conquista pela qual parece valer a pena trabalhar. É importante lembrar, entretanto, que há um discurso midiático que parece recobrir a LI no qual viajar seria um dos objetivos principais da aquisição dessa língua (DAMIANA, 2011). Essa perspectiva se mostra, inclusive, na fala de participantes que, a meu ver, entendem que a desmotivação que percebem em algumas/uns das/os alunas/os da escola poderia ser superada com o reforço ainda mais robusto desse discurso:

[EXCERTO 38 – TARSILA – (?) – PROFESSORA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

[...] eu acho que a gente desperta um pouquinho mais o interesse deles quando a gente traz experiências da gente, das nossas viagens... aí eles começam: “nossa, *teacher*, você viajou?” “Viajei.” “Foi para tal país?” “Fui.” “Falou em inglês?” “Falei.” “Inglês do CIL?” “Inglês do CIL.” Então, eu acho que a gente tem que partir das nossas experiências, né, pessoais, profissionais, para poder tocá-los, porque eles não conseguem...

Essa visão, porém, não parece dialogar com o Currículo em Movimento (2013), documento que rege o trabalho pedagógico no âmbito da Secretaria de Educação do DF. Ao invés de trazer um olhar voltado para viagens, o documento defende que

o ensino do idioma possa ser articulado com elementos da cultura, da história, da sociedade e das relações que se estabelecem no contexto do qual faz parte. Cuidar para que não se valorizem apenas países ou culturas dominantes, para desmistificar o ensino da língua, tornando-o mais crítico. O trajeto da língua e do processo de colonização deve ser considerado na condução do trabalho pedagógico; afinal as matrizes culturais que originam determinados idiomas possuem ou deixaram seu lastro

no movimento de aculturação e domínio de determinados povos. (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 29).

Em 2014, o programa Brasília sem Fronteiras (BSF) levou cerca de cento e quarenta alunas/os dos Centros de Línguas de Brasília a viagens internacionais para a Espanha e para os Estados Unidos para cursos de língua e cultura com duração de um mês. O processo de seleção consistia numa prova com questões sobre a língua estudada e conhecimentos de tópicos (então) atuais. Nove das/os alunas/os classificadas/os estudavam no CILB. A professora Amanda, que participou do projeto e trabalhou como monitora de um dos grupos nos Estados Unidos, ressalta a importância que viu da participação dos/as alunos/as no programa:

[EXCERTO 39 – AMANDA – 36 – PROFESSORA - ENTREVISTA – 24/05/2018]

[...] a questão dos alunos que foram aprovados e foram para o Brasília sem Fronteiras, né. Os nove que eu tive oportunidade de acompanhar, eu vi o quanto isso fez diferença na vida deles. E se a gente for pensar no processo seletivo do Brasília sem Fronteiras, e no tamanho do nosso CIL e no tamanho de outros, comparando, a gente conseguiu mandar muitos alunos, né. Se a gente fosse comparar a porcentagem, porque tinha outros CILs que tinham mais alunos que estavam dentro da faixa-etária, que estavam dentro, né... que poderiam participar do processo seletivo, e que levaram menos que a gente, ou quase a mesma quantidade que a gente... então, assim... a gente conseguiu mostrar que os alunos estão aprendendo, que eles são alunos bons, e eles foram muito elogiados, eles ficaram bem qualificados, ficaram em turmas de níveis intermediário e *upper-intermediate*.

Fora o aparente orgulho que Amanda demonstra do êxito das/os alunas/os (por sua aprovação e desempenho no curso), chama minha atenção como parece ser preciso provar a qualidade do trabalho desenvolvido na escola. Percebo elementos do pensamento de Block (2012) na fala da participante em relação à visão do indivíduo como recurso econômico. Assim como Paloma (Excerto 23) sente que precisa provar para as empresas o quanto sabe da LI, Amanda também parece se aproximar do entendimento – que não enxergo como exclusivo dessa participante – de que é preciso ‘mostrar resultados’ dentro da educação. A prova de seleção do programa, por si só, já demonstra o quanto os sistemas de classificação estão bem presentes na nossa realidade – e na de quem presta vestibulares e na de quem tenta seleções na pós-graduação etc.

Contraditoriamente, um programa cujo objetivo foi aumentar o repertório de percepções de mundo dos/as alunos/as começou com um processo que os rotulou em “aqueles/as que alcançaram” e “aquelas/es que não alcançaram” a pontuação necessária. Não

intenciono sugerir “soluções” para questões tão grandes e presentes em tantos contextos educacionais, mas vejo que temos, no CILB, apesar dos passos rumo a uma avaliação mais humanizada e formativa que são dados, e por conta dos históricos dos seus sujeitos com as noções de educação e avaliação dela, uma cultura de quantificações de investimento e resultados que, coincidentemente, ainda parece se alinhar com a educação bancária combatida pela visão freiriana (FREIRE, 1987).

Ainda hoje recebemos mães, pais e alunas/os que veem no CILB uma oportunidade de viagens ao exterior em virtude do programa, que só teve uma edição há quatro anos (edital nº 01, de 23 de agosto de 2013 do Diário Oficial do DF, em diálogo com o Decreto Distrital nº 34.546, de 1º de agosto de 2013). Apesar da não sinalização de outra edição pelo governo, já me vi alertando pais, mães e alunos/as de que ela poderia acontecer quando menos esperássemos, e acredito não ter sido o único professor a usar desse artifício para motivar os esforços acadêmicos das/os alunas/os. Eu não poderia dizer que estou imune às ideologias da LI ou que não as uso em minhas práticas.

Se o programa BSF não se repetiu, o CILB ainda se liga à ideia de viagens internacionais por meio dos programas de intercâmbio que promove bienalmente. Trata-se de viagens organizadas pela direção da escola nas quais os/as alunos/as – e membros da comunidade de Brazlândia interessados – arcam com os custos do programa. No primeiro semestre de 2017, o CILB organizou um concurso interno que selecionaria um/a aluno/a para participar, de forma gratuita, de uma viagem para o Canadá em janeiro de 2018. Entre os critérios de seleção, além de um histórico escolar de boas notas, estava uma renda familiar tida como baixa. A opinião de Gláucia, a seguir, parece resumir, a meu ver, a opinião dos servidores com os quais conversei em relação à iniciativa:

[EXCERTO 40 – GLÁUCIA – 46 – COORDENADORA – ENTREVISTA – 23/06/2018]

O intercâmbio. Gente, isso gera neles uma vontade de participar e de ser melhor para ir... imagina o que aconteceu na vida do [...], né, como foi transformador... Então eu acho que esses projetos extra sala, por exemplo, incentivá-los a participar [...] se a gente conseguir estar sintonizado com o que está acontecendo na Secretaria de Educação, não... no geral, no DF, e tentar inserir o máximo de alunos nossos como voluntários e participantes desses projetos para mostrar para eles que o idioma tem um uso.

Se há uma ideologia que projeta viagens como objetivo de se aprender outra língua, parece-me conveniente indagar como ficam as/os alunas/os que não poderão, talvez por muito tempo, visitar outro país. A língua seria inútil para o/a aluno/a que não viaja, ainda não trabalha

e tampouco tem laços afetivos com culturas de LI? Acredito que é possível que o trabalho pedagógico que se utilize da língua alvo como fonte de insumo para questionamentos sobre o contexto socioeconômico das/os alunas/os possa oferecer a elas/es novas formas de perceber a língua. Talvez ao se deparar com diferenças e semelhanças no modo de vida de grupos em países que falam outra língua – não necessariamente a inglesa – e ações levadas a cabo para mudar a vida de quem vive naquele outro cenário social, a/o aluna/o construa o entendimento de que a LI também lhe pertence e que pode usá-las para entrar em contato com ideias que podem ser traduzidas para a sua vida com um viés local.

Para concluir a associação que a comunidade escolar faz com viagens, trago as falas de Carmen (Excerto 41) acerca do intercâmbio promovido pela escola para o Canadá e como o tema parece criar desejos e causar mudanças de comportamento:

[EXCERTO 41 – CARMEN – 42 – DIRETORA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: Esse projeto, você acha que ele... o resto de Brazlândia está sabendo dele? O que você acha? Foi uma coisa divulgada, que as outras pessoas estão sabendo? Porque poderia ser um chamariz interessante para a escola, não é?

Carmen: Podia. Na verdade, eu acho que Brazlândia não ficou sabendo. Acho que a gente chegou até os meados da CRE (Central Regional de Ensino), que a gente foi atrás para pedir uma ajuda...

Pesquisador: Conseguiu?

Carmen: Não conseguimos. O dinheiro saiu todo todo da escola, cerca de 15 mil reais, e a gente pôde fazer só por um aluno. Eu acho que fez diferença não só na vida do aluno que ganhou, mas dos alunos que participaram de todo o processo, porque foi um processo grande, né, teve muito inscritos. E aí a gente foi passando para eles que já foi uma vitória passar por cada etapa do concurso. Eu acho que foi um chamativo, sim, para os meninos, sim. Muitos meninos já vieram aqui perguntar se não vai ter outro, querem outro, “quando é que vai ser,” mas tem outros projetos também, que eu acho que a vivência também para eles...

O Currículo em Movimento ressalta que o “ensino de outras línguas contribui para aprimoramento pessoal, formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do estudante” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 28). Seguir o entendimento do documento pode implicar articular a língua em outras formas de vivência, como parece apontar a participante. Essas vivências, entendo, poderiam passar pelo uso da língua em práticas que questionem visões de mundo e levem a/o aluna/o a se posicionar perante situações nas quais decisões éticas precisam ser tomadas. Ademais, como argumenta Kubota (2013), temas considerados polêmicos poderiam – uma vez discutidos com respeito à pluralidade de opiniões – ser abordados em níveis diferentes de complexidade desde níveis iniciais. Pode ser que

práticas dessa natureza representem vivências enriquecedoras para as/os alunas/os e desloquem o foco da aprendizagem de línguas para além de viagens.

Mas entendo que o CILB projete mais que viagens para sua comunidade. Vejo, agora, que aquilo que as/os participantes parecem querer dizer é que a escola coloca ideias tradicionais de sucesso da/pela LI em diálogo com aquilo que entendem a respeito de Brazlândia. Elas/es parecem frisar, por vezes, que enxergam com certa surpresa o fato de uma região – por elas/es mesmas/os classificada de interiorana – possuir um centro de línguas público.

Esse caráter gratuito da instituição, por exemplo, foi bem enfatizado por algumas/uns participantes.

[EXCERTO 42 – IARA – 46 – VICE-DIRETORA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

[...] os cursos que tem aqui [em Brazlândia] são poucos, caros [...]

[EXCERTO 43 – CAIO – 16 – ALUNO – ENTREVISTA – 31/07/2018]

[...] muitas pessoas não têm condição de pagar um curso de qualidade e aqui oferece.

[EXCERTO 44 – JOAQUIM – 16 – ALUNO – ENTREVISTA – 26/06/2018]

No geral, Brazlândia... o único local que oferece ensino de línguas gratuitamente é o CILB. Para quem tem renda baixa é o único lugar, creio eu.

Acho significativo que Joaquim (Excerto 44) refira-se ao CILB como “o único lugar” ao qual parece ter acesso para o estudo de idiomas. Acho curioso como a) o ensino de línguas da escola regular parece ser ignorado em sua fala e como b), apesar de questões de demanda, que devem de certo existir, e a recente criação de outros CILs, a Região Administrativa do Plano Piloto, que conta com uma das maiores médias de renda do DF, é a única a possuir dois Centros de Línguas. A relevância de não se ter de pagar para estudar no CILB se mostrou, também, em respostas à pergunta: “O que aconteceria para você se hoje o CILB fechasse as portas? Quais impactos isso traria para você e para a comunidade da escola?” Como expliquei no capítulo metodológico, fiz essa pergunta aberta no final dos questionários *Likert* para todos os grupos de participantes.

[EXCERTO 45 – HÉLIO – 52 – ALUNO – QUESTÃO ABERTA NO FORMULÁRIO]

Como pretendo continuar cursando Inglês, geraria um custo extra no orçamento familiar. Levando em conta que somos cinco, este custo inviabilizaria a continuidade para todos ou pelo menos para alguns.

Quanto à comunidade, consistiria à negação da única oportunidade de cursar uma língua estrangeira à maioria absoluta da população da cidade.

[EXCERTO 46 – GABRIELA – (?) – ALUNA – QUESTÃO ABERTA NO FORMULÁRIO]

Seria uma perda, pois o ensino é de qualidade e é ofertado gratuitamente e eu não posso pagar por uma escola particular para aprender inglês. Se a escola fechasse, além de uma perda grande de espaço e investimento do governo, muitos alunos estariam desistindo de uma oportunidade de aprendizagem.

[EXCERTO 47 – JANETE – (36) – MÃE – QUESTÃO ABERTA NO FORMULÁRIO]

Seria um pesar muito grande, pois atualmente tenho dois filhos que estudam no CILB. E não teria condições no momento para pagar um curso de inglês ou outra língua. Com o Cilb vejo o desenvolvimento e a competência dos professores em querer a aprendizagem dos alunos e não números. Os alunos do Cilb são diferenciados, porque sonham com planos de intercâmbio (vejo como motivação) para ver novos horizontes e o desejo de crescer.

Os excertos parecem dizer que o CILB marca os membros da comunidade como pessoas que podem, também, aprender línguas apesar de seu poder econômico relativamente baixo. A questão da descontinuidade do curso, caso o CILB não existisse mais, parece acentuar a marcação binária, para muitos da comunidade, de que: com o CILB pode-se estudar línguas, sem o CILB, não. Block (2014) argumenta que as identidades são socialmente construídas e que a negociação de classes sociais também deve fazer parte da agenda do ensino de línguas. Se a autopercepção da comunidade de Brazlândia parece situá-la como desfavorecida, e isso atrairia menos privilégios numa rede estratificada de grupos sociais, vejo que faria sentido o entendimento de que, para os/as participantes, o CILB faça parte da dinâmica entre classes no sentido de parecer propiciar a diminuição da distância entre a comunidade escolar da escola e classes sociais mais privilegiadas, às quais, percebi em algumas falas, o ensino de LI parece endereçado.

Acho interessante também que Gabriela (Excerto 46) pareça ver que há, por trás da instituição, investimentos do governo ao falar que seu fim representaria uma “perda grande de espaço e investimento do governo” (Excerto 46). O viés público da escola se mostra bem presente, também, na fala de Marina, quando lhe perguntei por que considerava o CILB importante. Ela mostra entender que quem custeia a instituição, no fim das contas, somos todos nós:

[EXCERTO 48 – MARINA – 48 – ALUNA – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: O que você está achando da escola até agora?

Marina: Eu estou gostando muito.

Pesquisador: Por quê?

Marina: Porque eu acho que os professores são qualificados, porque é próximo da minha casa, e, financeiramente, me ajudou, né, pelo fato que... que a paga uma vez só: os impostos. Então, de certa forma, me ajudou.

As/Os participantes relatam que a escola é importante porque muitos não poderiam pagar pelo tipo de ensino que é ali ofertado, mas eles apresentam outras razões também para essa importância, como o que Caio (Excerto 49) parece ver como resultados e usos práticos da língua:

[EXCERTO 49 – CAIO – 16 – ALUNO – ENTREVISTA – 31/07/2018]

Pesquisador: E você acha que o CILB de alguma já te ajudou?

Caio: Ah, já, com certeza.

Pesquisador: Como?

Caio: Em inglês, né, na escola melhora as notas. Já consigo usar em locais, assim... jogos já entendo melhor, livros já consigo ler.

Na relação que Caio estabelece entre a escola regular e o CILB, a natureza da ‘ajuda’ que o CILB parece dar, em sua fala, mostra-se limitada às notas que lhe são atribuídas. Acredito que pode haver outros benefícios resultantes do diálogo entre as práticas dos Centros de Línguas e as das escolas regulares, mas, nos meus oito anos de trabalho na escola, confesso nunca ter visto essa dimensão ser explorada. Entendo, todavia, haver obstáculos práticos e técnicos que poderiam surgir, além de possíveis traumas que a obrigatoriedade de se estudar no CILB durante a tributabilidade parece ter deixado. Em conversas informais com professoras/es e membras da direção, aqueles que estavam na escola durante o período relatam que muitos pais, mães e alunos/as pareciam ver o CILB como um inconveniente e que reclamações quanto ao fato de serem forçados a frequentar a instituição eram comuns. Iara parece não sentir falta desse período, que durou até o final de 2009:

[EXCERTO 50 – IARA – 46 – VICE-DIRETORA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

[...] quando eu cheguei aqui, os alunos eram tributários, né. A gente chama de tributário quando ele [estudava] na escola dele de origem e eles [eram] obrigados a vir para o CILB e a nota deles [ia] para a escola de origem, né. E tinha gente que tinha ódio do CILB, entendeu. “Meu filho reprovou na escola por causa do CILB,” né, porque só podia ficar em recuperação em 3 e aí ficava no CILB e a culpa era toda do CILB. Né, então, às vezes eu ia fazer divulgação aqui no comércio da cidade – igual a gente faz assim

no início do semestre⁸ – tinha gente que não queria nem olhar para a minha cara, diziam “não, não quero nem saber de CILB, não. Meu filho não vai para o CILB, não.”

Ouvir que havia conflitos de resistência em relação ao CILB durante a época da tributarietàade, hoje, já não me surpreende tanto. Chama minha atenção que, para Iara, os pais, de certa forma, tivessem o CILB como ‘outra matéria da escola’. Digo que chama minha atenção porque acredito nunca ter visto, em minha história de vida, o estudo de línguas como um fardo. O contato com a comunidade do CILB e os estágios pelos quais sua relação com a escola parece ter passado ensinaram-me uma valiosa lição de tentar entender as motivações de quem frequenta uma escola. A narrativa contrária à tributarietàade parece integrar a história da escola. Meu tempo na instituição começou em 2010, exatamente o ano em que estudar na escola passou a ser uma opção para mães, pais e alunos/as.

Aludi, no início deste capítulo, que parece haver um CILB para cada participante. Eu o disse por considerar que cada sujeito atribui sentido à escola pela perspectiva das experiências que vive antes e durante sua passagem pela instituição, e também como se vê no futuro graças a ela. Trago, aqui, alguns excertos que me parecem responder como a comunidade escolar constrói relações com o CILB. Novamente, lembro que meu olhar seleciona trechos que dialogam com minha experiência e trajetória ideológica, dentro e fora dessa escola. Outro pesquisador com a incumbência de representar a relação entre a comunidade e o CILB poderia, com seu olhar, escolher excertos completamente diferentes.

[EXCERTO 51 – JOEL – 69 – ALUNO – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: O que você está achando da escola?

Joel: Ótima.

Pesquisador: Por quê?

Joel: Porque, como você está vendo, eu sou maduro e eu não tive essa oportunidade quando novo. Estudei 2 anos de inglês porque eu trabalhava no Instituto Cultural Brasil Estados Unidos, aí tinha direito, mas já vi muitos colegas que nunca tiveram. Foi isso: a oportunidade.

Joel, morador da região, faz uma ligação interessante entre oportunidade e idade. O fato de a escola oportunizar o ensino apesar de uma aparente adversidade (distância da escola, preço dos livros, falta de tempo para estudar, entre outros) aparece novamente em sua fala. Enxergo, no trecho “você está vendo, eu sou maduro e eu não tive essa oportunidade quando novo”

⁸ Apesar de menos comum hoje, com a abertura para a comunidade que não estuda em escolas públicas, as/os professoras/es do CILB ainda vão às escolas regulares no início dos semestres letivos para divulgar as vagas remanescentes, especialmente as do turno matutino e aquelas destinadas às línguas espanhola e francesa.

(Excerto 51) aspectos interessantes. Joel pode estar nos remetendo à ideia de que talvez haja, para ele, uma idade mais certa ou mais costumeira para que se aprenda idiomas: quando se é ‘novo’. Ele pode também querer se referir ao fato de que, quando jovem, os CILs ainda não existiam ou que eram exclusivos para alunas/os de escolas públicas regulares, ou ainda que seu percurso de vida não oportunizou tempo e condições para que estudasse a LI. O aspecto que se sobressai, para mim, contudo, é o de como trajetórias de vida distintas confluem no CILB. Joel está em seu segundo ano de estudos.

A escola também parece servir de cenário para relações interpessoais que acabam por marcar seus sujeitos.

[EXCERTO 52 – ROBERTO – 18 – ALUNO – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: Você consegue pensar em algo... o que vai fazer com o que aprendeu aqui, com essas vivências?

Roberto: Eu aprendi muita coisa aqui, não só o inglês. Tipo, vivência. Questão de relação interpessoal ajudou bastante. Eu era muito tímido quando eu entrei. E hoje eu sou bem tagarela. Me ajudou bastante, e depende da pessoa que vir fazer.

[EXCERTO 53 – CLÁUDIO – 16 – ALUNO – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: E, nesse tempo que você está aqui, teve algum evento da escola, alguma reunião, alguma feira, alguma coisa que te marcou muito?

Cláudio: O soletrando, quanto tinha.

Pesquisador: Por quê?

Cláudio: Porque... igual, o primeiro soletrando... eu fiz 2 Soletrandos. Os 2... Eu ainda sou... Eu era uma pessoa muito tímida. Eu começava a falar em público eu começava a travar. No primeiro soletrando, igual... a primeira palavra que eles me deram eu tive que repetir 3 vezes porque eles não estavam conseguindo me entender. Já no segundo eu tinha perdido isso. Eu conseguia falar mais abertamente, mais livre... Igual, acho que o soletrando foi muito importante para eu perder essa timidez toda.

Das falas de Roberto (Excerto 52) e Cláudio (Excerto 53), destaco a possibilidade de o desenvolvimento das relações interpessoais dos dois não ter, a princípio, figurado entre os objetivos deles ao se matricularem (ou serem matriculados) na escola. Pode ter se tratado de um resultado inesperado de seu tempo no CILB. Roberto parece ver como benéfica a mudança que percebeu em si por intermédio, aparentemente, da escola. Cláudio é mais específico e menciona o concurso Soletrando como gerador de mudança. De caráter opcional, o concurso era realizado no antigo auditório da escola e contava com a presença de todas/os as/os alunas/os do dia e turno em que acontecia. Uma lista de palavras para cada grupo do evento era disponibilizada com uma semana de antecedência e os/as alunos/as sabiam que as palavras que

deveriam soletrar saíam dali. O nervosismo dos competidores era, de fato, aparente e talvez o maior inimigo de suas participações. A última edição do concurso aconteceu há quatro anos e percebo, hoje, que pode ser que outras edições acabem, pela própria natureza do evento, ajudando outras/os alunas/os a combater ansiedades.

Uso a fala de Jéssica (Excerto 54) para continuar o tópico de relações interpessoais, mas agora em aparente contraponto com o ensino regular.

[EXCERTO 54 – JÉSSICA – 19 – ALUNA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: Você considera o CILB uma instituição importante para Brazlândia, para a comunidade de Brazlândia?

Jéssica: Considero.

Pesquisador: Por quê?

Jéssica: Porque muitas vezes, no ensino regular, não tem uma proximidade assim tão grande com os alunos, do professor com os alunos, e o CILB eu acho que já promove isso, porque é realmente focado na língua, né... o foco é realmente esse, então que o relacionamento com o aluno é bem melhor do que no ensino regular. Também, são tantos alunos que eu acho que não consegue focar tanto assim neles quanto poderia.

Entendo que Jéssica talvez se sinta mais vista como indivíduo pelo fato de as salas dos CILs acolherem, via de regra, até vinte alunos/as. Vejo com surpresa, porém, a ideia aludida por ela de que essa proximidade (se é que é isso que ela entende por proximidade) seja sempre maior nos CILs que no ensino regular ou que, lá, as/os professoras/es não se “foquem na língua”. Parece-me difícil contestar que, quanto mais alunas/os na sala de aula, menos atenção individualizada cada um deles receberá, mas professores/as habituados com turmas maiores, a meu ver, desenvolvem estratégias pedagógicas para remediar os desafios que o número grande de alunos/as pode trazer. E, anterior a isso, está a pergunta: o que as/os alunas/os entendem por proximidade com suas/seus professoras/es? Entendo que a participante fala da experiência que teve no CILB até aqui ao tratar a escola como um lugar de construção de afetividades, mas considero precipitado concluir que todos/as os/as professores/as da escola construam tais laços com seus/suas alunos/as somente pelo número reduzido – em relação ao ensino regular – de alunas/os em sala. Enquanto ouvem-se relatos de turmas que excedem quarenta alunas/os na escola regular, as salas do CILB atendem, a princípio, entre quatorze e vinte.

As três próximas falas tocam em aspectos de vulnerabilidade social delicados e, de certo modo, trazem novos desdobramentos para a compreensão de quais são os objetivos de uma instituição como o CILB:

[EXCERTO 55 – CLÁUDIO – 16 – ALUNO – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: Você acha que o CILB é importante aqui para a comunidade de Brazlândia?

Cláudio: Sim.

Pesquisador: Por quê?

Cláudio: Porque, assim, igual... eu, no caso, se não fizesse CILB, eu viria para a escola, depois voltaria para casa... provavelmente não ficaria lá, ficaria muito tempo na rua... Igual, com o CILB eu consigo ocupar meu tempo com uma atividade extra, não me deixando muitas horas vagas para acabar ficando na rua exposto a violência, drogas, essas coisas. Eu acho que o mesmo acontece com as outras pessoas da comunidade.

[EXCERTO 56 – PALOMA – 17 – ALUNA – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: Para você, qual seria a importância do CILB dentro da comunidade de Brazlândia?

Paloma: Eu acho que é muito importante para tirar as crianças e adolescentes mais da rua, assim... porque, apesar de ir para escola, muitos, à tarde, ficam sem fazer nada. Então, em vez de ficar na rua, é melhor eles estarem aqui aprendendo uma língua... outra língua que pode abrir várias portas para eles no futuro.

[EXCERTO 57 – ANDRESSA – 16 – ALUNA – ENTREVISTA – 25/06/2018]

Pesquisador: Você acha que o CILB é importante aqui para Brazlândia?

Andressa: Ah, com certeza, eu acho.

Pesquisador: Como?

Andressa: É... eu tenho um monte de amigos na escola que geralmente passam a tarde inteira sem fazer nada, e eu acho fundamental aprender uma outra língua, principalmente para entrar no mercado de trabalho ou então para viajar, então eu sou muito grata por ter... por minha mãe ter me forçado a entrar.

Em seus princípios orientadores das práticas pedagógicas, o PPP da escola (PPP CILB, 2017) diz que

o contexto mundial vem passando por transformações substanciais, tendo em vista a globalização e a expansão do capitalismo, a revolução tecnológica e científica, conflitos pessoais entre seres humanos e outros fatores. Este contexto influi diretamente na vida escolar, pois mudam-se também as maneiras de enfrentar problemas, as formas de lidar com conflitos e até as exigências do mercado de trabalho. É preciso conscientizar-se acerca destas questões e compreender o que acontece no cotidiano da escola para, então, promover momentos de reflexão na procura de criar condições para gerar a melhor forma de organização do trabalho pedagógico. (PPP CILB, 2017, p. 17).

A relação que percebo entre as falas de Cláudio (Excerto 55), Paloma (Excerto 56) e Andressa (Excerto 57) e o trecho do Projeto Político Pedagógico do CILB é de complementaridade. O PPP da escola, em seus objetivos, fala do uso de outros idiomas “em

reais condições de aprendizagem que [...] capacitem [o/a aluno/a] a utilizá-los de forma competente, integrando-se aos novos tempos” (PPP CILB, 2017, p. 20). Entendo que as situações de vulnerabilidade social nos excertos acima dialogam diretamente com o que o documento da escola chama de conflitos e enfrentamento de problemas nos novos tempos.

Se escolhemos seguir as preocupações dos/as participantes e entender que há ameaças reais na “rua”, então parece-me demasiado limitante ver a escola como um mero abrigo contra esses perigos. Quando o PPP fala de “compreender o que acontece no cotidiano da escola” (PPP CILB, 2017, p. 17), creio que não podemos excluir desse cotidiano o universo fora de seus muros que, inevitavelmente, tem reflexo na vida dos sujeitos que por ali circulam. Equipar a/o aluna/o com estratégias de resolução de conflitos passaria, no confronto entre as ideias de Cláudio, Paloma, Andressa e o PPP da escola, por problematizar questões ligadas a drogas, ócio e violência – citadas pelos participantes – na prática pedagógica da escola e articulá-las com questões linguísticas que não são, segundo o próprio documento nortear do trabalho escolar, o único objetivo da instituição.

Ademais, o Currículo em Movimento chama atenção para o fato de que “[p]ara circular na língua estudada, temáticas relativas a educação ambiental, consciência familiar, respeito ao próximo e valorização da própria identidade, assim como a apreciação de costumes e valores de outros povos poderão contribuir para o [...] desenvolvimento comunicacional do aprendiz” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 29). Enfoques dessa natureza podem servir para mostrar às/aos aprendizes que a língua estudada não serve “principalmente para entrar no mercado de trabalho ou então para viajar” (Excerto 57), mas sim funcionar como cenário para reflexões e vivências.

A dimensão de significação da escola para a comunidade que surgiu nas falas de Cláudio (Excerto 55), Paloma (Excerto 56) e Andressa (Excerto 57) também se reprisou na resposta de Paloma quando, no questionário *Likert*, perguntei quais seriam os impactos do fechamento imaginário do CILB:

[EXCERTO 58 – PALOMA – #17 – ALUNA – QUESTÃO ABERTA NO FORMULÁRIO]

O impacto sobre a comunidade seria que muitos jovens ficariam sem fazer nada na parte da tarde e da manhã, aumentando o número de crianças nas ruas mais propícias ao mundo das drogas.

Outras respostas ligadas à mesma hipótese, do fim das atividades da escola, parecem revelar ainda outras relações das/os participantes com ela.

[EXCERTO 59 – JOAQUIM – 16 – ALUNO – QUESTÃO ABERTA NO FORMULÁRIO]

Seu fechamento acarretaria na não-conclusão de cursos de vários estudantes, inclusive eu, além de reduzir drasticamente o contato de todos os estudantes com as línguas e cultura dos demais países.

[EXCERTO 60 – MICHELE – 16 – ALUNA – QUESTÃO ABERTA NO FORMULÁRIO]

Se não tivesse o CILB, acho que a gente não teria... a gente não conheceria e a gente não se importaria em aprender nem inglês, nem espanhol, nem francês, e também não se importaria em viajar.

[EXCERTO 61 – SABRINA – (?) – ALUNA – QUESTÃO ABERTA NO FORMULÁRIO]

Ah, eu acho que a comunidade não teria tanto acesso às línguas que não são português, porque onde você vê você tem que pagar para aprender.

[EXCERTO 62 – ÂNGELA – (?) – ELAINE – 17 – DIANA – (?) – ALUNAS – RODA DE CONVERSA – 27/06/2018]

Pesquisador: Se não tivesse o CILB em Brazlândia, como seria?

Ângela: Eu não faria.

Elaine: Eu também não faria.

Diana: Eu também não faria, porque pra pagar...

Pesquisador: Não faria outro idioma?

Ângela/Diana: Não faria língua nenhuma.

Diana: Porque pagar o curso, hoje em dia, é muito difícil. Você tem que pagar... arcar com os livros, custo para você ir e tudo. É muito difícil.

Ângela: Ainda mais se fosse para ir para outro lugar e perder mais tempo chegando lá e depois mais tempo voltando para poder estudar é muito tempo gasto.

Acho curioso que os/as participantes, novamente, pareçam atrelar o conhecimento de línguas e cultura de outros países à existência do CILB. Entendo que, na verdade, eles se referem, nos excertos acima, bem mais à educação institucionalizada que, segundo Isadora (Excerto 26), oferece o importante diploma. Blommaert (2010) argumenta que aparatos linguísticos, no estágio atual da era tecnológica, estão em constante movimento e reelaboração pelas comunidades locais onde chegam graças às mídias eletrônicas por meio das quais são difundidos. Nesse sentido, acho interessante que nenhum/a aluno/a respondente do item dois do questionário *Likert* (TABELA 12) tenha discordado totalmente da afirmação de que utiliza a língua inglesa em sua vida fora do contexto do CILB. Eles parecem ter, sim, contato com a língua, mas a formalização dessa relação por meio da escola parece legitimar esse conhecimento perante outras instituições e eles mesmos.

Alunas/os	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
2 – Já utilizo a língua inglesa em minha vida fora do contexto do CILB.	18 (43,9%)	18 (43,9%)	3 (7,3%)	2 (4,8%)	

TABELA 12 – Item 2 do questionário respondido pelas/os alunas/os (total de respondentes: 41)

Um último excerto que gostaria de usar nesta seção é o de Tatiana. Sobre o fechamento da escola, ela diz:

[EXCERTO 63 – TATIANA – 16 – ALUNA – QUESTÃO ABERTA NO FORMULÁRIO]

infelicidade, pois tanto para mim como para outras pessoas o CILB é algo que nos ajudará em vários aspectos do futuro, como: viagens, emprego, conhecer diferente culturas e etc... Além do que muitos sentiriam-se deixados de lado.

Entendo que, novamente, estruturas de sentimentos que nos ajudam a interpretar nossa realidade (PARK, 2015) mostram-se presentes nos dados. A infelicidade que Tatiana (Excerto 63) menciona pode estar ligada ao construto de investimento (NORTON PEIRCE, 2005) que mencionei anteriormente – infelicidade pela frustração do investimento sem retorno e infelicidade pelos desejos de viagens, empregos e outras culturas não realizados. Já o fim do excerto: “Além do que muitos sentiriam-se deixados de lado” pode apontar para os efeitos de uma ruptura. Uma ruptura no possível compromisso que a escola, aos olhos de Tatiana, pode ter assumido com as identidades que ela projetou para si por meio do estudo de línguas no CILB.

4.5 – Um lugar de construções identitárias

Partindo do entendimento de que são muitos os fatores presentes na vida moderna que deslocam, ou transformam, a identidade de cada sujeito (WOODWARD, 2000), e que ela já não é mais vista como fixa, ou única, e sim dependente de contextos, plural, e suscetível a transformações (ou deslocamentos), parece fazer sentido olhar a escola como promotora de ações identitárias no indivíduo. Jenkins (2007) ressalta que as abordagens pós-estruturalistas relacionando identidades e temas linguísticos incluíram as relações de poder presentes nas negociações de identidade linguística. A autora argumenta que essas relações influenciam as afiliações e opções de identidade que o sujeito almeja.

Isso posto, é de se esperar que a discussão em torno das identidades no ensino de línguas seja um campo tomado por conflitos. Exemplo disso são as afiliações a falantes-nativas/os, por

meio dos sotaques da LI, que as/os participantes de Jenkins (2007) desejam, ou não, marcar. Enquanto algumas/uns parecem querer que sua fala se aproxime ao máximo daquela de um norte-americano ou inglês, a ponto de se declararem felizes por serem confundidas/os como tais, outros/as deixam claro que querem preservar sua identidade ao não perderem o sotaque com elementos da língua materna.

Outra questão relacionada a poder na esfera do ensino e aprendizado de línguas é seu acesso. Mastrella (2007) discute a ideia, aparentemente já assentada em nossa cultura educacional, e presente em falas de muitas das/dos participantes deste trabalho, de que aprender língua estrangeira não acontece nas escolas regulares e que a terceirização desse “serviço” foi colocada nas mãos da iniciativa privada em cursos de idiomas que acabam por fazer aquilo que os documentos oficiais que guiam o trabalho pedagógico no país apenas prometem. A autora questiona o fato de o aprendizado de línguas ficar, nesse contexto, condicionado aos recursos econômicos de quem pode por ele pagar. A fala de Manuela (Excerto 64) exemplifica essa discussão ao responder qual lhe parece ser a importância do CILB para a comunidade de Brazlândia:

[EXCERTO 64 – MANUELA – 18 – ALUNA – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: Para você, qual seria a importância do CILB dentro da comunidade de Brazlândia?

Manuela: Eu acho que... é... tira... o inglês não se torna apenas da elite, porque tem muito disso, né, que “ah, saber falar outra língua é para as pessoas que têm condição financeira.” E o fato de o CILB ser um projeto para aluno de escola pública, para alunos da comunidade, eu acho que facilita esse acesso a outra língua, que muitas vezes a gente não tem.

Ao dizer que a identidade é fortemente marcada pela diferença, Silva (2000) dá especial atenção a como nos relacionamos com o outro e a quais traços, presentes ou não nesse outro, parecem ter maior ou menor prestígio em relação ao nosso próprio repertório. Manuela (Excerto 64) parece fazer uma distinção clara entre o que chama de elite – os que “têm condição financeira” – e alunas/os da escola pública.

A aluna, ao se referir a este último grupo, no qual se inclui, parece desconsiderar que a língua inglesa também seja estudada na escola regular e posiciona o CILB como o elo entre uma comunidade economicamente carente e um aprendizado de línguas que, em sua fala, talvez não aconteceria não fosse por sua existência. Parece-me precipitado, porém, concluir que nenhuma/um das/os alunas/os que frequentam a escola tem poder econômico para custear um

curso de línguas particular, mas vejo como possível que a participante já posicione o CILB como facilitador de aquisição de uma identidade de mais prestígio.

Manuela parece ver o CILB como elemento de relativa aproximação entre o grupo social no qual localiza os/as alunos/as da escola e o outro, a “elite”. A distância entre os dois, que a participante parece entender como grande, parece também, em sua fala, diminuir com o acesso a recursos que o CILB representaria. Nesse sentido, ela parece também equiparar a escola aos cursos de inglês mencionados por Mastrella (2007), que parecem fazer o papel que o estado acaba por não cumprir no tocante ao ensino de línguas.

Joaquim (Excerto 65) e Adriana (Excerto 66) acrescentam outro elemento interessante à problemática do acesso das/os alunas/os ao ensino de línguas. Quando eu lhes perguntei a respeito das consequências da extinção do CILB, eles responderam:

[EXCERTO 65 – JOAQUIM – 16 – ALUNO – ENTREVISTA – 26/06/2018]

Pesquisador: E se não tivesse o CILB?

Joaquim: Essa é uma questão complicada. Acho que, realmente, ia prejudicar muito a cidade, porque as demais cidades do DF têm um Centro de Línguas, o que poderiam influenciar as pessoas que têm baixa renda, não podem ir para a *Wizard*, *Skill*, coisas desse tipo.

[EXCERTO 66 – ADRIANA – 15 – ALUNA – ENTREVISTA – 26/06/2018]

Pesquisador: Você acha que o CILB é importante para essa comunidade? Da comunidade de Brazlândia?

Adriana: Demais. Porque você pode ver como nas outras cidades – Taguatinga, Ceilândia -, tudo tem. Brazlândia é, tipo, a cidade desvalorizada. Quando entrou no CILB foi, tipo, ‘o povo de Brazlândia sabendo falar inglês,’ o povo pobre, sabe? Muito bom, eu acho.

Na verdade, apesar da expansão dos CILs no atual período de sua história (TABELA 1), nem todas as Regiões Administrativas do DF contam com um deles. Nas falas de Adriana e Joaquim, novamente vejo o entendimento de que renda e ensino de idiomas estariam atrelados, mas eles acrescentam que outras Regiões Administrativas do DF também dispõem de CILs, o que criaria outra diferença, ou ausência, para a comunidade de Brazlândia. Estaríamos falando não somente de uma comunidade sem poder econômico para frequentar cursos particulares de línguas, mas, também, de uma percebida desvantagem em relação a outras áreas do próprio DF.

Santos e Mastrella-de-Andrade (2016) entendem classe social como

um grupamento condicionado por questões econômicas, em que indivíduos têm características socioeconômicas semelhantes (i.e. a proletarização, a subproletarização), com relações simbólicas (por exemplo o consumo) determinadas por razões econômicas (como a renda, acesso a serviços públicos fundamentais) e através da relação de antagonismo simbólico e econômico (e simbólico porque econômico) com outras classes sociais. (SANTOS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016, p. 551).

Os autores destacam como, nos materiais didáticos de língua inglesa, classes sociais são tratadas como padronizadas em direção a um grupo social de classe média e branco por meio das atividades que aparecem realizando, dos lugares que frequentam, dos custos que esses hábitos implicam e da ausência – ou apagamento – de classes menos favorecidas. Os autores argumentam que identidades de classe, e outras, como gênero, raça e idade, são indissociáveis e lembram que, por mais de trinta anos – 1961 a 1996 –, o Estado brasileiro desobrigou-se de oferecer ensino de línguas na rede pública, o que serviu, segundo eles, para garantir que o acesso ao ensino de línguas fosse exclusivo das classes mais abastadas.

Nesse contexto, uma vez que a classe trabalhadora e as desigualdades sociais parecem não estar presentes nos discursos e materiais sobre o ensino de LI, parece-me compreensível que Adriana (Excerto 66) demonstre surpresa ao destacar “o povo de Brazlândia sabendo falar inglês”, já que se trata de uma “cidade desvalorizada.”

Blommaert (2005) chama recursos linguísticos de semióticos e diz que a

gama de identidades [...] depende da gama de recursos semióticos disponíveis dentre os quais identidades reconhecíveis podem ser construídas. Isso significa que, em princípio, todas as formas de identidade podem ser construídas de modo bastante flexível, e que cada meio semiótico pode ser usado para construir tais identidades. (BLOMMAERT, 2005, p. 208).

Se o CILB possibilita o acesso à língua estrangeira, ou, em outras palavras, disponibiliza esse recurso semiótico para construções identitárias, a resposta ao item catorze do questionário respondido por professoras/es e membras da direção da escola (TABELA 13) parece indicar que a relação das/os alunas/os com a escola não é livre de conflitos e que mães e pais de alunas/os, aos olhos de professores/as e direção, parecem ter maior investimento nos novos recursos que suas/seus filhas/filhos podem adquirir que os/as próprios/as alunos/as:

Professoras/es e Direção	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
14 – Os alunos de inglês do CILB estudam a língua por imposição dos pais.		17 (100%)			

TABELA 13 – Item 14 do questionário respondido pelas/os professoras/es e direção (total de respondentes: 17)

As respostas dos/as treze professores/as de inglês da escola e das quatro membras da equipe gestora parece ser de que, para elas/es, as/os responsáveis têm, em algum grau, papel importante no fato de as/os filhas/os estudarem inglês no CILB, e de que nem todas/os as/os alunas/os parecem estar ali por escolha própria. Optei pelo termo “imposição” na formulação do item propositalmente para realçar o caráter de obrigatoriedade. Os dois próximos excertos (67 e 68) também parecem reforçar o conflito entre o que seria o desejo dos/as responsáveis e o das/os filhas/os.

[EXCERTO 67 – ANANDA – 38 – PROFESSORA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: E quais desafios você vê em trabalhar no CILB?

Ananda: É difícil responder isso. São tantos às vezes. Porque às vezes a gente lida com alunos que não querem estar aqui, que estão aqui porque talvez o pai obrigou... hoje em dia, não é mais obrigado pela escola, no caso dos alunos tributários, né, mas eles ainda se sentem meio que obrigados pelos pais... alguns são muito novos, não veem a necessidade mesmo de estudar outro idioma. Os que não têm um foco específico, alunos nesse nível, que não têm uma ideia de para que está aqui, eles realmente não sabem, então nesse sentido eu acho desafiador trabalhar aqui.

[EXCERTO 68 – ÂNGELA – (?) – ELAINE – 17 – DIANA – (?) – GABRIELA – (?) – JONATHAN – 16 – ALUNOS – RODA DE CONVERSA – 27/06/2018]

Diana: A maioria [dos colegas] que eu conheço saíram do CILB. Desistiram.

Elaine: É, exatamente. A maioria, ou reprovou ou saiu.

Diana: A maioria que eu conheço ou reprovou ou saiu. Não tá mais no CILB.

Jonathan: Acho que eu e a Gabriela estamos juntos já tem uns 4 anos, né?

Pesquisador: E por que tanta gente desiste, sai?

Jonathan: Falta de interesse. Desmotivação.

Gabriela: Falta de interesse.

Elaine: Desinteresse. Maior desinteresse, porque muito já entram meio que forçados pelos pais e aí já não continuam porque não é o que eles queriam.

Ananda (Excerto 67) nos diz que, apesar do fim da tributabilidade – época na qual a/o aluna/o era obrigada/o a frequentar o CILB e sua nota era repassada para a escola regular, onde não tinha aulas de idiomas –, há ainda alunos/as na escola que se veem obrigados/as a estudar ali por determinação dos pais. Elaine (Excerto 68) também citou os pais pelo mesmo motivo durante a roda de conversa.

Enquanto os/as participantes da roda de conversa culpam o desinteresse e a desmotivação pela evasão que perceberam entre seus/suas antigos/as colegas, Ananda parece

crer que as/os alunas/os que não querem estar ali sentem-se assim por não compreenderem a importância do estudo de línguas. Independentemente das explicações articuladas pelas/os participantes, a vontade e a autoridade das/os responsáveis me parecem bem presentes nos excertos e aparecem traduzidas. Entendo, no desejo de que as/os filhos/as se valham da LI profissionalmente no futuro, como indica o item três do questionário respondido pelos responsáveis.

Responsáveis	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
3 – Eu quero que meu/minha filho/a utilize a língua inglesa profissionalmente no futuro.	6 (100%)				

TABELA 14 – Item 13 do questionário respondido pelas/os responsáveis (total de respondentes: 6)

O discurso que relaciona LI, trabalho e sucesso é constantemente propagado e reforçado pela mídia e, segundo Damiana (2011), essa

influência discursiva não corresponde necessariamente a um jogo radical de manipulação, sendo na maior parte das vezes instaurada e reproduzida por meio de textos orais e escritos presentes no cotidiano, aceitos de forma natural. E é precisamente a naturalidade alcançada por esses discursos o que acaba por legitimar [...] relações desiguais de poder. (DAMIANA, 2011, p. 382)

Uma vez que a percepção, reforçada nos discursos, é de que falar inglês trará sucesso, trabalho e oportunidades, parece fazer sentido que as mães e pais das/dos participantes não só queiram que seus/suas filhos/as se utilizem da LI na esfera profissional, mas que passem a fazer parte da comunidade imaginada – na qual todos teriam sucesso – à qual o inglês daria acesso. Kanno e Norton (2003) definem comunidades imaginadas como “grupos de pessoas, não imediatamente tangíveis ou acessíveis, com os quais nos ligamos por meio do poder da imaginação” (KANNO; NORTON, 2003, p. 241). Esses grupos, segundo os autores, constroem inclusive a ideia de nação que se tem, ao conectar-nos a pessoas com as quais nunca vamos interagir. Essas afiliações são importantes motivadoras de nossos investimentos identitários e, ao insistirem que suas/seus filhas/os estudem inglês no CILB, mães e pais parecem responder ao discurso midiático de que saber a LI trará vantagens ao proporcionar uma espécie de ingresso para se juntarem à “comunidade de sucesso das/os falantes de inglês”.

O discurso de uma vida melhor, cheia de oportunidades, apoia-se na visão de que é, sim, possível “mudar de vida”. Ao considerar as identidades como sistemas dinâmicos, Sade (2009) fala que eles

são dinâmicos e evoluem continuamente [...] Pensar a reconstrução identitária como um sistema complexo implica considerá-la um processo [...] que está sempre evoluindo. Além disso, os comportamentos em um sistema complexo emergem da constante interação de suas partes componentes e não podem ser previstos; assim, o surgimento de identidades também é o resultado da interação dos seres humanos com outros indivíduos e com o contexto social. (SADE, 2009, p. 533).

Seria dizer que, ao invés de considerar o CILB um espaço de reflexão sobre o contexto social no qual os/as filhos/as vivem, os pais fazem projeções de futuro para eles conferindo-lhes identidades baseadas no discurso hegemônico de êxito por meio dos idiomas. Além disso, alguns/umas participantes disseram que esse desejo – de que as/os filhas/as estudem inglês almejando uma “vida melhor” –, pode, também, ser reflexo da ausência que esse recurso parece ter criado na história de vida das/os próprias/os responsáveis.

[EXCERTO 69 – POLIANA – 19 – ALUNA – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: E por que você acha que a sua mãe decidiu isso “você vai fazer inglês”?

Poliana: Acho que ela...

Pesquisador: O que será que se passava pela cabeça dela?

Poliana: Acho que ela viu que era algo importante, né. E também que foi algo que ela não teve mais nova.

[EXCERTO 70 – ESTEFÂNIA – (?) – PROFESSORA – ENTREVISTA – 27/07/2018]

Estefania: Então, Brazilândia é essencialmente... nós somos essencialmente uma cidade rural, então a maioria dos pais daqui... senão... senão acho que 90% dos pais dos alunos do CILB... eles têm essa preocupação de mandarem os meninos pro CILB pra fazerem uma segunda língua justamente porque é importante pra vida deles no futuro... tem pais que... é... já chegaram pra mim e disseram: “olha, eu não tive a oportunidade de fazer quando eu era mais novo, então eu quero que o meu filho faça.” Alguns dizem: “olha, fazer um curso de idiomas lá fora tá muito caro. Nós não temos essa oportunidade, então a gente quer que eles façam, que não percam essa oportunidade.”

As participantes relatam que as/os responsáveis traçam relações entre as oportunidades que tiveram em suas vidas e a falta da LI. É possível que a necessidade mercadológica das línguas tenha, de fato, trazido obstáculos a essas mães e pais, mas é também importante ter em mente que, segundo Carmagnani (2008),

o discurso sobre línguas estrangeiras na mídia é formulado no sentido de aguçar a *falta*, esse vazio que aparentemente será preenchido pela língua do outro que se nos apresenta como não tendo a interdição. Ao mesmo tempo, fornece o caminho possível para que os sujeitos tenham acesso a esses bens que supostamente o outro possui e ao seu gozo, através de um discurso utilitarista... (CARMAGNANI, 2008, p. 417)

A autora também argumenta que, em resposta à necessidade continuamente reforçada de estudar línguas para o futuro,

numa sociedade capitalista como a nossa, na qual o discurso neo-liberal é hegemônico, aprender uma língua estrangeira não é tão importante quanto *consumir* cursos de língua estrangeira, sobretudo para os que desejam participar de um grupo privilegiado –*não ser apenas mais um*. (CARMAGNANI 2008, p. 419, grifo do original)

Diante do exposto, poderíamos dizer que, para as/os mães/pais do CILB, existem pelo menos duas identidades em jogo para seus/suas filhos/as. Uma estaria ligada ao que Kanno e Norton (2003) chamam de afiliações futuras e a outra seria presente e atuante *agora*, a identidade de quem está “em processo” de aquisição de um recurso, atendendo ao apelo do discurso de não ser visto como “*apenas mais um*” (CARMAGNANI 2008, p. 419, grifo da autora). Talvez não surpreendentemente, os responsáveis também demonstraram, eles também, desejo de estudar no CILB.

Responsáveis	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
14 – Eu também gostaria de estudar inglês no CILB.	5 (83,3%)	1 (16,6%)			

TABELA 15 – Item 14 do questionário respondido pelas/os responsáveis (total de respondentes: 6)

Para Mastrella-de-Andrade e Pereira (2014) a “crença de que o domínio do inglês resultará em uma vida bem-sucedida profissionalmente, com o consequente acesso aos bens materiais desejados pela sociedade de consumo, faz parte do imaginário cultural” (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PEREIRA, 2014, p. 45), e os pais não estão imunes a essa construção dialógica. Com a reabertura, em 2015, dos CILs para a comunidade (entendida aqui como aquelas/es que não são alunas/os matriculadas/os em escolas públicas regulares), vê-se que o perfil de alunos/as adultos/as aos poucos se faz mais representado nos corredores da escola.

A dimensão da diferença entre o sujeito que estuda idiomas e aquele que não o faz aparece também na fala de Luís:

[EXCERTO 71 – LUÍS – 20 – ALUNO – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: E havia comparação na sua cabeça... você comparava as duas, a aula do CILB com a aula que você tinha no regular?

Lucas: Com certeza. Era outra coisa. Parecia outra aula, porque no regular... é... não tinha ênfase na fala, em compreensão auditiva... não tinha. Era sempre texto e gramática e exercício. Então você não ouvia a professora falar em inglês. Por eu ter feito CILB eu ganhei dispensa das aulas de inglês no regular, então sempre que era o horário do inglês regular eu era dispensado. Eu podia ir para a biblioteca, podia ficar estudando em outro lugar... eu era dispensado da aula.

Pesquisador: Essa era a época dos alunos tributários?

Lucas: Era, mas eu não era tributário. Era uma... eu acho que era uma... um acordo entre o CILB e as escolas. O tributário era obrigado a fazer o CILB porque não tinha aula de inglês na escola dele. No meu caso, eu tinha aula de inglês, mas os professores... a secretaria... a direção me dispensava das aulas inglês.

A prática de dispensa das aulas de línguas não é mais adotada pelas escolas regulares de Brazlândia desde o fim da tributabilidade, o que torna o caso de Luís atípico. É interessante refletir aqui que, para ser “dispensado” das aulas de inglês, foi preciso que se percebesse o participante como, de alguma forma, diferente das/os outras/os colegas de sala. A diferença a ele atribuída partiu do fato de estudar inglês no CILB.

O encadeamento de suposições que leva a essa “dispensa” parece se alinhar com o discurso midiático do curso de inglês como legítimo promotor de aprendizagem de línguas (MASTRELLA, 2007). Por que Luís foi dispensado? Teriam chegado à conclusão de que, por ser aluno do CILB, ele não se beneficiaria das práticas pedagógicas da aula “regular” de inglês? Se sim, por quê? Mesmo que os conhecimentos linguísticos em LI de Luís estivessem, de certo modo, além daquele dos colegas, parece acertado crer que esses mesmos conhecimentos poderiam de alguma forma interagir com as propostas da/o professor/a para as aulas.

Se o entendimento era o de que ele não precisava daquelas aulas por já “saber a matéria”, então haveria redução do espaço escolar à pedagogia bancária combatida por Freire (2000), na qual a escola é vista como mera transmissora acrítica de conteúdos. Se partiram da compreensão de que a aula de inglês, na escola regular, não tinha contribuições a fazer na vida escolar de Luís, então é possível que o entendimento das práticas possíveis naquele ambiente não incluísse o de exercícios de reflexão sociocultural que seriam únicos daquela sala de aula, de inglês, da escola regular, da qual Luís foi “dispensado”.

Laura (Excerto 72), que foi aluna do CILB antes de ser professora, expressa visão semelhante quanto à época da tributarietàade:

[EXCERTO 72 – LAURA – (?) – PROFESSORA – ENTREVISTA – 04/08/2018]

Pesquisador: Seus colegas de Ensino Regular sabiam que você era aluna de CIL.

Laura: Ham-ham...

Pesquisador: Mas nem todos eles eram também...

Laura: Não.

Pesquisador: Você, de repente, era vista um pouco diferente por isso?

Laura: Sim, né. O povo...

Pesquisador: Como era?

Laura: Porque quando eu entrei só tinha as turmas A, B e C que podiam ser alunos tributários do CILB, então ficava aquela separação na escola.... o povo achava que a gente era os “bam-bam-bam” porque fazia CILB, sabia mais e tudo mais... e ficavam com raiva porque a gente tinha um horário vago, que era de inglês... então a gente tinha algumas aulas a menos na escola. E ficava essa divisão. E eu me achava a maior, claro.

Nota-se, na fala da participante, que, aos seus olhos e aos dos colegas, ser aluna de inglês do CILB lhe conferia, de certo modo, uma espécie de vantagem. A problemática está justamente no princípio no qual essa percebida vantagem se baseava. Na fala de Laura, as/os alunas/os do CILB sabiam mais e, para os colegas, eram “recompensados” com um horário de aula vago, como se não ter aula fosse a compensação pelo esforço de estudar inglês “fora” da escola. Surge aqui, novamente, a questão de quais práticas as aulas de línguas adotam e como elas são encaradas pelas/os alunas/os e pela escola. De qualquer forma, Laura deixa claro, no fim do excerto, que lhe trazia satisfação o aparente status que ser aluna do CILB lhe conferia diante dos/as outros/as alunos/as de sua escola.

Se a LI representa status e a escola se propõe a trabalhar no sentido de questionar configurações sociais injustas, parece importante o engajamento da instituição na tarefa ideológica de desmistificar algumas questões referentes ao inglês. Parece-me também que, se há status, há uma diferença. Se há status, alguém fica em posição superior. Se alguém fica em posição superior, um outro alguém precisa ocupar a posição de inferioridade.

Pode ser que dizer à/ao aluna/o que a LI a/o ajudará a adentrar uma classe social de mais privilégios funcione somente para reafirmar as assimetrias entre o grupo social no qual a/o aprendiz se identifica e esse “outro” mais privilegiado. Parece-me, assim, mais sensato trilhar um caminho de ruptura com ideias ligadas ao acesso e uso da língua. Atividades pedagógicas que busquem evidenciar que o aquilo que se faz da língua em sala de aula já é seu uso legítimo nas vidas das/os alunas/os – e não somente uma preparação para situações futuras

– podem ajudar a enfraquecer as ideias de que a LI é aprendida para viagens internacionais e trabalho.

Para as/os alunas/os participantes desta pesquisa também há outras marcações acerca do que significa ser aluno/a no CILB. As visões daquilo que é ser “aluno/a do CILB” parecem, entendi, limitadas a duas dimensões: a) a das práticas percebidas como as de um/a bom/a aluno/a de línguas e b) a dos usos práticos que se pode fazer da língua. Na primeira dimensão, repetem-se falas sobre comprometimento e o estudo complementar que parece ser necessário fora da escola:

[EXCERTO 73 – CARLA – (?) – ALUNA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: O que um aluno tem de fazer para cumprir bem seu papel de aluno do CILB?

Carla: Interessante... bom, uma língua, ela não se aprende sozinha. Não é só o professor que tem que estar lá na sala de aula. você precisa praticar em casa, precisa ter o maior contato possível com ela [a língua estudada]. Então eu acho que esse seria o dever primordial do aluno. Se ele está aprendendo uma língua, então se dedicar a ela, porque... tem que vir das duas partes.

[EXCERTO 74 – JOAQUIM – 16 – ALUNO – ENTREVISTA – 26/06/2018]

Pesquisador: Como é que é o aluno do CILB? Como tem que ser o aluno do CILB, na sua opinião?

Ao meu ver, ele [o aluno do CILB] tem que, quando chegar em casa, revisar o conteúdo, buscar a cultura não só que o CILB ensina, e sempre estar tentando aprender novas coisas, mesmo que o CILB não ensine.

[EXCERTO 75 – ISADORA – 15 – ALUNA – ENTREVISTA – 26/06/2018]

Pesquisador: Na sua opinião, como é que deve ser o aluno do CILB?

Isadora: Assíduo, faz as atividades, participa das aulas, pratica o inglês tanto nas aulas como fora, estudioso...

Apesar do entendimento que demonstram em relação às práticas de estudo que precisariam fomentar para garantir sua aquisição de repertório linguístico, os/as próprios/as alunos/as admitem não se enquadrar no perfil de aluno do CILB que produziram.

[EXCERTO 76 – MICHELE – 16 – ALUNA – ENTREVISTA – 25/06/2018]

Pesquisador: E você acha que você cumpre bem o seu papel de aluna?

Michele: Eu acho que eu não cumpro meu papel de aluna, porque, assim, eu sou interessada, mas eu também tenho o meu desinteresse. Eu não faço os meus deveres, mas eu consigo aprender..., mas eu não estudo. É isso [risos].

[EXCERTO 77 – ÉRICA – 16 – ALUNA – ENTREVISTA – 26/06/2018]

Pesquisador: E você acha que você cumpre bem o seu papel de aluna aqui no CILB?

Érica: Poderia ser melhor (risos).

Pesquisador: Como poderia ser melhor?

Érica: Ah, não sei. É que, às vezes, a gente vai empurrando com a coxa, sabe, tipo, “vou passar.” Conseguir nota só para terminar? (Risos) Eu estou sendo sincera.

Pesquisador: Pode ser sincera. E você acha que os colegas – a maioria dos colegas que você já teve aqui no CILB – você acha que eles cumprem bem o papel deles?

Érica: No começo, cumpria mais. Mas eu acho que, como é muito tempo, agora as pessoas vêm mais no intuito de terminar, entendeu, não de aprender.

Acho interessante reparar nos contornos que a identidade de “aluna/o do CILB” ganha nas falas de Michele e Érica. Haveria, segundo elas, a/o aluna/o do CILB que “estuda para aprender”, a/o que aprende “sem estudar nem fazer seus deveres”, a/o que é “interessada/o”, a/o que é “desinteressada/o”, a/o que “empurra com a coxa”, a/o que estuda “só para tirar nota e passar”, a/o que cumpre bem seu papel e a/o que vai para a escola “mais no intuito de terminar” Leffa (2012) lembra que o arranjo dos traços identitários de cada sujeito é sempre único e imprevisível. Nas falas de Michele e Érica, as características que elas mencionam parecem apontar para identidades contraditórias: “eu sou interessada, mas eu também tenho o meu desinteresse” (Excerto 76) e sensíveis a fatores como o tempo de estudo: “No começo, cumpria mais. Mas eu acho que, como é muito tempo, agora as pessoas vêm mais no intuito de terminar” (Excerto 77).

A conceitualização de “papel do aluno” pode, naturalmente, variar muito de participante para participante. Carla, Joaquim e Isadora (Excertos 73, 74 e 75) falam em “praticar em casa”, “buscar cultura”, “fazer os deveres” e “fazer as atividades”. Como tentei demonstrar, parece haver um descompasso entre a ideia que as/os alunas/os têm daquilo que deveriam fazer e a realidade de suas práticas. Essa incongruência também se mostrou em falas de professoras/es e equipe gestora:

[EXCERTO 78 – AMANDA – 36 – PROFESSORA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: Na sua opinião, os alunos da escola cumprem bem o papel deles?

Amanda: Eu acho que a gente tem que definir bem o que o papel do aluno, primeiramente, né, porque aí a gente... tá, o que que é o papel do aluno? É vir às aulas? Sim, eles vêm às aulas. Se for só isso, cumprem. Mas se a gente pensar que o papel do aluno é participar, é ter autonomia de estudo,

é ser protagonista nesse aprendizado dele, eu acho que alguns cumprem, mas a grande maioria não, e aí volta naquela coisa que você me perguntou antes, deles terem essa compreensão da importância. Acho que por não ter essa compreensão, não ter essa maturidade, eles não valorizam tanto. Então é só mais uma aula que eles estão assistindo, de uma coisa que talvez eles não estão tão interessados assim. E aí eles acabam não cumprindo o papel do estudante e se sentindo maior, né, de ser protagonista, de correr atrás das coisas, de participar do que eles devem participar.

A queixa de Amanda, de que os/as alunos/as parecem desinteressados por não entenderem a importância do estudo de línguas, também se mostrou em falas da equipe gestora:

[EXCERTO 79 – CARMEN – 42 – DIRETORA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: ... E para você, na maioria, os alunos cumprem bem o papel deles?

Carmen: Não, não cumprem. Definitivamente, não estão cumprindo. O aluno ainda está com aquela visão de que ele... até o aluno que é interessado, ele ainda tem aquela visão de que ele tem que chegar aqui, o que é dado na sala de aula, porque ele já tem uma facilidade, de repente ele já aprende só com aquilo lá com o professor em sala de aula, mas ele não está cumprindo o papel dele. A grande maioria chega em casa, não estuda o que pede... não vão atrás do além, entendeu? Estão naquela zona de conforto de ficar e vir fazer o que tem que fazer aqui.

Nas falas de professores/as e direção acerca da frustração que parecem sentir em relação ao baixo comprometimento que enxergam nas/os alunas/os, as explicações para o “problema” parecem ficar, mais uma vez, no campo utilitarista do uso de línguas. As falas de Amanda (Excerto 78) e Carmen (Excerto 79) parecem apontar para o não entendimento, por parte de muitos/as alunos/as, de que haveria oportunidades – ou retornos – reservados para o investimento de se “aplicar” nos estudos de línguas. Seguindo esse raciocínio, a/o boa/bom aluna/o seria aquela/e que se esforça para conhecer bem o idioma e a cultura dos países onde ele é falado para que possa, quando as oportunidades prometidas pela língua se apresentarem, valer-se do recurso cultural que se esforçou para adquirir.

Nenhum dos dezessete membros do grupo de professoras/es e direção concordou plenamente que os/as alunos/as da escola cumprem bem seus papéis (TABELA 16). Aqui, novamente, é preciso lembrar que cada um/a dos/as respondentes terá uma concepção diferente de qual vem a ser o papel do aluno, mas vale notar que as respostas se agruparam majoritariamente em concordar ou discordar parcialmente da afirmativa, com inclinação para a discordância.

Professoras/es e direção	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
9 – Acredito que os alunos do CILB cumprem bem seu papel.		6 (35,2%)	1 (5,8%)	9 (52,9%)	1 (5,8%)

TABELA 16 – Item 9 do questionário respondido pelas/os professoras/es e direção (total de respondentes: 17)

Interessantemente, a maioria do grupo discente parece entender que os profissionais da escola cumprem bem seus papéis. No item nove do questionário *Likert* que entreguei aos/às alunos/as (TABELA 17), nenhum/a das/os respondentes discordou, total ou parcialmente, da assertiva:

Alunas/os	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
9 – Acredito que professores e direção cumprem bem seus papéis.	31 (75,6%)	9 (21,9%)	1 (2,4%)		

TABELA 17 – Item 9 do questionário respondido pelas/os alunas/os (total de respondentes: 41)

As opiniões expressas pelas/os participantes durante as entrevistas acerca dos papéis de professoras/es e direção seguiram, em sua maioria, a linha de que, sim, elas/es cumprem bem seus papéis. Destaco, porém, a fala de Luís, a seguir.

[EXCERTO 80 – LUÍS – 16 – ALUNO – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: Na sua opinião, os professores e a direção da escola cumprem bem os seus papéis?

Luís: Os diretores?

Pesquisador: E os professores.

Luís: Ah, sim...

Pesquisador: Os profissionais que trabalham aqui.

Luís: Com certeza. Assim, eu já ouvi poucas histórias, assim, de professores ou funcionário daqui que tenha sido, tipo... tenha saído dos padrões, assim, de excelência do CILB. Acho que até já foram embora, então, para mim está 100%.

Entendo a fala de Luís como significativa por parecer colocar em evidência que, por mais que quem frequenta o CILB faça elogios à instituição, há, também, profissionais cujo trabalho, aos olhos das/os alunas/os, não estaria em conformidade com o que se espera da escola. Visões nessa linha poderiam explicar o posicionamento dos/as nove respondentes que marcaram concordar apenas parcialmente que professores/as e direção cumpram bem seus papéis (TABELA 17).

Chamou-me a atenção a desarmonia entre as opiniões que os grupos pesquisados (alunos/as e professoras/es) apresentaram nas opiniões de um sobre o outro. O que pode faltar na equação alunas/os/CILB/motivação, e que percebo como ausente na maioria das falas, é a nova postura docente que Volpi (2008) acredita ser necessária para “a constatação das reais condições da sociedade. Essa nova postura implica um *diálogo* com os coparticipantes no processo – as/os alunas/os – manifestando-se, assim, uma nova função do docente: a de *negociador de objetivos e procedimentos*” (VOLPI, 2008, p. 135, grifo do original). Assim, pode ser que essa maioria que “não parece interessada” não veja sentido nos objetivos práticos que são pregados em torno da LI por não dialogarem com a realidade de Brazlândia ou com os objetivos que eles/as, como alunos/as, traçaram para si mesmos/as. Se a vida da/o aluna/o não é refletida nas práticas da sala de aula, pode ser de se esperar que Cláudio (Excerto 81) confesse que

[EXCERTO 81 – CLÁUDIO – 16 – ALUNO – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: A decisão de entrar no CILB foi sua?

Cláudio: Inicialmente, não. Foi... meus pais que me matricularam. No começo eu não queria nem vir, mas depois eu gostei e eu quis continuar com o curso.

Pesquisador: Por que você não queria vir, no começo?

Cláudio: Eu achava que era muito desnecessário aprender uma língua... uma outra língua além do português.

É possível que, para Cláudio, os propósitos de aprender outra língua estivessem ligados a ideias midiáticas sobre a importância de idiomas e países que, para ele, talvez não tivessem ligação com sua vida. A distância entre ele e a LI poderia ser tanto geograficamente física (no sentido de considerá-la um recurso usado apenas em países distantes), quanto imaginariamente improvável (por talvez considerar que ele não chegaria a fazer uso dela em sua vida). Nesse sentido, Leffa (2012) lembra que “[n]em sempre é necessário um deslocamento físico para eclodir a consciência da identidade. Às vezes o deslocamento é mental, construído no imaginário do próprio sujeito, na sua relação com o outro, tipicamente com base em uma situação conflituosa” (LEFFA, 2012, p. 57). Cláudio já tinha uma relação com a LI antes de começar a estudá-la: uma relação de distanciamento. Ele não via que, entre suas identidades, poderia estar a de falante de inglês. Indaguei, em seguida, se sua opinião havia mudado após seis anos de curso na escola:

[EXCERTO 82 – CLÁUDIO – 16 – ALUNO – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: E a sua opinião mudou?

Cláudio: Claro.

Pesquisador: Por quê?

Cláudio: Porque, agora, quando... agora que eu estou aqui, eu percebo o quanto, além de ser legal aprender uma língua nova, também é importante para o meu futuro e para a minha formação como pessoa e como profissional.

O tempo que passou estudando no CILB até aqui parece ter mudado a opinião de Cláudio. Às suas identidades parecem ter se acrescentado tanto a de falante de LI quanto a de alguém que, agora, entende a importância dessa língua. Essa mudança de perspectiva pode estar ligada, mais uma vez, ao discurso disseminado no próprio CILB de que línguas estrangeiras ajudam “no futuro” e em questões práticas, a segunda dimensão mais mencionada pelos/as participantes.

E quanto às/aos professoras/es? Das marcas identitárias ligadas ao CIL Brazlândia, a mais citada pelas/os professoras/es de inglês da escola partiu da pergunta que fiz no questionário *Likert* “O que aconteceria para você se hoje o CILB fechasse as portas? Quais impactos isso traria para você e para a comunidade da escola?” Os docentes, após argumentarem a proporção da perda que a extinção do CILB traria para a comunidade de Brazlândia, demonstraram preocupação com a ameaça que essa situação fictícia representaria para sua identidade como docentes de inglês.

[EXCERTO 83 – JONAS – 35 – PROFESSOR – QUESTÃO ABERTA NO FORMULÁRIO]

Para mim, isso seria ruim também, pois uma escola de idiomas é o ambiente ideal para um professor licenciado em letras-inglês desenvolver um bom trabalho pedagógico.

[EXCERTO 84 – MÁRIO – 23 – PROFESSOR – QUESTÃO ABERTA NO FORMULÁRIO]

Eu perderia a oportunidade de crescer profissionalmente como professor que trabalha com a língua em sala [...]

Mesmo que exaltem o CIL como um ambiente propício para o ensino de línguas, as falas de Jonas e Mário já dão indícios de uma diferença que ficou bem marcada nas falas das/os professoras/es da escola. Se Jonas (Excerto 83) diz que o CILB é o ambiente “ideal” para que um professor licenciado em Letras-inglês desenvolva um bom trabalho pedagógico, e se Mário (Excerto 84) diz que perderia a oportunidade de trabalhar com a língua em sala, podemos inferir que exista, como contraponto a esse lugar de condições favoráveis ao ensino de língua, um

outro, menos favorável, que não é ideal para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico e onde é mais difícil crescer profissionalmente como professor/a que trabalha com a língua em sala.

[EXCERTO 85 – GLÁUCIA – 46 – COORDENADORA – QUESTÃO ABERTA NO FORMULÁRIO]

Certamente eu teria que repensar toda a minha vida profissional. Eu acredito no trabalho que se faz aqui no CILB e tenho restrições quanto ao tipo de trabalho que se faz no ensino de língua inglesa nas escolas regulares. Se não houvesse Centros de Línguas eu provavelmente faria outro concurso público.

[EXCERTO 86 – MARIA – 51 – PROFESSORA – QUESTÃO ABERTA NO FORMULÁRIO]

[...] seria uma preocupação, pois resultaria em um retorno para o ensino regular, uma realidade bastante diferente de objetivos e propostas de ensino/aprendizagem.

Para os/as participantes, o fim do CILB parece representar a perda da identidade docente. Essa identidade, de professor/a que consegue desenvolver um bom trabalho com a LI, estaria atrelada ao trabalho em um CIL. A aparente oposição a essa identidade seria a de professor/a do ensino regular. Gláucia (Excerto 85) disse apenas ter restrições quanto ao trabalho feito nas escolas regulares, mas Maria (Excerto 86) explica sua resistência por considerar que os objetivos e propostas em relação ao ensino de línguas no ensino regular sejam diferentes. Pode ser, entretanto, que não se trate exatamente de objetivos. O Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) já há vinte anos diziam que

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 19).

Mastrella (2007) e Dourado (2008) lembram que os documentos oficiais que guiam o ensino de línguas estrangeiras no país apresentam promessas de construção de consciência linguística e crítica nos discentes que nem sempre se materializam na realidade da escola regular. Assim, os objetivos e propostas na fala de Maria (Excerto 86) podem se referir, na realidade, a práticas relacionadas ao ensino regular vistas como estando fora de sintonia com aquilo que a aula de línguas deveria ser: um espaço de reflexão linguística e social contextualizada. Outras professoras também citaram a relação binária e hierárquica entre o CILB e a escola regular:

[EXCERTO 87 – INGRID – 50 – PROFESSORA – QUESTÃO ABERTA NO FORMULÁRIO]

Pessoalmente isso faria com que eu tivesse como única opção lecionar em escolas de ensino regular, o que para um professor de línguas é uma realidade totalmente diferente. São 15 turmas com 35, 40 alunos, em níveis de conhecimento distintos e com duas aulas semanais de apenas 50 minutos. Uma experiência frustrante, onde o professor nem sequer consegue dar a aula no idioma que ensina.

A fala de Ingrid lista os desafios que ela enxerga no ensino regular. A participante parece estar em consonância com pontos levantado por Gervai (2018) quando a autora, ao mencionar os desafios do ensino de língua estrangeira no ensino regular, diz que “há falta de material didático, ausência de ambiente propício para aprendizagem da língua, carga horária insuficiente e professores pouco preparados, com até pouco conhecimento da LE” (GERVAI, 2018, p. 188). Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, já chamavam a atenção para as problemáticas referentes ao ensino de LEM. O documento, em aparente conformidade com a fala de Ingrid, aponta circunstâncias difíceis para a promoção de LEM, como a “falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente” (BRASIL, 1998, p. 24).

Quevedo-Camargo e Silva (2017), em diálogo com o relatório do British Council (BRITISH COUNCIL, 2015) sobre o inglês na educação pública brasileira, destacam ainda a questão da vulnerabilidade social como grande desafio para escolas públicas do país. Eles argumentam que em “um ambiente socialmente hostil e perigoso, que muitas vezes carece de itens básicos de sobrevivência, ler ou falar outra língua torna-se algo distante, irreal e desnecessário” (QUEVEDO-CAMARGO, 2017, p. 267), o que pediria um debate acerca do papel da LI na vida do jovem brasileiro.

Os autores mencionam também o problema da formação docente e destacam a importância de se repensar as formações inicial e continuada para que se garanta, também, que o/a professor/a tenha conhecimentos linguísticos para seu trabalho pedagógico numa tentativa de remediar o cenário no qual, por vezes, professores/as sem formação específica se encarregam da LI nas escolas.

Ainda no panorama de LEM nas escolas brasileiras trazido pelos PCNs, destaco o trecho a seguir por achar que ele dialoga diretamente com a aparente oposição que vi estabelecida em opiniões de membros da comunidade escolar do CILB. O documento diz que

o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. (BRASIL, 1998, p. 24).

Os diferentes tratamentos que a matéria recebe país a fora pode apontar para a possibilidade de o descaso com LEM apontado pelos PCNs ter a ver com a falta de políticas que assegurem o direito da/o aluna/o a uma educação que inclua aprendizagem de línguas de qualidade. Nesse sentido, sobre a LI, Quevedo-Camargo e Silva (2017) dizem que “a estrutura descentralizada do seu ensino pode ser apontada como uma das responsáveis pelos problemas que enfrentamos há décadas” (QUEVEDO-CARMARGO; SILVA, 2017, p. 266). Parece preocupante que o documento diga que “essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo” (BRASIL, 1998, p. 24) enquanto que, nas falas e textos dos/as participantes deste trabalho, o prestígio da LI parecia presente a todo momento. Se os sujeitos veem relevância na aquisição de outra língua, mas a escola não figura como cenário para que isso ocorra, parece haver, então, descompasso entre as propostas e promessas governamentais e a realidade.

Preocupante também é pensar que instituições como o CILB, ao se proporem a oferecer ensino de línguas, acabam por reforçar a cultura de que na escola regular isso não acontece. Os PCNs dizem que “[e]m alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno” (BRASIL, 1998, p. 24).

A fala de Ingrid (Excerto 87) parece-me interessante por se alicerçar na aparente força dos números que menciona e terminar com o sentimento de que a percebida impossibilidade de realização de um bom trabalho pedagógico no ensino regular lhe traz: quinze turmas, mais de trinta alunos/as e duas aulas semanais de cinquenta minutos, resultando em frustração por, segundo ela, não poder sequer utilizar a língua. E essa última parte de sua fala parece revelar que há outros problemas na prática pedagógica emanados dos números que expôs; a questão do uso da língua pode ter lhe parecido apenas a de maior relevância para a resposta. Sua fala parece estar em consonância com Dourado (2008), que elenca outros entraves ao ensino da habilidade oral nas escolas públicas ao classificá-la como

um ponto controverso no ensino regular da língua estrangeira (inglês) face ao número de alunos por turma, à pouca proficiência linguística e fluência de grande parte dos professores do ensino regular, e, sobretudo, à falta de cursos de atualização do Estado que viabilizem uso e aperfeiçoamento das habilidades linguísticas que se fazem necessárias a todo professor de uma língua estrangeira. (DOURADO, 2008, p. 123).

Mastrella (2007) defende uma ressignificação das práticas pedagógicas das aulas de línguas na escola regular para que os objetivos mencionados nos documentos norteadores da educação do país possam ser alcançados na própria escola regular. Da leitura de Pessoa e Pinto (2013) e Barcelos (2007), entendo que essa ressignificação passa primeiro pelo reconhecimento e pela reflexão sobre as crenças e práticas que os agentes do processo de ensino-aprendizagem têm acerca dele, o que, para Pessoa e Pinto (2013) pode levar a ações pedagógicas que trabalhem para desnaturalizar a LI como língua hegemônica e ajudar o/a aluno/a a apropriar-se dela de forma crítica. Barcelos (2007) destaca a importância de professoras/es e formadores/as demonstrarem abertura a novas formas de se conceber o ensino, pois a

sala de aula não é somente o lugar para se aprender língua materna ou estrangeira. É também o lugar para se aprender a pensar sobre a aprendizagem ou sobre fatores desse processo, como as crenças, os estilos e as estratégias de aprendizagem e suas mudanças. Dessa forma, nas aulas de línguas, é possível trazer isso à tona com atividades simples de narrativas, de trabalhos em pares, de grupos de discussão sobre leituras que encorajem a reflexão dos alunos sobre o que pensam. (BARCELOS, 2007, 131).

Essa ressignificação parece dialogar com as identidades das/os professoras/es do CILB na medida em que, na cultura do país, o ensino de línguas parece só acontecer, de fato, quando se viaja para países onde a língua é falada ou em cursos pagos, dos quais o CILB parece figurar como uma opção pública. Nessa conjuntura, ser professor/a do CILB, para as/os participantes, parece significar tanto fazer o trabalho de ensino de línguas da maneira que entendem como garantidora de efetividade quanto se afastar do entendimento que elas/es têm das aulas do ensino regular. Em outras palavras, a identidade do/a professor/a do CILB ganha forma e força também por sua oposição àquela do/a professor/a de línguas do ensino regular; ganha forma e força na diferença (SILVA, 2000).

[EXCERTO 88 – VÂNIA – 43 – PROFESSORA – QUESTÃO ABERTA NO FORMULÁRIO]

[...] eu não gostaria de dar aulas de Inglês no Ensino Regular, pois acho que eles não valorizam o ensino da mesma maneira que os alunos dos Centros de Línguas o fazem.

Vânia revela ainda um outro elemento. Trata-se também da visão que as/os alunas/os têm do trabalho realizado. Pensar essa visão, ou esse “valor” como colocou a participante, em termos das relações de poder que se articulam no CILB, leva-nos a pensar sobre qual das/os

professoras/es, na perspectiva da/o aluna/o, tem mais prestígio – a/o do CILB ou a/o da escola regular – e por qual motivo.

Se a cultura educacional reproduz a ideia de que não se aprende línguas verdadeiramente na escola regular e o discurso midiático apresenta, por exemplo, os Estados Unidos como “a sociedade-modelo no que tange ao sucesso, à realização e à liberdade [...] construída pelo discurso da mídia de forma a dar margem a um espaço de privilégio, liberdade e oportunidades de sucesso e realização” (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PEREIRA, 2014, p. 45), é de se esperar que o/a professor/a que está mais próximo dessa idealização seja visto como detentor de mais prestígio. Ele estaria não só mais perto do poder das línguas, mas também posicionado como uma espécie de guardião que daria acesso às benesses prometidas.

É importante desconfiar e lembrar, novamente, que a aparente polarização entre as/os professoras/es do ensino regular e as/os do CILB não ocorre em um vácuo. Como abordei anteriormente, há condições de trabalho que dificultam a prática docente com línguas no ensino regular. Para Pessoa e Pinto (2013), entre dificuldades salariais e de formação, desvalorização da profissão, currículos de Letras conservadores e distância entre universidade e ensino básico, “parecem se salvar apenas as escolas de línguas, lugar ideal de aprendizagem de língua estrangeira no Brasil” (PESSOA; PINTO, 2013, p. 34).

Assim, as visões que se tem do/a professor/a de LI do ensino regular podem não carregar o mesmo prestígio de que parecem gozar os docentes das escolas de idiomas também em consequência dos discursos que circulam à nossa volta sobre o lugar ideal para se aprender línguas. Se esses discursos vendem a aquisição apropriada da língua como aquela que se dá quando se viaja ou em cursos com poucos/as alunos/as e recursos pedagógicos sofisticados, então, em contraste, o ensino regular parece ficar em desvantagem. E parece importante refletir que, se nessa conjuntura nada muda e o ensino de línguas perpetua-se como privilégio de uma minoria, a falta de políticas públicas para alavancar esse ensino pode refletir um desinteresse por mudanças. Se não se espera, por exemplo, que a/o professora/or de ensino regular faça um bom trabalho e “as expectativas dos alunos apontam para a má qualidade e condições do ensino com professoras/es despreparadas/os para ensinar a língua inglesa” (BARCELOS, 1995, p. 125), então não seria preciso sequer testar a proficiência linguística oral desses professores/as, o que deixou de acontecer nas provas de seleção da Secretaria de Educação do DF.

Contrariamente, para poder atuar em um CIL, o/a professor/a, temporário/a ou mesmo concursado e já atuante no ensino regular, precisa passar por uma banca com entrevista oral, redação e aula demonstrativa no idioma pretendido. Acredito que seja ingênuo crer que essa diferenciação não tenha efeitos na visão que professoras/es de CIL e de ensino regular têm

acerca do prestígio que é conferido a seu papel docente, o que pode se refletir em seus discursos, chegar às/aos alunas/os e ter como resultado o maior “valor” que, para Vânia (Excerto 88), as/os alunas/os parecem dar ao ensino do CILB.

A força do discurso contrário ao ensino de línguas em escolares regulares parece tão forte que, de certa forma, legitima a/o professora/or de escolas de línguas numa promoção quase que automática. Posto de outra forma, seria como se, por trabalhar em um centro de línguas – tendo passado pelos exames que citei acima –, a competência desse/a professor/a estivesse indiscutivelmente comprovada. O que sobraria para o/a professor/a de ensino regular num contexto como esse seria a tarefa mais árdua de provar a qualidade de sua prática – e em condições de trabalho menos favoráveis.

Contrários a isso, os PCN já alertavam sobre a problemática de onde as línguas estrangeiras são aprendidas ao dizerem que

Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer.

As oportunidades de aprender línguas nos Centros de Línguas das redes oficiais, existentes em algumas partes do Brasil, são entendidas como suplementares à oferta de Língua Estrangeira dentro do currículo, no sentido de que outras línguas, além daquela incluída na rede escolar, possam ser também aprendidas. (BRASIL, 1998, p. 19)

Segundo o documento, Centros de Línguas como o CILB deveriam se ocupar de línguas que não as já ofertadas pela escola regular. Não é isso que acontece na prática e as identidades das/os professoras/es das escolas não passam ilesas pela discussão acerca da efetividade das aulas de idiomas no ensino regular. Ademais, a identidade de professor/a do CILB pode também figurar na decisão de Verônica, a seguir. Em resposta à pergunta que fiz no fim do questionário *Likert* – sobre o hipotético fechamento das portas do CILB – Verônica diz que:

[EXCERTO 89 – VERÔNICA – 16 – ALUNA – QUESTÃO ABERTA NO FORMULÁRIO]

Foi lá [no CILB] que conheci os professores no quais eu me espelho tanto e com quem aprendi tanto. Eu gostaria muito de ser uma professora do CILB futuramente, e se ele fechasse as portas traria um grande impacto na minha vida.

A aluna não diz que gostaria de ser apenas professora de línguas. É preciso vê-lo no CILB. A fala de Verônica se alinha a uma tendência de ex-alunos/as da escola trabalharem na instituição após terminarem suas licenciaturas. No início desta pesquisa, eram cinco as/os

professoras/es da escola que haviam aprendido inglês no próprio CILB anos antes. Os relatos deles seguiram uma linha semelhante à de Lucas, que apresento a seguir:

[EXCERTO 90 – LUCAS – 30 – PROFESSOR – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: O CILB te influenciou a se tornar professor de idiomas? Se sim, você pode falar um pouco de como essa influência aconteceu?

Lucas: Sim, com certeza. O CILB foi a minha primeira escola de inglês que eu tive, o meu primeiro contato com aula de inglês e eu achei muito divertido... eu achei muito legal você aprender sobre música, sobre cultura... é... ouvir pessoas estrangeiras falando outra língua, e foi assim... influenciou muito a minha decisão porque antes de entrar no CILB eu já queria ser professor, mas eu não sabia de que. Depois que eu entrei no CILB aí foi clareando mais as coisas, eu gostei da língua, me apaixonei pela língua, me apaixonei pela forma de dar aula em inglês, jogos, brincadeiras, tudo isso... tudo isso influenciou na minha escolha.

Parece interessante que, para Lucas, a “forma de dar aula em inglês” só tenha se concretizado para ele após entrar no CILB. O que pode estar implícito em sua fala é que as aulas do CILB parecem agir na promoção do desejo de conquista de uma profissão em uma possível oposição, novamente, às aulas do ensino regular. Se antes de entrar no CILB ele queria ser professor, mas não sabia de qual matéria, então parece plausível deduzir que as aulas de inglês que tinha tido até então, na escola regular, não conseguiram despertar nele desejo semelhante. Barcelos (1995) relata que as visões de suas/seus participantes em relação aos/às professores/as de escolas públicas e escolas de línguas é antagônica. A autora diz que o perfil que as/os alunas/os traçaram do/a professor/a de escola pública é bastante negativo, ao passo que o “perfil do professor de EL [escola de línguas], por sua vez, é bastante positivo. Ele é caracterizado como "aquele que fala inglês fluentemente, tem boa formação profissional, vai ajudar os alunos na aprendizagem e fazer com que eles aprendam” (BARCELOS, 1995, p. 78).

A autora fala também de como essas visões se projetam em expectativas altas ou baixas em relação ao ensino que será recebido e essas expectativas, por sua vez, em obstáculos para o aprendizado. Entendimentos nessa linha podem explicar o porquê de o CILB, nas falas de Verônica (Excerto 89) e Lucas (Excerto 90), realizar uma espécie de apagamento da escola regular no que concerne o desejo de se tornar professor/a. Parece sensato crer que as/os alunas/os também têm consciência das problemáticas enfrentadas por professoras/es de escolas regulares – infraestrutura ruim, excesso de alunos/as por sala etc. – e supor que elas trabalham para distanciar a/o aluna/o do desejo de um dia ensinar línguas. A busca pela identidade de professor/a de Centro de Línguas não é exclusiva de quem estudou no CILB, como contou Iara:

[EXCERTO 91 – IARA – 46 – VICE-DIRETORA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: Há quanto tempo você trabalha aqui no CILB?

Iara: Vai fazer treze anos agora em julho.

Pesquisador: Treze anos, e como é que você chegou aqui?

Iara: Ah, eu tinha o sonho de trabalhar no CIL, de Taguatinga, porque lá eu estudava. Fiz o concurso, né, terminei de minha faculdade, fiz o concurso, passei e, quando fui tomar posse, só havia vaga em Brazlândia. Eu nem sabia que tinha CIL em Brazlândia, me assustei e tal, vim pra cá... vim junto com mais 8 pessoas. Todas as 8 pessoas já saíram, há bastante tempo, só tem eu aqui e eu gosto muito de trabalhar aqui, em todos os aspectos.

Entendo que a visão das línguas como garantidoras de ascensão social pode ter feito parte das decisões de Lucas e Iara (Excertos 90 e 91) de se tornarem professoras/es de inglês nos CILs. Por fim, essa mesma visão também parece encontrar lugar na comunidade de Brazlândia por meio da fala de carência que percebi nas/os participantes:

[EXCERTO 92 – TÂNIA – 38 – SUPERVISORA – ENTREVISTA – 27/06/2018]

Tânia: Brazlândia é privilegiada em ter o Centro de Línguas, porque, de modo geral, em vários aspectos, ela é uma cidade, é... desfavorecida em várias coisas, né...

Pesquisador: Por exemplo...

Tânia: Transporte, é... oportunidade mesmo de cursos, de lazer, então é uma cidade, assim, pobre nesse sentido... e ter o Centro de Línguas aqui é uma riqueza muito grande, porque não são todas as satélites⁹ que têm. De três anos para cá, tem aumentado o número de Centros de Línguas, então se pensar em outras cidades satélites maiores, número de população, que não tinha e Brazlândia já tinha, então é um privilégio, sem dúvida.

[EXCERTO 93 – MICHELE – 16 – ALUNA – ENTREVISTA – 25/06/2018]

Pesquisador: E você acha que o CILB é importante para essa comunidade, a comunidade de Brazlândia?

Michele: Acho, porque o CILB é a única escola gratuita de inglês e espanhol que eu vejo, fora a internet, né. E eu acho que é uma oportunidade para o pessoal que mora mais favela... favela, Brazlândia. E é uma oportunidade de a gente evoluir.

[EXCERTO 94 – MAURÍCIO – (?) – ALUNO – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: Você acha que o CILB tem um papel importante na comunidade de Brazlândia?

⁹ As Regiões Administrativas do DF ainda são comumente chamadas por sua antiga denominação de Cidades Satélites.

Maurício: Ah, claro, especialmente porque Brazlândia já é um lugar bem isolado de tudo, né... então... e principalmente assim... quando a gente fala de Brazlândia lá fora, ninguém nem sabe o que que é... “é Goiás?” – pergunta mais comum. Então, ter aqui o CILB para ensinar inglês... inglês, espanhol e francês, né, que tem aqui agora? Para ensinar isso para a comunidade é muito importante.

Ao se incluir na oportunidade de “evoluir”, Michele (Excerto 93) pode dar a entender que, para ela, a “favela” não faz parte do campo de sentidos ligados a conhecer outra língua. Evoluir, no contexto da pergunta que fiz à participante – “*Qual é a importância do CILB para a comunidade de Brazlândia?*” –, pode estar relacionado às ligações que Maalouf (2000) faz do sujeito “a uma instituição ou grupo social específico [...], uma ligação mais ou menos forte a uma província, vilarejo, vizinhança, a um clã, a uma comunidade profissional...” (MAALOUF, 2000, p. 1011). Assim, é possível que, para Michele, aprender outra língua, e o prestígio que isso confere, pode trazer-lhe outra identidade, que talvez transforme não só ela, mas o meio social onde vive.

A ideologia linguística para tempos híbridos proposta por Moita Lopes (2008) parece dialogar com as falas de Tânia, Michele e Maurício na medida em que considera língua como um lugar de ação e prática social, de uso da agência do indivíduo, de resistência e de reconstrução identitária, sem negar, entretanto, os “interesses imperialistas, ideológicos e mercadológicos” (MOITA LOPES, 2008, p. 326) do discurso no qual a LI está envolta. Para o autor,

estar no mundo social é um ato de operar com as línguas, discursos e culturas disponíveis no aqui e no agora para construí-lo, não somente com base em significados já dados, mas também com base naqueles que nós mesmos podemos gerar, à luz de quem somos ou podemos ser em nossas histórias locais, portanto, em nossas performances. Ou seja, uma visão performativa de linguagem como parte de uma teorização nas margens constitui uma alternativa para lidar com os designs globais em termos de quem somos em nossas histórias locais. (MOITA LOPES, 2008, p. 326)

Assim, mais que levar a/o aluna/o a se valer da língua para conseguir oportunidades de emprego e viajar, promovendo afastamento da área considerada “desfavorecida em várias coisas” (Excerto 92) e um “lugar isolado de tudo” (Excerto 94), é possível que práticas pedagógicas críticas e problematizadoras levem à eclosão de identidades questionadoras do papel das línguas no contexto mundial e dos porquês de Brazlândia ser vista como um lugar de pouco prestígio por sua própria comunidade .

4.6 – Por qual língua se procura?

Os dados das/os participantes em relação à LI revelaram uma gama de posicionamentos em relação à percebida importância dessa língua e seu papel nas vidas dos/as alunos/as e profissionais da escola. Essas visões, como tento demonstrar, estão imbuídas, em sua maioria, de ideologias linguísticas e discursos repetidos pela mídia, e reiterados nas falas das/os próprias/os participantes, que reforçam a argumentação de Block (2017) de que os sujeitos são vistos como competidores lutando uns contra os outros em um mercado neoliberal no qual o consumo – em suas diferentes formas – é primordial e a LI se apresentaria como ferramenta para alcançar esse fim.

Dos itens respondidos no questionário que entreguei às/aos alunas/os, aquele com mais disparidades nas respostas foi o item treze (TABELA 18), cuja afirmativa situa o inglês como mais importante que as duas outras línguas ofertadas no CILB – francês e espanhol. A divisão de respostas no item, a meu ver, reflete bem a pluralidade de posicionamentos em relação à LI expressa pelas/os participantes.

Alunas/os	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
13 – Inglês é mais importante que francês e espanhol.	7 (17,0%)	6 (14,6%)	11 (26,8%)	7 (17,0%)	9 (21,9%)

TABELA 18 – Item 13 do questionário respondido pelas/os alunas/os (total de respondentes: 40)

Nas entrevistas, enquanto alguns apenas concordaram sem aparentes dúvidas com a hegemonia do inglês, outros tentaram modalizar esse predomínio, oferecendo explicações para sua origem e também sugerindo ideias para “elevar” as outras línguas na escola. Por “elevar” refiro-me ao que entendi como sendo uma aparente necessidade, percebida por mim nas falas de algumas/uns das/os participantes, de se diminuir o que parecem entender como discrepância entre o interesse da comunidade pelas outras línguas da escola – espanhol e francês – e pela LI. O número de professoras/es por língua na escola já me parece falar muito sobre a LI no CILB (no segundo semestre de 2018 são quinze professoras/es de inglês, cinco de espanhol e apenas uma de francês). Como discuto mais à frente, equilibrar esses números não parece tão simples, ou depender unicamente dos/as professores/as das outras línguas. Há discursos articulados a favor da LI que precisariam ser, primeiramente, problematizados para serem questionados.

Passo agora a exemplificações da diversidade de posicionamentos que mencionei, tentando até-las ao contexto do CILB e ao panorama que tentei traçar sobre a LI no referencial

teórico com o intuito de entender melhor como a comunidade do CILB constrói relações com a LI.

Para Cavallari (2011), as necessidades ligadas a conhecer a LI apontadas por alunas/os parecem ser

coerentes com os discursos que circulam em nossa sociedade sobre a importância de se saber inglês para alcançar ascensão social e para usufruir das oportunidades proporcionadas pela língua representada como global ou universal. Tais considerações se ancoram no uso recorrente do verbo *poder* para se referir às oportunidades que só seriam alcançadas através do conhecimento do inglês. (CAVALLARI, 2011, p. 679, grifo do original).

Muitas/os das/os participantes revelaram que, à época de sua matrícula na escola, a questão de qual língua estudar sofreu influência direta dos fins aos quais a LI parece se prestar em nossa sociedade – os usos do verbo *poder* de Cavallari (2011) –, a ponto de escolhas pessoais dos/as alunos/as por outras línguas serem contrariadas em favor da língua considerada “mais importante” (Excerto 95):

[EXCERTO 95 – PALOMA – 17 – ALUNA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: Oitenta por cento e até mais, talvez, dos alunos que tentam se matricular vêm em busca do inglês, e a gente tem o espanhol e o francês, também. Por que você acha que é assim?

Paloma: Eu acho que muita influência dos pais também porque o inglês, no mercado de trabalho, ele é melhor do que o espanhol, né... porque muitas pessoas falam mais inglês do que espanhol, então acho que isso sofre uma grande influência porque, tipo, amigos meus mesmo queriam fazer espanhol e francês. Os pais deles não deixam. Porque acha que inglês é mais importante nesse quesito.

[EXCERTO 96 – MARIA – 51 – PROFESSORA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: É... na sua opinião... é... mais de dois terços dos alunos da escola procuram a língua inglesa. E, na própria secretaria, muitos alunos querem inglês e, mesmo com vagas para francês e espanhol, eles preferem não se matricular por não ter a língua inglesa. Por que você acha que isso acontece? Por que dessa hegemonia?

Maria: Bom, eu acredito que a língua inglesa ainda é, né, considerada, né, a língua mais falada, talvez mais cobrada, né... talvez uma língua que oferece mais oportunidades, né. Oportunidades de viagem, né... muitos pensam já em ir para, né, América do Norte ou para a Europa... Então, assim, eu acredito que o inglês ainda é uma língua dominante, né... uma língua que todos querem... quer dizer, tentar fazer. E, às vezes, não é nem o aluno que escolhe... A gente vê a realidade de, assim, às vezes, o pai... o menino quer fazer espanhol – já vi vários casos, né -, aí a mãe “não, mas você vai fazer o inglês primeiro.” Deixa o espanhol numa segunda opção, por exemplo. Porque eles têm, né... na realidade, eles têm essa noção de que o inglês... eu acredito que seja... ainda tem mais oportunidades, né...

de... principalmente se estiver pensando em trabalho, né, em profissionalização, né... eu acredito que ofereça um pouco mais. E até o contato que eles têm, né, com a língua inglesa, é muito, talvez, muito maior... na música, né, nos filmes, em tudo... a influência da língua, né... influência cultural do inglês é muito grande.

[EXCERTO 97 – TAINARA – (?) – ALUNA – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: E por que você decidiu voltar, agora, para o inglês? [a participante já havia cursado espanhol].

Tainara: Ah, porque, igual eu falei com minha mãe, né, meu foco do inglês aqui, meu objetivo é mais para um concurso. Falei “mãe, o espanhol é ótimo, gosto, mas não é o que está pedindo no edital dos concursos, então vou ter que voltar para o CILB para fazer o inglês.”

Leffa (2008) diz que, para muitas/os alunas/os, estudar inglês é uma imposição mercadológica e não reflexo de suas vontades subjetivas. Nesse sentido, como parecem apontar as falas de Paloma, Maria e Tainara, entendo que as outras línguas oferecidas pela escola parecem carecer de prestígio aos olhos da comunidade por não carregarem o mesmo “potencial prático” do qual o inglês parece gozar. E, também nas falas das três, o discurso que sobrepõe o inglês às outras línguas parece se articular em três instâncias: na mídia (música e filmes), nas instituições (que cobram inglês nos editais), e também no ambiente familiar como reflexo, talvez, das duas primeiras. É interessante notar que a força do discurso envolvendo a LI é tal que parece não haver, nas falas das participantes, a necessidade de um discurso que detrate as outras línguas da escola. O simples fato de não serem a língua que oferece “mais oportunidades” (Excerto 96) é suficiente para que sejam relegadas a uma “segunda opção” (Excerto 96).

Essa aparente pouca visibilidade das outras línguas da escola em relação ao inglês traz impactos para a escola e desafios para a equipe gestora.

[EXCERTO 98 – TÂNIA – 38 – SUPERVISORA – ENTREVISTA – 27/06/2018]

Pesquisador: Você pode falar um pouco do espanhol aqui na escola?

Tânia: Do espanhol aqui na escola?

Pesquisador: Sim, a grande maioria de quem vem pleitear uma vaga, eles procuram o inglês, né, como fica o espanhol aqui na escola na sua visão?

Tânia: Naturalmente o inglês, ele tem a procura maior, pela importância, né, de fato, pela questão literária, acadêmica, enfim, e a procura sempre é maior. O que que a gente às vezes tem que fazer na escola para que o espanhol não morra, é até mesmo fazer uma divisão entre as vagas. Mas o que eu percebo, meio que a gente tanta forçar essa demanda para o espanhol e os alunos acabam gostando, porque vêm, às vezes, com o preconceito, não conseguem o inglês, a gente faz ali todo um trabalho de conscientização para eles se inscreverem para o espanhol e depois eles

acabam gostando, e isso depois abre portas para eles fazerem outros idiomas.

[EXCERTO 99 – CARMEN – 42 – DIRETORA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: Você já falou um pouco sobre isso, mas, assim, dos desafios de se trabalhar na escola, você comentou a falta de investimento do governo, das políticas e tudo mais... como é lidar com os desafios aqui na escola?

Carmen: É complicado porque você, quando está à frente da escola, você tem que ver desde a parte pedagógica até o uso da verba pública, como usar ela da melhor maneira [...] os pais vêm aqui e só querem vaga para inglês, não querem fazer outro idioma e aí você tem que fazer todo aquele convencimento, né, de que é importante outro idioma também, que o filho vai ter oportunidade de fazer inglês [...]

[EXCERTO 100 – JANAÍNA – 48 – SECRETÁRIA – ENTREVISTA – 23/06/2018]

Pesquisador: E você pode falar um pouquinho desse trabalho... porque eu sei que vocês têm esse trabalho de convencimento deles da importância dos outros idiomas. Você pode me falar um pouquinho desse desafio?

Janaína: Sim... ixi, é um desafio grande... porque você sabe que a gente, aqui, a grande procura é o inglês e aí, assim, as outras matérias ficam tudo à deriva. O espanhol e o francês quase ninguém quer. Ah, e muita gente chega aqui e fala assim para nós: “ah, mas para que eu vou querer o espanhol? Quando que o meu filho vai usar o espanhol? Isso não presta para nada, não.” Aí a gente usa... eu, por exemplo, uso o exemplo da minha filha, né, dos meus filhos, que fizeram... a minha filha, especificamente, fez 3 línguas, né, e no trabalho que ela estava anteriormente, ela era mais requisitada porque só ela que falava muito o espanhol. Agora no trabalho que ela está, ela foi escolhida porque ela fala o francês, né... então eu fico dando isso como exemplo... “olha, eu tenho exemplo aqui em casa mesmo...” Diferenciais. Porque a minha filha, ela optou por fazer as três línguas, e ela fala as três línguas. Então, isso é um diferencial onde ele chega, né. Quem tem inglês, só, já está normal. O diferencial é ter, além do inglês, outra língua. A gente tenta fazer esse trabalho.

As falas da equipe de direção parecem mostrar uma naturalização da posição da LI perante a comunidade escolar. As três participantes aludem ao fato de que, para convencer alguns responsáveis a inscreverem as/os filhas/os nas outras línguas da escola, é preciso oferecer a promessa de que a LI, num momento futuro, também lhes será disponibilizada. Quando diz que os/as alunos/as que começam a cursar a língua espanhola na escola por não terem conseguido vaga no inglês “acabam gostando”, Tânia (Excerto 98) parece evidenciar que essa problemática das línguas perpassa pela ideologia ligada ao inglês e pelo pouco espaço que parece sobrar para as outras línguas. É importante notar, aqui, que também há alunas/os que entram na escola pela via das línguas espanhola e francesa e, ao atingirem o nível que lhes confere a possibilidade de cursar duas línguas simultaneamente (o nível 2A), começam o inglês e abandonam a língua de entrada – o francês ou o espanhol.

As falas de Tânia, Carmen e Janaína também chamam a atenção por, de certo modo, revelarem o uso da própria ideologia que cerca o inglês para tentar alavancar as outras línguas. É como se estivessem dizendo que não só a LI é capaz de trazer oportunidades de vida, sucesso e viagens. Espanhol e francês também podem fazer isso:

[EXCERTO 101 – VÂNIA – 43 – PROFESSORA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: Mais de dois terços dos nossos alunos são... procuram inglês. Por quê?

Vânia: Porque eu acho que eles ainda têm a visão, né, daquele estereótipo de que o inglês é o que dá o emprego, é o que dá viagem, é o que vai ter o futuro... porque eles ainda não têm um conhecimento que o espanhol e o francês também são línguas que também vão dar futuro para eles, né. Eles não tiveram essa consciência ainda, e a maioria dos pais que coloca isso na cabeça do aluno: que ele tem que fazer inglês porque que é a língua oficial, que... é o inglês que está em todo o mundo... e que o inglês é o melhor... acaba sendo para os pais o inglês é o melhor.

Achei interessante, ainda nessa temática, o momento de aparente distração de Isis no excerto a seguir:

[EXCERTO 102 – ISIS – 16 – ALUNA – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: Você acha que o CILB é importante para a comunidade de Brazlândia?

Isis: Ah, eu acho.

Pesquisador: Por quê?

Isis: Porque é um curso de inglês. Você vai... não de inglês, de outras línguas. Você vai aprender uma outra língua. Assim, é bom para o currículo, se você quiser sair, e, também, é de graça, é aberto à comunidade. É uma oportunidade.

Surpreendeu-me que Isis tenha, primeiramente, classificado o CILB como uma escola de inglês e depois se corrigido para incluir as outras línguas. Digo que esse fato me surpreendeu porque, além da possibilidade de a LI ter momentaneamente apagado as outras línguas do campo de entendimento da aluna, todos os entrevistados, com exceção de Isis, relataram que a escola incentiva as/os alunas/os a cursarem, pelo menos, um segundo idioma enquanto estão ali, o que, a meu ver, contribuiria para a visibilidade das línguas espanhola e francesa no CILB:

[EXCERTO 103 – ÂNGELA – (?) – DIANA – GABRIELA – (?) – JONATHAN – 16 – ALUNOS – RODA DE CONVERSA – 27/06/2018]

Pesquisador: E vocês acham que a escola incentiva vocês a fazerem outra opção?

Ângela/Jonathan/Diana/Gabriela/: Sim.

Diana: Toda vez que você vai renovar a matrícula eles perguntam “ah, você não quer fazer a segunda língua? Ah, suas notas são boas, vai lá” e tal. Eles sempre...

[EXCERTO 104 – IGOR – (?) – ALUNO – ENTREVISTA – 06/06/2018]
Os professores falam que é bom. Por exemplo, minha professora [de inglês] faz espanhol também, fala que é bom o espanhol, gostou da língua e disse que é bom para a vida, né.

[EXCERTO 105 – SABRINA – (?) – ALUNA – ENTREVISTA – 25/06/2018]

Pesquisador: E você acha que os professores, a direção – a escola no geral – incentiva os alunos a fazerem as outras línguas?

Sabrina: Incentivam. Sim.

Pesquisador: Como?

Sabrina: Tipo, quando a gente foi fazer a rematrícula, eles colocam “ah, você quer fazer?” E eles falam bastante sobre isso: sobre a gente escolher uma segunda língua para tentar fazer. Eles incentivam bastante em relação a isso.

[EXCERTO 106 – ISIS – 16 – ALUNA – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: Você acha que a escola incentiva os alunos a fazer as outras línguas?

Isis: Hum... acho que, incentivar não incentiva, não.

Quando me perguntei o porquê de apenas Isis crer que a escola não encoraja o ingresso nas outras línguas, entendi que poderia ser interessante coadunar sua fala com a de outros membros da escola. A fala de Leila (Excerto 107) pode ter ligação com a questão. Ao perguntar à professora se, para ela, todos os profissionais da escola estavam engajados na tarefa de fomentar o estudo das outras línguas, ela respondeu:

[EXCERTO 107 – LEILA – 37 – COORDENADORA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: E você falou que você conversa com os pais e com os alunos com relação a essa conscientização, né...

Leila: Sim.

Pesquisador: Da importância dos outros idiomas também... Você acha que a escola, como um todo, também participa dessa conscientização?

Leila: Infelizmente, não, né. A gente sabe que tem colegas, né, muito próximos, que acham que inglês é mais importante, que essa mentalidade ainda não está bem trabalhada no sentido da importância de todas, sem prejuízo de nenhuma.

Mesmo que nenhum/a dos/as professores/as de inglês da escola tenha, durante as entrevistas, expressado a ideia de Leila de forma direta, acho relevante refletir acerca da impressão que a coordenadora parece ter de alguns de seus colegas. Jenkins (2007) lembra que a língua é um recurso simbólico ligado a poder e também um dos meios pelos quais as pessoas

influenciam umas às outras na interação social. Assim, se Leila (Excerto 107) enxerga o discurso de supremacia da LI no ambiente escolar sendo repetido, vejo outra dimensão importante para seu comentário: uma possível preocupação com as consequências desse discurso, com seu poder de fortalecer a si mesmo e se replicar nos/as alunos/as pela influência dos próprios docentes da escola.

Alguns autores que tratam das visões referentes ao espanhol no Brasil (SANTOS, 2002; CAMARGO, 2004; SOUZA, 2009; IRALA, 2010) relatam atitudes em relação a essa língua que a caracterizam como inferior, mais fácil, de menor prestígio e até dispensável. Os autores argumentam que esse tipo de entendimento se remete, principalmente, ao passado colonial dos países da América do Sul, que teria, ao estabelecer a relação de oprimido (colônia) e opressor (europeu), marcado esses países como dependentes, inferiores e formados originalmente por classes mais “baixas” vindas dos países colonizadores. Ao se referir ao espanhol no Brasil, Souza (2009) diz que a

“difusão desse idioma em nosso país não tem sido tratada de maneira crítica por muitos professores, o que acaba difundindo alguns estereótipos e preconceitos linguísticos, além da visão do espanhol como língua fácil e, logo, não demanda muito esforço para o aprendizado” (SOUZA, 2009, p. 109).

Camargo (2004) acentua que a força do eurocentrismo no continente americano não se limita à língua espanhola. O português brasileiro e o inglês americano, segundo o autor, também sofrem com concepções de que o idioma mais “puro” e “correto” seria o falado em seus países de “origem”: Portugal e Inglaterra. Em relação ao espanhol, a percebida superioridade peninsular traria até a compreensão de que somente o estudo na Espanha, ou em instituições ligadas ao país, validariam o estudo da língua. Camargo (2004) sugere uma leitura crítica de discursos que diminuem o espanhol e parece se alinhar à ideia de Souza (2009) de que “independente da variante de espanhol adotada em nosso território, temos que encarar o fato de que aqui se desenvolverá um “Espanhol brasileiro”” (SOUZA, 2009, p. 91).

O incentivo para se estudar espanhol e francês, e a temática de qual lugar essas línguas ocupam na escola como um todo, também esteve presente nas falas de outras professoras. Dessas, as colocações de Vânia, a seguir, chamaram minha atenção:

[EXCERTO 108 – VÂNIA – 43 – PROFESSORA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

[...] os próprios professores das outras línguas não ajudam [...] por exemplo, quando a gente tem a oportunidade de divulgar o espanhol e de divulgar o francês para a comunidade, os professores muitas vezes não

fazem o papel deles, que deveria ser o papel de divulgar a língua, falar que também é importante, falar que o francês é importante, que o espanhol é importante, só que, muitas vezes, os professores fogem dessa responsabilidade e acaba que o inglês se destaca mais uma vez.

Block (2017), em seu resumo das principais características do neoliberalismo, fala que o arquétipo do “sujeito neoliberal” (BLOCK, 2017, p. 7) estaria livre para alcançar o sucesso por seus próprios meios a depender somente de seus esforços. O autor lembra que essa visão, no entanto, remove os sujeitos de seus contextos e ignora as limitações que esses contextos impõem. Percebo, na fala de Vânia (Excerto 108), a ideia de que, pela percebida pouca dedicação por parte das/os professoras/es das outras línguas, a LI continua a se destacar.

Parece-me curioso pensar que, como professor de inglês no CILB, eu não precise, como os colegas das outras línguas, “promover” o idioma que leciono. Esse trabalho já está articulado na mídia e na cultura do país. “Conto” com uma rede de representações para divulgar a língua que ensino da qual os colegas das outras línguas não dispõem. Entendo, assim, que a ideia de que “seu êxito só depende de seu esforço”, independentemente das condições que o ambiente propicia, estaria na fala da participante por parecer desconsiderar as forças por trás da hegemonia da LI.

A rede de entendimentos ligados ao inglês, no entanto, parece fazer mais que recrutar alunos. Ela parece criar atitudes sobre a língua e essas atitudes, por sua vez, criariam ações que alimentam o próprio sistema. Alunos/as que veem que a grande maioria das/os alunas/os da escola estudam inglês, e não as outras línguas, podem ser compelidos, com o reforço da presença da LI na mídia, a também buscar o idioma anglo-saxão. Diante desse quadro, o tratamento acrítico da língua em sala também parece servir para reforçar a noção de que aprendê-la é fundamental sem indagar quais grupos se beneficiam com isso. Parece ser um sistema eficiente e bem articulado mas que pode, com o engajamento político docente, ser questionado.

Achei interessante que, no questionário que entreguei às/aos professoras/es e direção (TABELA 19), sobre a importância da LI em relação às demais da escola, as respostas tenham se distribuído bem mais que eu havia imaginado. Acreditava que a grande maioria das/os professoras/es e direção da escola fosse se concentrar na opção “discordo totalmente”, mas, como é possível ver abaixo, não foi o caso. Apenas seis respondentes, das/os dezessete, posicionaram-se como eu tinha previsto. A seguir, apresento alguns dos dados que me parecem iluminar um pouco o porquê de as/os outras/os onze terem opinado diferentemente.

Professoras/es e direção	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
11 – A língua inglesa é mais importante que a língua espanhola e a francesa.		3 (17,6%)	1 (5,8%)	7 (41,1%)	6 (35,2%)

TABELA 19 – Item 11 do questionário respondido pelas/os professoras/es e direção (total de respondentes: 17)

Quando perguntei às/aos participantes qual parecia ser a importância da LI, as respostas, em sua maioria, seguiram um roteiro semelhante. Falou-se, basicamente, da percebida universalidade da língua, das viagens que ela pode facilitar, do trabalho que ela pode ajudar a conseguir e de uma presença quase que inescapável na vida contemporânea. Essas ideias foram articuladas por alunas/os, professores/as e direção.

Os dois excertos seguintes – ambos de alunos – parecem-me servir para discutir a questão levantada por Leffa (2008) acerca das motivações por detrás do estudo de inglês. O/A aluno/a de LI teria, segundo o autor, uma motivação “menos nobre” (LEFFA, 2008, p. 365) ao aprender inglês por ser obrigado a fazê-lo, enquanto que, com outras línguas, relações de afeto e afinidade cultural promoveriam o ímpeto pela língua.

[EXCERTO 109 – MICHELE – 16 – ALUNA – ENTREVISTA – 25/06/2018]

Michele: A minha mãe me apresentou o CILB, né, eu não conhecia. E eu acho que inglês é algo que possa me levar para a frente, possa me dar algum futuro e... os Estados Unidos é um lugar que eu quero conhecer e o inglês é uma forma de eu poder entrar lá, entendeu?

Pesquisador: Por que você quer conhecer os Estados Unidos?

Michele: Ah, acho que é o sonho da maioria das pessoas. Desde criança eu via filmes lá. Ah... eu sempre quis conhecer. Um dos lugares que eu quero visitar.

[EXCERTO 110 – JONATHAN – 16 – ALUNO – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: E por que você escolheu inglês e não francês ou espanhol?

Jonathan: Porque o inglês é uma língua muito visada, né, no mundo inteiro, internacionalmente. E também porque eu gosto muito dos Estados Unidos. A cultura de lá.

Achei importante apresentar as falas de Michele e Jonathan por expressarem seu gosto pela LI e pela cultura que enxergam como oriunda dos Estados Unidos. Apesar de também terem apontado as necessidades profissionais que muitos das/os demais participantes citaram, eles também mencionam elementos afetivos ligados à LI. Parece-me imprudente tentar afirmar que os laços afetivos dos dois com a cultura norte-americana sejam, por exemplo, fruto do discurso midiático que promove o inglês. No entanto, acredito que seja possível haver

ingredientes desse discurso nos desejos deles por ocasião das representações publicitárias que Carmagnani (2008), como já mencionei, apresenta como criadoras de uma *falta* (CARMAGNANI, 2008, p. 417, grifo do original) no sujeito, falta essa que só aquele produto – aqui a LI e as idealizações de viagens, consumo e prosperidade a que é ligada – pode preencher. Na análise de texto publicitário que faz, a autora aponta termos que se repetiram várias vezes ao longo das entrevistas que conduzi. Ela argumenta que se trata de

um discurso que utiliza todos os recursos possíveis para vender seu produto – o curso – para aqueles que almejam melhores colocações (*o desejo do lugar do outro [...]*). Para tanto, serve-se de asserções inquestionáveis – tempo verbal no presente – e advérbios como “hoje”, além de adjetivos como “universal” e “vital” que não deixam espaço para nenhum questionamento. (CARMAGNANI, 2008, p. 416).

Mastrella-de-Andrade e Pereira (2014) também falam dos artifícios do discurso das propagandas que vendem a LI e dizem que ele “articula a ideologia de que o inglês é necessário para a ascensão a uma realidade melhor. A ideia do domínio da língua, associada a situações ideais, sugere que aprender inglês oferecerá tais oportunidades e abrirá portas” (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PEREIRA, 2014, p.12).

Acredito que essa linha argumentativa encontre espaço também nas falas de Amanda e Iara:

[EXCERTO 111 – AMANDA – 36 – PROFESSORA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: Por que, na sua opinião, os alunos procuram mais a língua inglesa que os outros idiomas da escola?

Amanda: É uma coisa... é histórico, tem a ver com poder econômico, se a gente for voltar pra ver qual a importância, inglês como língua global, como língua franca, a gente fica aqui, né, 3 horas nessa entrevista e esse não é o objetivo. Então, é uma coisa que foi colocada na cabeça das pessoas, que o inglês é a língua do dólar, é a língua do dinheiro, é a língua do poder e isso já está entranhado; as pessoas acreditam nisso até sem saber que estão acreditando. Não que seja melhor ou pior, muito pelo contrário, né...

[EXCERTO 112 – IARA – 46 – VICE-DIRETORA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: Mais de dois terços dos alunos do CILB são, e procuram, a língua inglesa. Por quê?

Iara: Porque a língua inglesa é... eles pensam que é a que manda no mundo, né... apesar de na China ter muito mais gente, mas todo pensa e o marketing no mundo todo... ela domina mesmo, né... os Estados Unidos com a questão de filme, mídia, as redes sociais – a maioria vem de lá – então, todo mundo convive o tempo todo com música, com séries de tv, com filme, com rede social que foi inventada por pessoas que são nativas da língua inglesa, e também a tecnologia de um modo geral, né... então isso foi encucado na nossa cabeça que ela é a mais importante.

Se a propaganda da língua – entendida aqui como o discurso publicitário em si e as demais formas de disseminação do inglês – é incessante, não me parece inconcebível que o desejo pelo país e pela cultura seja construído de forma performativa nesse discurso. Acho interessante pensar também no aparente desacordo que esse discurso midiático de cunho mercantilista parece estabelecer com as conceitualizações de inglês como uma língua desterritorializada que autores como Pessoa e Pinto (2003), Leffa (2008), Siqueira (2011) e Jordão (2014) trabalham. Os autores concordam que a língua seja de todos que a falam, mas ela é vendida como um “produto” com local de fabricação. Ao que me parece, diante desse panorama, o desenlace das visões aparentemente contraditórias acerca da LI recairia, a meu ver, sobre o/a professor/a na atribuição de “reconhecer e conduzir o ensino [...] de inglês como língua internacional como uma atividade política” (SIQUEIRA, 2010, p. 47).

Entre os aspectos relativos ao ensino de LI que poderiam ser trabalhados com os/as alunos/as, poderia figurar o significado, para eles/as, daquele que Jordão (2011, p. 222) chama de ‘cidadão pleno’, que parece ter como uma de suas condições básicas de legitimidade o letramento em inglês. Mas para qual finalidade esse sujeito quer a LI? Block (2017) parece entender o “cidadão neoliberal” (BLOCK, 2017, p. 5) como aquele que é convencido a servir de engrenagem nos mecanismos neoliberais. Ele seria levado a competir com seus pares, consumir para manter a economia girando, agir em conformidade com as escolhas do mercado – que incluiriam condições de trabalho cada vez mais precárias – e tornar-se cada mais individualista. Nesse contexto, a LI se apresentaria como instrumento para a aquisição dessa identidade.

Alunas/os	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
3 – Pretendo utilizar a língua inglesa para fins profissionais no futuro.	27 (65,8%)	9 (21,9%)	4 (9,7%)		1 (2,4%)

TABELA 20 – Item 3 do questionário respondido pelas/os alunas/os (total de respondentes: 41)

Assim, não vejo com estranheza que apenas um/uma dos/das participantes tenha marcado (na tabela 20, acima) a opção de discordar totalmente que pretenda utilizar a LI para fins profissionais no futuro, uma vez que a dimensão profissional esteve bastante presente nas falas das/dos participantes, como exemplifico a seguir.

[EXCERTO 113 – JÉSSICA – 19 – ALUNA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: A escolha de entrar no CILB foi sua?

Jéssica: Foi.

Pesquisador: E por que o inglês?

Jéssica: Porque eu faço relações internacionais e é, basicamente, a língua principal que a gente precisa saber. É necessário saber. E eu não queria fazer as aulas da faculdade porque eu achava que era muito superficial, e, como eu já sabia, eu queria pegar o diploma para poder comprovar na faculdade. Aí eu entrei, fiz o teste de nivelamento, e consegui pegar o diploma.

[EXCERTO 114 – MANUELA – 18 – ALUNA – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: E por que você escolheu o inglês?

Manuela: Porque eu quero medicina e, assim, é muito importante, hoje, a gente saber falar. Até por matéria, na escola mesmo tem matérias, tem teses que a gente tem que ler em inglês e facilita a nossa comunicação, ir para outros países... a maioria, né... a língua universal é o inglês, então...

Trajano (2011) ressalta a importância de, na dialogia da sala de aula, os objetivos dos/as alunos/as serem ouvidos e respeitados. Entretanto, pode ser que, ao ser entendida apenas como uma ferramenta necessária para se alcançar um fim profissional, a língua estrangeira tenha seu potencial reflexivo e transformativo ignorado pelos atores do processo. Nesse sentido, Moita Lopes (2008) propõe uma ideologia linguística na qual

o inglês deixa de ser visto simplesmente como uma língua internacional, envolvida em imperialismo e na homogeneização do mundo, e passa a ser compreendido também como uma língua de fronteira da qual as pessoas se apropriam para agir na vida social (para viver, amar, aprender, trabalhar, resistir e ser humano, em fim), fazendo essa língua funcionar com base em histórias locais, não como mímica de designs globais, mas na expressão de performances identitárias, que não existiam anteriormente. (MOITA LOPES, 2008, p. 333).

O autor ressalta a importância de se ressignificar a relação da/o aluna/o com a LI para que perceba que pode utilizá-la em sua vida, não olhando para modelos globais aparentemente impostos por um discurso de naturalização de comportamentos ligados a países de centro, mas olhando para sua vida e seu contexto local e reinterpretando-os na língua. Ainda para o autor, “interessa saber nesse projeto como os chamados falantes não-nativos usam o inglês entre eles mesmos” (MOITA LOPES, 2008, p. 328). Jenkins (2000) lembra que alunas/os de inglês têm chances bem maiores de utilizar a língua em interação com outras/os falantes não-nativas/os que com sujeitos que tenham a LI como língua materna. Para as/os alunas/os do CILB isso pode significar utilizar o inglês mais para comunicação com seus pares que com estrangeiros que também usem o inglês como língua internacional.

Esse espaço de interação e reflexão proporcionado pelo estudo de línguas poderia ser usado, também, para discussão acerca das percepções do papel da LI para os/as próprios/as alunos/as. O tipo de apropriação da qual Moita Lopes (2008) fala parece estar em diálogo com falas de participantes que questionam a hegemonia da LI na medida em que “agir na vida social” (MOITA LOPES, 2008, p. 333) também pode querer dizer questionar e resistir a modelos impostos (BLOOMAERT, 2010). Entendi que, para alguns, a supremacia da LI existe e que, para eles/as, parece haver motivos definidos para o posicionamento da língua no cenário mundial e na aparente preferência da comunidade escolar do CILB pelo inglês:

[EXCERTO 115 – CARMEN – 42 – DIRETORA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: Por que você acha que os alunos procuram mais a língua inglesa que os outros idiomas? Porque pelos números que eu consegui na secretaria, né, mais de dois terços dos alunos da escola são de inglês, procuram inglês. Por que isso?

Carmen: Porque é uma questão de cultura mesmo. E também do poder da língua inglesa sobre todos os aspectos. Tudo que é bom a comunidade ainda acredita que vem de fora. Esse de fora para eles é os Estados Unidos. Então, né. Essa cultura e também tudo que você vai fazer hoje, sempre, desde sempre, tem inclusive palavras que já foram colocadas no nosso idioma, que as pessoas não sabem nem como seriam em português. Já tá incorporado, né.

[EXCERTO 116 – GLÁUCIA – 46 – COORDENADORA – ENTREVISTA – 23/06/2018]

Pesquisador: Se a gente vai na secretaria, mais de oitenta por cento dos alunos que vêm tentar uma matrícula aqui vêm querendo aprender inglês, e alguns não se matriculam porque só há vagas para espanhol ou francês. Por que disso, você acha?

Gláucia: A cultura, né, do Brasil. A gente, desde a década de setenta, ou até antes, a gente tem esse encantamento com os Estados Unidos, com a cultura americana, né. Não é nem o inglês da Inglaterra, é o americano, é... são as indústrias, vê o McDonald's, as marcas de produtos esportivos... eu acho que... e depois, quando veio a internet, né, os vídeos, vídeo-clips, música, né, então eu acho que é essa cultura americana que a gente tem... isso faz com que eles achem que só o inglês que serve, que vai servir para eles. A gente sabe que o inglês é de fato o esperanto do mundo moderno, né, a língua mais falada, não por mais gente, mas em mais lugares, então a gente sabe da importância até para uma conquista de uma posição profissional. Mas, mesmo tendo esse conhecimento, a gente não pode, enquanto professor, falar isso para os alunos, né. E a gente não fala por respeito. Porque a gente quer que eles abram para a cultura, para... nós vivemos numa América do Sul onde todos os países que nos cercam falam espanhol. Isso é importantíssimo. Se a gente não tem um Mercosul forte, hoje, é porque a gente não teve governos que souberam plantar isso e fazer isso efetivo. Está no papel, mas não está no dia-a-dia da gente. Eu espero que isso um dia aconteça.

A relação que Carmem e Gláucia estabelecem entre a LI e os Estados Unidos reflete a tendência que percebi nas/nos demais participantes. Quando relacionavam o inglês a um país, os Estados Unidos foram citados na maior parte das vezes na coleta dos dados. A única participante a destoar desse padrão foi Carla:

[EXCERTO 117 – CARLA – (?) – ALUNA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: Tem alguma experiência ou vivência sua no CILB que tenha te marcado bastante?

Carla: (?) A primeira festa internacional.

Pesquisador: Por quê?

Carla: Porque foi uma experiência que... eu lembro que a minha turma... a gente fez sobre a Inglaterra – eu gosto bastante desse país – então, foi, assim, uma experiência muito marcante... nós fizemos uma peça do Harry Potter e tudo, então foi bem interessante, assim, foi um projeto que eu vi que a gente poderia colocar a nossa criatividade nisso, e desenvolver, então acho que foi bem interessante, bem marcante.

A participante parece fugir da relação do inglês com Estados Unidos, mas não daquela do inglês com países de centro. Pode ser que o próprio livro didático utilizado na escola reforce a associação da LI com certos lugares. O curso de LI do CILB utiliza a coleção *Smart Choice*, 2nd edition (WILSON, 2011), em transição para a terceira edição. A série é dividida em quatro livros (*Starter*, 1, 2 e 3), e uma breve análise dos textos para atividades de interpretação do segundo (*Smart Choice* 1) pode revelar indexações assimétricas em relações aos países representados. Escolhi esse livro por marcar o metade do tempo médio de curso da/o aluna/o na escola. Dos catorze textos que o livro traz, os locais representados seguem a tabela abaixo:

Unidade	Lugar/es	Contexto
2	Nova York/Londres	Trabalhos incomuns.
3	Seul / São Francisco	Onde comer fora.
4	Estados Unidos	A liga nacional de basquete americano (<i>NBA</i>)
5	Cinema/Supermercado	Bons modos ao se usar o aparelho celular.
6	Palco	Banda de roque jovem com cinco integrantes (Carrie, Carl, Ellie, May, Joe e Billy).
Revisão unidades 4-6	Cafeteria com placa que lê “ <i>COFFEE.</i> ”	Pessoas de hábitos matinais.
7	Shopping Center	Comprar ou não roupas de marcas caras.
8	Indefinido	Quatro “melhores-amigos” são descritos: Barbara, Diane, Pablo e Lenny.
9	Roma	Conselhos sobre visitar o centro turístico da cidade.
Revisão unidade 7-9	Página da internet	Três alunos (um brasileiro, uma sueca e uma coreana) se descrevem fisicamente e seus interesses.
10	Sidnei/Vancouver	Coisas para se fazer nas cidades.

11	Quebec	Reportagem sobre o Hotel de Gelo da cidade.
12	Austrália	Rali que cruza o país de norte a sul.
Revisão unidades 10-12	Nova Orleans	Cobertura de um festival de jazz.

TABELA 21 – Lugares e contextos do livro didático.

Coréia do Sul e Itália são os únicos locais que parecem sair do eixo de países de centro e, mesmo assim, suas representações ficam restritas a onde comer e aonde ir como turista. O texto da unidade 4, que apresenta um jogador chinês, limita-se a mencionar sua nacionalidade e o grande esforço em treinamento que é necessário para ser um atleta de alto rendimento na liga de basquete americana.

No texto da unidade 6, apesar de os jovens representados terem etnias diferentes (IMAGEM 3) e o palco onde estão parecer genérico, os nomes dos cinco (*Carrie, Carl, Ellie, May, Joe e Billy*) parecem marcá-los como americanos.

BEFORE YOU READ Look at the picture. What do you think the article is about?

CD1 →
Track 46

OVERNIGHT SUCCESS!

Three months ago, they were an **unknown** band, playing in small clubs. This week, their song "Sitting in the Kitchen" is at the top of the charts. Meet The Smarts!

Hello, I'm Carrie Stewart, and I'm the **bass player** with the band. Last year, I was in an all-girl band called Daisy Park. I prefer being in The Smarts!

Hi, my name's Carl Robinson. I'm one of the singers with The Smarts. Last year, I was a taxi driver, and now I'm in the best band in the world!

Hello, my name is Ellie May Robinson. I'm Carl's sister, and I'm also a **vocalist** with The Smarts. I was a hotel receptionist before I **joined** the band. I like singing better!

I'm Joe Fish, and I'm the **drummer** with the band. Before I joined The Smarts, I was a drummer with another band. Drumming is my life!

Hi, I'm Billy Tao, and I'm the **guitarist** with the band. Joe, the drummer, is my best friend. Before we were in The Smarts, we were in another band called The Easytones.



Carrie Carl Ellie May Joe Billy

ONLINE PRACTICE

1 Read the article. Match the people to what they do in the band.

IMAGEM 3 – Texto no livro Smart Choice 1 – 2nd edition – (WILSON, 2011), p.40.

A placa “*COFFEE*” na cafeteria da imagem que ilustra o texto da seção de revisão das unidades 4-6 (IMAGEM 4), e a maioria branca de frequentadores, parece também ligar o lugar a contextos anglo-saxões. O texto da revisão das unidades 7-9 traz três estudantes de países diferentes, mas há apenas breve menção de suas nacionalidades. O fato de estarem participando de um blog poderia funcionar para apagar suas origens e imprimir neutralidade a diferenças sociais que discussões sobre Brasil, Coréia e Suécia poderiam suscitar.

4 Read the article quickly. How many people does Sally Garcia talk to?



IMAGEM 4 – Ilustração de texto no livro *Smart Choice 1 – 2nd edition* – (WILSON, 2011), p.43.

As demais representações nos textos restringem-se aos Estados Unidos, Inglaterra, Canadá e Austrália. O livro, que é comprado pelas/os alunas/os e considerado de custo oneroso pela comunidade escolar, parece não fazer muito contra as marcações de associação entre a LI e países tradicionalmente ligados a ela. O discurso que ouço, como professor da instituição, é o de que é preciso seguir a tradição de se usar livros publicados por editoras de renome na área por uma percebida garantia de qualidade.

De volta às falas de Carmem e Gláucia (Excertos 115 e 116), acredito que as argumentações das participantes a respeito do lugar da LI encontrariam um lugar produtivo na sala de aula como insumo para discussões nas quais as/os alunas/os poderiam, por exemplo, articular o quão presente a LI lhes parece ser em suas vidas, quais elementos do seu cotidiano entendem como vindos “de fora”, quais outras variedades da língua elas/es conhecem e como a língua poderia servir de ponte para que outros sujeitos entendessem melhor a própria cultura local e refletissem sobre suas identidades locais e globais, entre outras discussões possíveis. Entendo que atividades assim parecem seguir as ideias de Castro e Almeida (2016), que argumentam, acerca dos discursos sobre a LI, que com

a retirada do texto de seu contexto de uso e sua transposição para o livro didático, é fácil que o aluno, e também o professor, percam de vista as relações existentes entre os textos dados e outros textos em seu contexto de uso “original”. Os possíveis propósitos do texto e as representações de mundo nele construídas são elementos sócio-historicamente construídos e a percepção dessas construções históricas e sociais é indispensável para a formação de leitores. (CASTRO; ALMEIDA, 2016, p. 3-4).

Se o discurso hegemônico do inglês se engendra na mídia e nas instituições, e chega a influenciar oportunidades de trabalho, então, ao invés de “não falar disso com o aluno por respeito às outras línguas” – como disse Gláucia (Excerto 116) – pode ser que trazer essa discussão para a sala de aula promova para esse/a mesmo/a aluno/a reflexões acerca da rede estratificada de valoração de línguas no panorama global (BLOMMAERT, 2010), na qual o português, como língua materna das/os alunas/os do CILB, também tem seu lugar.

Canagarajah (1999b) lembra que o sujeito precisa trabalhar *com* suas afiliações e crenças – para ressignificá-las e resistir a projetos globais que sirvam ao interesse de grupos específicos – e não tentar ignorá-las. No contexto do CILB, isso poderia significar, entre outras possibilidades, criar hipóteses na sala de aula acerca de como seria nossa relação com nossa cultura e nossa língua se fosse ela, e não a LI, o idioma com uma percebida maior presença no mundo, foco das três falas a seguir.

[EXCERTO 118 – LUÍSA – 30 – PROFESSORA – ENTREVISTA – 23/06/2018]

Pesquisador: A grande maioria dos pais e alunos que vem pleitear uma vaga no CILB procuram a língua inglesa. E alguns nem se matriculam por não haver vagas no inglês, mesmo ainda havendo vagas no francês e no espanhol. Por que você acha que isso acontece?

Luísa: Pois é... acho que o fato de o inglês ser a língua universal, as pessoas... se tornou uma crença muito disseminada de que o inglês é a língua *mais* importante, por assim dizer, e a influência que a gente sofre da cultura americana, principalmente. Os meninos consomem muito a cultura americana por causa da música, da mídia, da tv, dos filmes, e a acho que gera um interesse pelo inglês muito maior, né, do que pelos outros idiomas.

[EXCERTO 119 – IGOR – (?) – ALUNO – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: Mas por que a maioria, quando vem para o CILB, tenta... quer estudar inglês?

Igor: Acaba sendo influenciado... que a maioria das músicas famosas são em inglês... a indústria dos filmes... a maioria dos filmes famosos são em inglês... vídeo games também em inglês...

[EXCERTO 120 – TAINARA – (?) – ALUNA – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: Entendi. Mais de oitenta por cento de quem vem aqui pleitear uma vaga, na hora da matrícula, está pedindo inglês. Por quê?

Tainara: Acho que é porque é a língua, assim, quando você chega, nas roupas, estampado nas roupas, tudo tem o inglês. É uma língua que está em todo lugar.

Se o português fosse globalmente difundido como a LI, e assim reinterpretado em incontáveis comunidades ao redor do mundo (BLOMMAERT, 2010), como as/os alunas/os se

relacionariam a língua? Como percebem, hoje, variantes do português dentro e fora do Brasil? A discussão poderia passar pelas visões que os/as alunos/as têm da própria cultura, por como a alteridade pode propiciar novos entendimentos sobre sujeitos com culturas diferentes e fazer ligação com a ideia de língua desterritorializada pertencente a todos que a usam e não a grupos específicos (JORDÃO, 2014).

Ligada a esse último tópico parece estar a argumentação de Jenkins e Leung (2017) de que, em uma perspectiva global da língua, o sucesso da comunicação entre os interlocutores deveria ter prioridade em relação a desacordos com normas consideradas padrão resultado de processos de transferência e interferência da língua materna das/os falantes. Para a/o aluna/o do CILB, essa discussão poderia acontecer em torno da ideia de que os usos que fazem da LI são tão legítimos quanto aqueles de qualquer outra/o usuária/o mundo afora.

Parece haver uma preocupação do CILB, nas falas dos/as participantes, em não se limitar a divulgar suas línguas como pertencentes exclusivamente a países de centro.

[EXCERTO 121 – ANDRESSA – 16 – ALUNA – ENTREVISTA – 25/06/2018]

Pesquisador: E uma última pergunta. Tem alguma vivência, alguma experiência, alguma aula, algum projeto, alguma feira, alguma coisa aqui no CILB que já te marcou?

Andressa: Na verdade, eu participei do, recentemente, do projeto cultural sobre o Senegal e eu gostei pra caramba. Foi muito legal. A gente ensinou a jogar um jogo chamado Waali e todo mundo quis participar e eu ensinava as regras para o pessoal. Eu gostei muito do projeto de francês e eu fiz também o projeto da Argentina, só que era da sala de inglês. Eu também adorei. Foi muito bom.

As festas culturais da escola, que acontecem a cada dois anos, procuram enfocar países onde os idiomas da escola são falados (talvez não exclusivamente) e dos quais, acredita-se, as/os alunas/os possivelmente conheçam menos.

[EXCERTO 122 – LUÍS – 20 – ALUNO – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: E, na sua percepção, aqui na escola, no CILB, os profissionais – professores, direção... Você acha que existe a ideia de tentar incentivar o ensino, o estudo de outros idiomas fora o inglês? Você acha que isso acontece? Existe esse incentivo?

Luís: Com certeza. Do... assim, que nem quando tem festa, as festas internacionais aqui... a maioria das vezes, pelo menos das que eu participei, era de culturas dos países que não da língua inglesa, então eles sempre incentivam para já divulgar essa cultura diferente da que a gente está acostumado, que é, tipo, cultura estadunidense, cultura britânica... aí a gente já tem contato com a cultura espanhola, já sabe como é que é a

culinária da cultura espanhola, da cultura francesa, como que é a mídia de lá...

[EXCERTO 123 – LUÍSA – 30 – PROFESSORA – ENTREVISTA – 23/06/2018]

Pesquisador: Como funciona a festa cultural no CILB?

Luísa: É... foi a primeira vez que eu participei, então foi algo novo para mim também (risos). Eu também conheci a festa dessa vez. Nós, dessa vez, é... escolhemos países que tinham idioma de origem latina, então tivemos países que tinham idioma francês, espanhol e até português – trabalhamos com o Brasil também – e, daí, trabalhamos a parte cultural desses países. Escolhemos 5 países e os alunos tiveram a oportunidade de pesquisar sobre vários aspectos culturais e apresentar o que eles pesquisaram, o que eles acharam mais interessante.

Ao classificar as culturas estadunidense e britânica como aquelas com as quais “a gente está acostumado” (Excerto 122), Luís parece apontar para o fato de que, num panorama de visibilidade, são essas as culturas que vê mais frequentemente representadas, talvez também no próprio CILB. Um passo em direção à ideia da LI como desterritorializada e pertencente a todos que a usam (LEFFA, 2008) passaria, então, por, nas práticas pedagógicas de sala de aula, reposicionar as culturas, hoje de centro, como tão e não mais importante que as de outros países – falantes ou não de inglês.

Estudar inglês não significaria falar somente dos Estados Unidos, Inglaterra ou Canadá, mas utilizar a língua para falar de outras culturas e relacioná-las à do/a aluno/a no cotidiano escola e não somente em eventos isolados. Reservar uma “pausa” nas atividades corriqueiras da instituição para projetos que objetivam expressamente valorizar alguns países e culturas pode ter o efeito contrário e reforçar ainda mais a diferença de prestígio percebida entre elas e países de centro ao transmitir a mensagem de que não precisam participar no dia a dia escolar e que, para serem notadas, precisam que se abafe, temporária e benevolmente, o ruído das culturas mais comumente representadas.

O trabalho de ruptura com a ênfase em países de centro pode, assim, necessitar de ressignificação no CILB se o objetivo é, de fato, participar de um processo de deshierarquização das línguas. E também é possível que, para as/os alunas/os da escola, a visão que têm de sua língua materna, o português, ganhe novos contornos em uma perspectiva que privilegie a diversidade linguística e novas leituras de mundo que os/as alunos/as se sintam criticamente impelidos/as a fazer. Contrário a isso, porém, entendi que as impressões das/os estudantes acerca dos países menos representados parecem seguir o que Kubota (2013) chama de aspectos “exóticos” das culturas.

[EXCERTO 124 – ADRIANA – 15 – ALUNA – ENTREVISTA – 26/06/2018]

Pesquisador: E você acha que, de certa forma, o CILB... na sua opinião, você é uma pessoa diferente porque estudou no CILB?

Adriana: Sim.

Pesquisador: De que forma?

Adriana: O que a gente aprende aqui... é... nessa feira cultural que teve, né. Aprender sobre os outros países, nossa... tipo, está tendo a copa hoje. Foi contra... acho que o primeiro jogo do Brasil foi contra a Suíça. Eu sabia muita coisa da Suíça por causa que, no ano passado, meu país era a Suíça. Sabia que tinha o relógio, queijo, chocolate... Isso a gente aprende muito.

Kubota (2013) diz que multiculturalismo liberal é a visão de aspectos triviais das culturas como marcas essencializadas delas. Para a autora, ignorar desigualdades sociais presentes nas culturas acaba sendo uma forma de perpetuá-las.

O multiculturalismo liberal celebra elementos superficiais de culturas diferentes ao passo que, paradoxalmente, enfatiza a as semelhanças da raça humana. Logo, um comentário típico seria “a cor da pele não importa; todos pertencemos à mesma raça humana e somos iguais. Celebremos nossas tradições, nossa música e nossas roupas multicoloridas!” O multiculturalismo liberal reforça a meritocracia e a visão de uma sociedade sem cor, ignorando as desigualdades sociais, raciais, culturais e econômicas que existem entre os diferentes grupos de pessoas. Ao celebrar as diferenças culturais, o multiculturalismo também tende a essencializar as culturas no tempo e espaço, esquecendo a grande diversidade e fluidez nas culturas. Ele também desconsidera como a noção de características culturais é discursivamente construída. (KUBOTA, 2013, p. 130).

Assim, pode ser que entendimentos dos/as aprendizes em relação a outras culturas ganhem novos contornos se o trabalho pedagógico passar a abordar questões sociais dos países em questão. Quando, de certa forma, reduz a Suíça a “relógio, queijo, chocolate” (Excerto 124), Adriana pode estar ignorando aspectos desse país com os quais sua biografia poderia dialogar de forma próxima. Na sessão a seguir falarei um pouco mais da abordagem crítica de línguas e de como sua prática poderia ressignificar a relação das/os alunas/os com a LI.

4.7 – Lugar para uma abordagem crítica

Ao discutir o papel da pedagogia crítica na área de ensino de línguas, Siqueira (2010) argumenta que

ao concebermos nossa prática educacional em termos sociais, culturais e políticos mais amplos, sem esquecer que o ELI está longe de ser uma empreitada

ideologicamente neutra, nossas salas de aula podem servir como o espaço ideal para que alunos e professores sejam capazes de relacionar o processo de ensino e aprendizagem do idioma com o mundo real, almejando, principalmente, uma atuação mais ativa e mais crítica na crescente comunidade planetária. (Siqueira, 2010, p. 34).

Para o autor, entretanto, “professores esquivam-se de temas tidos como utópicos ou polêmicos demais também por conta das instituições nas quais trabalham. Há um modelo de práticas pré-estabelecido ao qual o professor vê-se obrigado a aderir” (Siqueira, 2010, p. 34). Kubota (2013) faz uma crítica semelhante ao dizer que tópicos como desigualdade racial, considerados “controversos ou desconfortáveis demais” (KUBOTA, 2013, p. 216) tendem a ser evitados. Atendendo à lei federal nº 10.639, de 2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, as escolas do DF têm, em seu calendário anual, um dia no qual a temática racial deve ser abordada nas escolas.

[EXCERTO 125 – PALOMA – 17 – ALUNA – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: Todo esse tempo que você já está aqui no CILB, você consegue lembrar de uma feira, alguma palestra, alguma aula especial, alguma vivência aqui no CILB que te marcou?

Paloma: Oh, eu não vou lembrar bem, mas foi a feira que teve do inglês com o espanhol. Acho que foi o que me marcou mais.

Pesquisador: Por quê?

Paloma: Porque a gente teve muito contato. A gente uniu. Não ficou só aquela separação de inglês e espanhol para o lado. A gente conseguiu juntar em coisas que a gente mesmo assiste, filmes, músicas. Então isso foi muito bom, porque nenhuma língua ficou muito excluída e eu acho que, sempre que tem as aulas específicas para falar sobre racismo, consciência negra. São as que mais me marcam.

[EXCERTO 126 – MANUELA – 18 – ALUNA – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: Você já teve alguma experiência, projeto, palestra, feira... que te marcou aqui no CILB?

Manuela: Sim. Uma vez a [professora] Ananda estava discutindo com a gente sobre o acesso dos negros aqui dentro da sociedade e eu acho que é um assunto que tem que ser discutido e eu acho legal, porque não só trabalha língua como trabalha a cultura, trabalha várias coisas aqui dentro do CILB. Eu gosto bastante.

Paloma e Manuela parecem ver com bons olhos as discussões sobre o tema. As falas das alunas foram em resposta à pergunta que fiz acerca de vivências no CILB que as tivessem marcado. Siqueira (2010) conclui que, apesar de a pauta de se trazer práticas críticas para a sala de aula de línguas não ser nova, pode-se dizer que “o diálogo mais intenso entre o ELI (e de línguas em geral) e a Pedagogia Crítica, suas premissas e implicações práticas, é um processo relativamente recente” (SIQUEIRA, 2010, p. 33). Assim, no lugar de se ter um dia

específico para a exploração do tema, uma abordagem crítica parece estimular que toda a prática pedagógica se volte, continuamente, para o trabalho com tópicos que, polêmicos ou não, levem os/as alunos/as a refletir sobre as relações de poder que se estabelecem no cenário social no qual vivem e entre este e o contexto global.

Nessa perspectiva, o próprio livro didático pode estar no centro das discussões em sala. Ao falar do potencial de reprodução de estereótipos e desigualdades no livro, Tilio (2006) lembra que “por mais controvertido que seja, [o livro didático] ocupa um papel de destaque no contexto pedagógico e é tido como referência de verdade” (TILIO, 2006, p. 128). Essa “referência de verdade” deve, para o autor, ter suas representações de países de centro como locais idealizados problematizadas pelo professor crítico para ajudar no desenvolvimento das habilidades críticas dos alunos. Kumaravadivelu (2016) vai além e diz que leituras questionadoras do livro didático podem não ser suficientes. Para ele, o fato de a escola adotar um livro didático e a/o aluna/o comprá-lo já trabalha a favor da tarefa ideológica da qual livros criados por países de centro se ocupariam.

Nas falas das/os participantes, o livro didático pareceu representar um problema devido a seu custo.

[EXCERTO 127 – GABRIELA – (?) – ALUNA – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: E, para você, quais são os maiores desafios de estudar no CILB?

Gabriela: Sim, o livro, que é um pouco caro, e o fato de ter prolongado as aulas. Aí ficou muito puxado.

[EXCERTO 128 – VÂNIA – 43 – PROFESSORA – ENTREVISTA – 24/05/18]

[...] eu acho o curso de alta qualidade, só que eu acho que ele não é valorizado igual deveria ser pelos alunos... igual eu falei, é uma comunidade humilde, então nem todo mundo pode adquirir livro...

[EXCERTO 129 – JORGE – (?) – ALUNO – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: Desses [alunos] que, no geral, não... por que você acha... o que está faltando para esses alunos [que, segundo Jorge, não cumprem bem seu papel]?

Jorge: Ah, muitos entram na empolgação e depois saem. Outros mudam de endereço, outros não têm condições de comprar o livro e saem, outros reprovam e outros saem por querer.

O livro didático só pareceu ser mencionado nos dados em relação a seu preço. O entendimento de que ele é necessário, porém caro demais para alguns, e que pode ser fator decisivo na saída de alguns/umas alunos/as da escola pode apontar para a necessidade de

alternativas. O CILB trabalha com apostilas desenvolvidas pela coordenação pedagógica para os dois níveis iniciais (1A e 1B) do curso pleno e há experiência, dentro da própria rede de CILs do DF, com a não adoção de livro didático. Tilio (2006) ressalta os desafios da criação de material didático pelas escolas que reflita as realidades locais, mas um primeiro passo em direção a um olhar mais contextual desse material, no CILB, entendo, poderia ser o contraste de temas e imagens do livro adotado com outros temas e imagens que circulem na comunidade de Brazlândia.

Práticas como essa podem se mostrar um terreno fértil para discussões se tomarmos como verdade que os livros didáticos para ensino de LEM têm “seguido a corrente neoliberal, incorporando, como falantes idealizados de inglês, uma gama de indivíduos aparentemente sem classe social que passam uma quantidade desmedida de tempo viajando, fazendo compras, usando tecnologias, pensando e falando de si mesmos e daqueles que os cercam” (BLOCK, 2017, p. 8). Ao talvez não se ver retratada/o nas imagens construídas no livro e compará-las com imagens mais próximas das realidades de classes trabalhadoras perto de si e em países de LI, a/o aluna/o talvez seja levada/o a repensar as idealizações presentes no material didático.

E a discussão sobre a relação dos/as alunos/as com as representações desse material poderia levá-los/as a talvez reexaminar seus entendimentos dos propósitos da própria escola. Vi, nesse sentido, o que eu chamaria de uma falsa dicotomia: a dicotomia de quem vê o CILB como um local que prepara, ou treina, para oportunidades futuras e a de quem parece vê-lo como um local de vivências focadas no enriquecimento do sujeito agora. Os dois próximos excertos me parecem exemplificar isso:

[EXCERTO 131 – LUCAS – 30 – PROFESSOR – ENTREVISTA – 07/08/2018]

Pesquisador: É, no seu caso você se tornou professor, né... usou isso como profissão, seguiu essa carreira..., mas e para os alunos que não vão necessariamente se tornarem professores de línguas?

Lucas: Por exemplo, é... vamos supor que você é técnico de alguma coisa numa empresa, e aí, é... a empresa fala assim: “olha, tem um curso de 2 meses no Canadá para a gente aperfeiçoar aqui a nossa técnica e aí... mas para você ir você precisar ter o inglês intermediário.” Entendeu? Aí essas coisas a gente não sabe se... é... quando vão acontecer, mas elas aparecem... não necessariamente na área só de ensino de línguas, mas em qualquer área. Qualquer área você pode ter oportunidade de ir para outro país e se aperfeiçoar em outro país. É... agora pensando mais perto, quando a gente fala em vagas de currículo, por exemplo, é um diferencial se você tem o inglês... o inglês e outra língua seria melhor ainda, né? É um diferencial se você tenta uma vaga com hotelaria, por exemplo, ou com atendimento ao público, ou com... o que mais... até em trabalhos voluntários, que a gente tem trabalhos na Copa, por exemplo, que você

precisa do inglês, né... então, são oportunidades não só de experiência para enriquecer, né, a sua vida, mas oportunidades de... é... de trabalho tanto fora quanto dentro do país.

[EXCERTO 132 – LUÍSA – 30 – PROFESSORA – ENTREVISTA – 23/06/2018]

Pesquisador: Para você, qual seria importância do CILB para a comunidade de Brazlândia?

Luísa: Eu acho que ele é muito importante para abrir oportunidades para os jovens aqui.

Pesquisador: Que tipo de oportunidade?

Luísa: Eu acho que ajuda eles a desenvolverem tanto em sentido pessoal, habilidades pessoais mesmo, quanto na vida profissional, dar a eles a oportunidade de aprender outro idioma que pode abrir portas profissionalmente.

Pesquisador: Quando você fala habilidade pessoais, você fala a comunicação?

Luísa: Sim, é... desenvolver comunicação, é... ter responsabilidade de fazer um curso fora do horário de aula, de ter responsabilidade com... ter essa outra matéria para estudar, fazer trabalho em equipe, de... enfim...

Entendo que haja, nas falas de Lucas e Luísa, uma preocupação com os reflexos futuros que a pedagogia que se pratica hoje terá. Porém, enquanto Lucas parece se aproximar mais de uma educação que treina com vistas a oportunidades de emprego e se alinhar com a repetição de conhecimentos que serão usados em práticas aparentemente desprovidas de elementos críticos, Luísa, que também traz o caráter profissional em sua fala, volta-se também para transformações pessoais que, segundo ela, ajudam o aluno a ter responsabilidade. O que me parece interessante aqui, e o motivo de eu chamar essas visões de uma falsa dicotomia, é que o desenvolvimento pessoal ao qual Luísa (Excerto 132) alude me parece também se encaixar na perspectiva de treinar o sujeito para ser um bom profissional, ou na ideia do cidadão neoliberal de Block (2017).

Os elementos que Luísa menciona – que também entendo como importantes – poderiam, a meu ver, fazer parte do anúncio de uma vaga de emprego: responsabilidade com horários e trabalho em equipe. Acredito que a problemática esteja não no que está mencionado, mas naquilo que parece ser desconsiderado como um possível fruto do ELI: o fortalecimento, nas/os alunas/os de sua capacidade de questionar sua realidade.

Quando Siqueira (2010) elenca os posicionamentos do profissional de línguas, ele inclui também que se deve “analisar criticamente a realidade que nos cerca, levando em consideração a natureza altamente sensível do papel exercido pela LI no mundo de hoje” (SIQUEIRA, 2010, p. 47).

Escolho me filiar, no contexto de leituras de mundo nas salas de aula que considero neste trabalho, ao Letramento Crítico. Jordão (2013) distingue Pedagogia Crítica de Letramento Crítico ao descrever a primeira como uma abordagem na qual a ideologia é tida como uma forma de mascarar a realidade e a/o aluna/o, com a ajuda do/a professor/a, é levada/o a entender o que está por trás dos textos, como intenções e contextos de seus/suas autores/as. A libertação da/o aluna/o viria de perceber a dissimulação da realidade nesses textos e as ideologias que já estão nele. O conhecimento, por sua vez, é dividido entre aquele das classes populares e aquele da elite. Este último é considerado mais complexo e as classes populares são levadas a lutar para se apoderar dele.

Já o Letramento crítico, segundo a autora, considera a língua como espaço ideológico com sentidos construídos no momento da leitura, a qual envolve entendimentos de mundo como construções sociais, culturais, políticas e interpretativas. Ideologia não é compreendida como disfarce da realidade, mas como perspectiva cultural, social, moral, ou, em outras palavras, as lentes com a qual lemos textos e contextos. Considera-se uma multiplicidade de verdades socialmente construídas e partilhadas pelos sujeitos com ressignificação de sentidos e valores. Não haveria conhecimentos de fato melhores ou piores, mais ou menos complexos que outros, mas uma hierarquização social que atribui valor a interpretações. A ressignificação de sentidos implica a visão de que o conhecimento é, como as identidades, sempre incompleto e deslizante.

Escolho, entre as duas abordagens, o Letramento Crítico por considerar de grande relevância, na perspectiva de negação de hierarquias colonialmente estabelecidas, a “ênfase dada à ideia de construção social dos sentidos, segundo a qual os interlocutores atribuem sentidos aos textos conforme suas visões de mundo, [e na qual] as interpretações – até mesmo as tidas como “canônicas” – podem ser desconstruídas e reconstruídas” (TAGATA, 2016, p. 203-204).

Em um contexto no qual tudo é político (MONCHINSKI, 2006), acredito que as falas de Teresa e Andressa, a seguir, já poderiam servir de insumo para discussões na sala de aula:

[EXCERTO 133 – TERESA – 18 – ALUNA – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: E por que você escolheu o inglês? A gente também tem o francês e o espanhol.

Teresa: Assim, é porque o inglês é o idioma mais importante.

Pesquisador: Por que ele é o mais importante?

Teresa: (Risos) Porque tem mais países que falam... não sei, é um idioma mundial.

[EXCERTO 134 – ANDRESSA – 16 – ALUNA – ENTREVISTA – 25/06/2018]

Pesquisador: E por que que você... no caso, sua mãe. Por que ela escolheu inglês? Porque tem o francês e o espanhol também, né?

Andressa: Sim, eu acho que, na época... não sei se tinha francês na época, mas acho que o inglês, por ser a língua mais falada, universal, coisa e tal... aí ela escolheu essa língua. Mas eu não tenho certeza, não. Não faço ideia, na verdade.

Talvez a dúvida que percebo nas falas das participantes acerca de por que estudar inglês também faça parte da experiência de outras/os alunas/os que começam a estudar a LI no CILB. Algo que acredito ser comum a todas/os as/os alunas/os da escola é o momento, no início do curso, em que o sujeito é levado a formar entendimentos em relação ao porquê de estar ali. Pode ser que começar a estudar a língua sem uma ideia clara da razão para fazê-lo, ou sem conseguir associar as práticas da escola a sua vida, gere o que Cláudio expressa em suas falas:

[EXCERTO 135 – CLÁUDIO – 16 – ALUNO – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: E você acha que, considerando todos os colegas que você já teve, você acha que a maioria dos alunos cumpre o papel deles bem?

Cláudio: Sim, a maioria, sim.

Pesquisador: E a outra parte? Por que eles não cumprem bem?

Cláudio: É porque... aquelas pessoas que estão aqui, igual... no começo eu entrei obrigado pelos meus pais. As pessoas estão aqui porque os pais obrigam, não deixam sair do CILB, aí, como eles estão aqui contra a vontade, acabam não fazendo o que o professor pede, o que é proposto na sala.

[EXCERTO 136 – CLÁUDIO – 16 – ALUNO – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: A decisão de entrar no CILB foi sua?

Cláudio: Inicialmente, não. Foi... meus pais que me matricularam. No começo eu não queria nem vir, mas depois eu gostei e eu quis continuar com o curso.

Pesquisador: Por que você não queria vir, no começo?

Cláudio: Eu achava que era muito desnecessário aprender uma língua... uma outra língua além do português.

Se tudo é político, pode ser que as/os alunas/os citadas/os por Cláudio (Excerto 135) encontrem mais sentido em questionar as relações de poder tecidas na realidade que vivem agora. Assim, talvez fosse proveitoso trazer para as aulas discussões sobre o que, na opinião dos/as alunos/as, levou seus responsáveis a matriculá-las/os na escola e trabalhar textos midiáticos que abordam a LI para problematizá-los e tentar levar as/os alunas/os a questionar, e talvez reavaliar, o lugar que a língua pode ocupar em suas vidas – a desnecessidade

mencionada por Cláudio no excerto 136 – e as forças (quem ganha e quem perde) com o discurso que engrandece a LI. Damiana (2011) lembra, sobre esse tema, que

o texto midiático é construído por um grupo específico de indivíduos para outro grupo específico de indivíduos e as representações e versões da realidade apresentadas por ele dependem da relação entre o primeiro e o segundo grupo. Em função da análise em questão, os dois grupos correspondem respectivamente, a dominante e dominado. (DAMIANA, 2011, p. 382).

Quando perguntei às/aos participantes como já utilizavam a LI em suas vidas, a maioria voltou a falar das notas da escola, de trabalho e de viagens.

[EXCERTO 137 – DIANA – (?) – ALUNA – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: E, antes de você entrar no CILB, o que você achava da escola? Você tinha alguma ideia?

Diana: Do CILB?

Pesquisador: Hum hum.

Diana: Ah, minhas amigas já faziam... porque eu entrei meio tarde no CILB, aí, tipo, eu sabia que elas conseguiam tirar notas maiores na escola... conseguiam saber mais, tipo, sobre inglês e tal, e aí eu pensei “ah, quero entrar no CILB também para saber mais sobre inglês e aprofundar mais. Ou até fazer outras línguas.”

[EXCERTO 138 – ISIS – 16 – ALUNA – ENTREVISTA – 06/06/2018]

Pesquisador: Você consegue pensar em como o CILB já te ajudou, se te ajudou?

Isis: Ah, consigo. Agora eu consigo ver filmes. Consigo entender (risos) mais ou menos como é que é. Consigo ver entrevista, assim, eu penso em ir para fora do país. Tem uma prima minha que mora lá na Califórnia. Eu penso em ir para lá também.

[EXCERTO 139 – DIANA (?) – ALUNA – RODA DE CONVERSA – 27/06/2018]

Pesquisador: Como vocês gostariam que o CILB ajudasse vocês? Para que você quer o CILB na sua vida?

Diana: O CILB, na minha vida, é para, futuramente, se eu quiser ir para fora, eu saber, pelo menos, falar a língua, né, nativa se eu for para os Estados Unidos ou algum lugar assim. No intercâmbio ou até no emprego porque eu vou ter o diploma e vai ser melhor.

O que percebi como pouco mencionado nas falas das/os participantes é o valor do estudo de línguas “[n]ão apenas por objetivos práticos, como conseguir empregos melhores, etc., mas também porque a língua estrangeira propicia um espaço de reflexão sobre a língua materna, sobre diferenças culturais, sobre conhecimento e identidade” (MASTRELLA, 2007, p. 196). Assim, nos excertos 130-132, parece-me faltar que o ensino de línguas, além de dar vida a identidades que podem, sim, usar as línguas em viagens, trabalho e escola, pode também

dar luz a sujeitos que problematizam suas realidades e as relacionam com outros contextos, incluindo, mas não limitados, aos de países de LI.

O valor presente que os/as alunos/as parecem perceber no conhecimento de línguas volta-se a superar obstáculos que essas línguas parecem representar: para viajar, ser contratada/o, saber o que dizem as placas, conseguir boas notas e entender as entrevistas é preciso saber inglês. Em contraposição a essa visão, práticas críticas, que também partissem das opiniões dos/as alunos/as, poderiam problematizar a fala de Jéssica, a seguir.

[EXCERTO 140 – JÉSSICA – 19 – ALUNA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

Pesquisador: Bem mais da metade dos alunos da escola escolhem o inglês e não o espanhol ou o francês. Em outras entrevistas as pessoas disseram que às vezes pode haver a vaga para o francês ou espanhol, mas a pessoa prefere não se matricular. Por que você acha que isso acontece?

Jéssica: Porque a gente supervaloriza a cultura norte-americana [...] Eu já ouvi muito falar “ah, porque o espanhol é uma língua muito feia. Mas por que que você acha isso?” A pessoa nunca nem teve aula às vezes, nunca nem ouviu direito e pensa isso.

Para Irala (2010), quando o material didático é polifônico (dá voz a outros povos, culturas e grupos), ele pode motivar a/o aluna/o a buscar saber mais sobre a(s) língua(s) e cultura(s) que está estudando, “contribuindo ao desenvolvimento da competência intercultural dos alunos e, conseqüentemente, para a (re)construção de sua identidade, visto que nos vemos e nos afirmamos como indivíduos a partir do que, ao mesmo tempo, nos assemelha / nos diferencia dos demais” (IRALA, 2010, p. 108). Na breve análise de textos do material didático usado para o ensino de inglês no CILB, que fiz no capítulo anterior, o elemento polifônico discutido pela autora me pareceu preterido em nome do que percebi ser uma tendência a retratar a LI como um domínio majoritariamente de países ligados, por tradição, a ambições e representações de poder. Também de maneira problemática, a língua, quando não aparece diretamente relacionada a Inglaterra, Canadá, Austrália e Estados Unidos, o é a uma espécie de grupo homogeneizado de sujeitos que, ao serem apresentados em situações que se afastam do cotidiano da classe trabalhadora, parecem ignorar o fato de que há, no mundo, diferenças culturais e desigualdades sociais (SANTOS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016). Como menciono nas conclusões, uma reavaliação do material usado na escola pode dar luz a novas perspectivas interpretativas por parte de alunas/os e professoras/es.

Nessa esteira, a fala de Jéssica (Excerto 140) poderia, por exemplo, ser relacionada a comunidades norte-americanas nas quais as línguas inglesa e espanhola convivem e se

influenciam no cotidiano das pessoas. Outra possibilidade poderia ser perguntar aos alunos o quanto concordam com a fala de Jéssica, de onde lhes pareceria vir a visão do espanhol como uma “língua feia” e se acreditam que o espaço ocupado pela LI na mídia teria algo a ver com essa visão.

Para Siqueira (2010),

O desafio para o professor de inglês contemporâneo nesse momento é descobrir “como” enxergar cultura como algo intrínseco, inerente ao sistema linguístico plural que estamos ensinando e dele fazer bom uso o tempo inteiro. Além disso, é crucial que o docente analise criticamente o conteúdo cultural dos materiais didáticos que tendem a apresentar esses aspectos como pacotes estanques de informação e, muitas vezes, a promover a exaltação e o reforço de valores e comportamentos oriundos das culturas hegemônicas de língua inglesa. (Siqueira, 2010, p. 39).

O desafio discutido pelo autor me parece encontrar lugar na fala de Leila:

[EXCERTO 134 – LEILA – 37 – PROFESSORA – ENTREVISTA – 24/05/2018]

[...] trazer isso para ele, falar “olha, o inglês, hoje, ele é necessário em todas as profissões... Porque às vezes o aluno pensa assim: “não, falar inglês é só para quem quer ir para os Estados Unidos,” e hoje não é, né. Nós vivemos aqui... eu vivi aqui até vinte e sete anos sem nunca ter ido para os Estados Unidos, mas a língua estrangeira vem me ajudando desde os dezoito, me ajudou a passar no vestibular, enfim...

O intuito único de se estudar a LI que Leila parece entender em algumas/uns alunas/os – viajar – representaria, para ela, uma visão pouco abrangente das possibilidades da LI. Entendo que a participante considere importante desprender o estudo de línguas da noção de que ele servirá somente para viagens. Pode ser, entretanto, que um modelo de aulas que incorpore mais elementos socialmente críticos amplie o espectro de formas como a LI pode contribuir para a formação da/o aluna/o, indo, assim, além da questão profissional e de se visitar outros países. Também nessa/e aluna/o, é possível que uma abordagem nessa linha possibilite uma reconfiguração dos entendimentos sobre o que é global e local, de forma a “dar outros destinos aos designs globais (ao inglês e aos discursos que essa língua faz circular), colocando em questionamento as distinções entre centro e periferia, ao mostrar que o centro pode estar na periferia assim como a periferia no centro” (MOITA LOPES, 2008, p. 331).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo final, apresento minhas últimas considerações acerca da análise que fiz neste trabalho, tentando responder às perguntas de pesquisa que propus no primeiro capítulo.

5.1 – Retomando as perguntas de pesquisa

Propor-me a pesquisar identidades e analisar dados das/os participantes do CILB foi, para mim, uma trajetória instigante de descobertas e redescobertas. Por ser professor da escola já há oito anos eu acreditava já conhecer muito desse local, o que, até certo ponto, foi importante para que eu pudesse detalhar hábitos e rotinas da escola. Contrariamente, por vezes, minha visão da instituição se mostrou surpreendentemente enrijecida e, ao me deparar com pontos de vista que fugiam à experiência que tinha vivido até ali, fui levado a conhecer um eu pesquisador que, longe de ignorar suas vivências no CILB, precisou compreender, incorporar e ressignificar várias problematizações referentes à LI e a essa escola para aventurar-se a tentar uma análise.

Um exemplo desse conflito entre meu eu-professor e meu eu-pesquisador se deu quando ouvi de algumas/uns participantes que, para elas/es, a LI carrega, sim, capital maior que as outras línguas da escola. Após alguns anos no CILB eu já sabia que a tentativa de trazer mais alunos para o espanhol e o francês era uma prática perene na instituição. Já sabia também que todos os profissionais eram convidados a participar do trabalho de promoção dessas línguas, inclusive indo a outras escolas. Surpreendeu-me, assim, que alguns/umas dos/as professores/as afirmassem a supremacia do inglês no contexto mundial. Entendo que suas argumentações possam ter partido de fatores como a necessidade que empregadores parecem atribuir à LI em suas contratações ou a presença marcante do inglês na mídia, mas confesso que cria em respostas categóricas em favor de algum tipo de igualdade de importância entre os idiomas.

No capítulo metodológico eu aponte a logística da coleta de dados sem interromper minhas funções docentes e a dificuldade em conseguir mães e pais para participarem desta pesquisa como seus maiores desafios. Eu acrescentaria, agora, um terceiro componente: os conflitos ideológicos com os quais eu mesmo tive de lidar ao encarar novas perspectivas sobre língua e ensino de línguas. Percebi que, em simultâneo com as análises que construí com a ajuda da professora Mariana, passei a me enxergar nas falas de muitas/os das/os participantes e precisei rever posicionamentos com os quais chego a divertir durante as análises, mas que, por vezes, também já foram meus.

Revisito agora as perguntas de pesquisa lembrando, como disse no início da análise dos dados, que elas se inter cruzaram a todo instante no material empírico advindo dos participantes.

a – Como a comunidade escolar constrói relações com o CILB e com a língua inglesa?

Durante as entrevistas e, novamente, na fase de análise dos dados, pareceu-me que a comunidade escolar do CILB – alunos/as, professoras/es e membras da direção – entendem a escola como um lugar de criação de projeções. Vejo que a maioria dessas visões acabam por responder a um chamado ideológico. Explico: na análise de falas, questionários e textos, como tentei explicitar no capítulo anterior, entendi que as/os participantes parecem relacionar a LI com elementos que, nos discursos hegemônicos referentes a essa língua (MASTRELLA, 2007; PHILLIPSON, 1997), ligam inglês a sucesso, oportunidades de viagem e trabalho.

Woodward (2000) fala que os significados dos discursos só são eficazes quando nos recrutam como sujeitos. Nesse sentido, percebi que a LI, na maioria das falas que analisei, é posicionada como elemento-chave para que membros da comunidade de Brazlândia, que por vezes se classificaram como pertencentes a uma classe social menos privilegiada, possam melhorar suas vidas. Várias/os das/os participantes mostraram ver a língua como elemento da vida contemporânea do qual não se pode fugir, o que, para alguns/umas implica ter de preterir outros idiomas em nome de um recurso linguístico mais “útil” e com mais possibilidades de retorno do investimento que fizerem.

De forma contraditória, os dados pareceram revelar que, apesar da noção – disseminada na mídia e repetida em discursos na própria escola – de que a LI é primordial para realizações futuras, servidores, e também alunos/as, apontaram para uma falta de compromisso, na opinião deles, por parte dos discentes com os estudos do idioma. É interessante que professores e direção percebam a escola como um lugar de possibilidades e atribuam o aparente baixo comprometimento dos/as alunos/as a uma compreensão insuficiente daquilo que a LI poderia lhes proporcionar. Em contato com os dados, porém, não foi essa a impressão que tive. Os alunos, em geral, articularam bem o discurso de que “saber inglês é importante”. O que me pareceu faltar foi a percepção de que a escola não existe apenas para ensinar língua ou treinar, mas pode servir como espaço de críticas sociais e reflexão sobre quaisquer temas que dialoguem com sua subjetividade.

Percebi, por vezes, que a lógica neoliberal da possibilidade de sucesso descontextualizada estava presente em falas de alunos e também de servidores da escola. Apesar da percepção que construí de que professores/as e grupo diretivo parecem se ver como

agentes de transformação social por meio do ensino de línguas, por vezes, nos dados, pareceu-me faltar uma abordagem mais crítica desses sujeitos em relação aos sistemas de representação e hierarquização que envolvem a LI.

A noção de que aprender inglês é essencial porque abre portas profissionais pareceu estar presente em muitas das falas, redações e respostas aos questionários que apliquei. Ante esse quadro, a reação dos membros da comunidade escolar pareceu ser de resignação e entendimento de que se trata de um sistema grande, antigo e ubíquo demais para ir-se contra. Seguindo essa linha, a escola, então, serviria como trampolim para munir a comunidade escolar com recursos semelhantes aos de grupos considerados mais privilegiados.

Essa lógica, como tentei demonstrar na análise dos dados, pode se mostrar equivocada por, de certa forma, reduzir o ambiente escolar a um espaço de reforço de estruturas ideológicas que colocam alguns países e grupos em posição de superioridade em relação a outros. Das leituras que permeiam este trabalho, se o intuito da escola é engajar-se numa pedagogia transgressora no sentido de equipar os alunos com habilidades críticas, entendo ser mais razoável optar por práticas que problematizem os entendimentos sobre línguas no mundo com os quais a/o aluna/o se depara nos discursos midiáticos, no material didático e nas outras esferas de sua vida. Práticas questionadoras podem levar os/as aprendizes a novas leituras de mundo e de como se relacionam com países e grupos sociais, incluídos aí os dos/as próprios/as aprendizes.

Em outras palavras, desviar o foco das práticas de sala de aula de países tradicionalmente ligados à LI por meio de ressignificações constantes do que se tem como modelo a ser seguido pode desnaturalizar a relação de dependência na qual a/o aluna/o parece ser automaticamente posicionada/o quando começa a estudar inglês. E ao se ver como centro daquilo que se faz na aulas e sujeito atuante em práticas significativas, o/a aprendiz pode ser levado/a se entender como usuária/o legítima/o do que faz da LI.

b – Como o CILB participa na construção de identidades na comunidade escolar?

A segunda pergunta de pesquisa tinha seu foco em identidades e, por considerá-las nesta dissertação como descentradas e fluidas, fui levado a entender como dois os principais grupos identitários que parecem se formar por intermédio do CILB. O primeiro deles seria o de alunas/os que, por iniciativa própria ou dos responsáveis, estudam a LI com vistas a garantir os capitais econômicos, culturais e sociais que os discursos do inglês difundem. Eles/as parecem

querer a língua porque ela, em suas falas, facilita a obtenção de um emprego e ajuda nas atividades acadêmicas e em viagens.

As novas identidades às quais as/os alunas/os pareciam aludir dialogavam com suas identidades presentes no sentido de que aquelas lhes trariam mais status e um posicionamento social de maior privilégio. Cheguei a esse entendimento porque a conexão que parecia se estabelecer era a de que saber inglês, antes de trazer trabalho e sucesso, já aproximava os/as participantes de países de centro – com mais frequência, e com a ajuda do livro didático, os Estados Unidos – e, segundo a lógica que entendi das/os participantes, garantia uma posição social de mais distinção.

Parte dessa nova identidade pareceu ser, também, moldada por uma espécie de surpresa em relação ao próprio fato de se estudar a língua. Algumas falas revelaram conflito de classe ligado ao acesso a idiomas. Notei nos/as participantes o entendimento de que grupos menos privilegiados são tradicionalmente excluídos do processo de aquisição de línguas (SANTOS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016) e que, por isso, seria digno de nota que elas/es, como membros de um grupo mais vulnerável, também pudessem estudar inglês.

O segundo grupo é o das/os profissionais da escola. Percebi dois elementos que trabalhar no CILB parece originar nas falas dos servidores da escola e ambos parecem problemáticos: o primeiro diz respeito a um engajamento social que, por meio da língua, ajudaria as/os alunas/os a melhorarem de vida. Apoiados/as no discurso, pelo qual somos todos bombardeados, de que a LI só é de fato aprendida quando se viaja ao exterior ou em cursos livres, em cujo grupo o CILB, nas falas dos/as participantes, parece se inserir, os/as professores/as parecem reforçar o entendimento de que, independente dos contextos de vida dos alunos, a LI teria um mesmo potencial transformador para todos. Entendo que um dos problemas dessa visão seja uma falta de posicionamento crítico que questione as relações entre língua e poder nas quais todos os envolvidos no processo de aprendizagem de línguas atuam.

O segundo elemento, que também vejo como problemático, é o de um binarismo em relação a escolas regulares. Entendi, nas falas dos/as professores/as, que o trabalho realizado no CILB, por atender a algumas das exigências propagadas como garantidoras de sucesso na aquisição de línguas – recursos multimídia, turmas menores e material importado – é visto como mais efetivo que aquele levado a cabo nas escolas regulares. O que esse posicionamento parece esconder, porém, pode ser uma identidade profissional mais valorizada que se vale da cultura nacional de desvalorização do ensino de línguas nas escolas regulares e do prestígio que cursos de idioma adquiriram com a falta de políticas públicas a favor do ensino de línguas na escola regular no país.

O entendimento que formei quanto às relações identitárias na escola é o de que, apesar de um desejo de transformação que muitas/os participantes relataram, é possível que se acabe por repetir práticas que reafirmam normalizações identitárias em relações hierarquicamente assimétricas entre línguas e sujeitos. Como discuti no final do capítulo anterior, abordagens críticas que retirem do centro das práticas pedagógicas elementos que reforçam vínculos de opressão poderiam engendrar, nos atores da aquisição de línguas, novas formas de se encarar o ensino de idiomas e de ler o mundo.

5.2 – Sugestões para futuras investigações

Diante das discussões que propus até aqui, acredito que a citação a seguir, retirada dos PCNs (BRASIL, 1998), possa servir para indicar caminhos para novas pesquisas no campo no qual trabalhei. Segundo o documento, as

marcas que definem as identidades sociais (como pobres, ricos, mulheres, homens, negros, brancos, homossexuais, heterossexuais, idosos, jovens, portadores de necessidades especiais, falantes de variedades estigmatizadas ou não, falantes de línguas de prestígio social ou não etc.) são intrínsecas na determinação de como as pessoas podem agir no discurso ou como os outros podem agir em relação a elas nas várias interações orais e escritas das quais participam. Vale dizer que o exercício do poder no discurso e o de resistência a ele são típicos dos encontros interacionais que se vivem no dia-a-dia. Quem usa a linguagem com alguém, o faz de algum lugar determinado social e historicamente. (BRASIL, 1998, p. 27).

Seguindo a ideia de identidades sociais reforçada pelos PCNs e como elas moldam as interações entre os sujeitos, pode ser que professoras/es e alunos/as, em abordagens mais focadas nos papéis sociais que atuam e veem sendo atuados em suas vidas, desenvolvam novas perspectivas em relação às línguas com as quais têm contato e ao trabalho pedagógico do qual participam.

Quando fala de poder e resistência a discursos, o documento pode sugerir que, entre as propostas temáticas para a sala de aula, incluam-se textos que questionem discursos globais e valorizem reinterpretações deles no contexto da/o aluna/o, rejeitando dialogicamente preconceitos que possam ser articulados por eles.

No CILB, estudos com pesquisa-ação com grupos de professores e alunos voltados para práticas que abordem temas identitários, de cunho inevitavelmente social, poderiam ajudar docentes e discentes a incorporar às suas aulas tópicos ligados à realidade social e relações de poder que cercam a escola. Outra dimensão de pesquisa poderia ser uma ressignificação do material didático na escola, talvez propondo alternativas para o que é usado atualmente e

investigando as reações de alunas/os e professoras/os a propostas de caráter mais crítico. Falo aqui de, por exemplo, pedir às/aos alunas/os que tracem paralelos entre o mundo que parece ser construído dentro do material didático e o meio social onde vivem, quais grupos sociais parecem ser incluídos e excluídos nas representações que encontram, a quais finalidades os apagamentos que identificam podem seguir e quais identidades parecem ser privilegiadas no livro didático e em suas vidas.

Para Canagarajah (1999a) é preciso ter bem claro em mente que o fato de identidades serem fluidas, culturas serem recombinadas e línguas serem híbridas não significa que não haja juízo de valor entre as identidades, as culturas e as línguas e o papel do/a professor/a é o de identificar, e levar a/o aluna/o a identificar, questionar e resistir aos reflexos locais de estruturas globais.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, A. L.; TONELLI, J. R. A. *Ensino de Língua Inglesa para Crianças: Um Olhar Sobre o Desenvolvimento de Atividades*. REVELLI v.9 n.4. Dezembro/2017. p. 58-76.
- ALMEIDA, L. C. & BETINI, G. A. *Investigação sobre a escola e seu entorno: estudo bibliográfico de produções nacionais*. R. Educ. Públ, Cuiabá, v. 24, n. 5, p. 58-76, jan./abr. 2015.
- BAKHTIN, M. 1986. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.
- _____. *Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. Rev. bras. linguist. apl. vol.7 no.2, Belo Horizonte, 2007, p. 109-138.
- BAUMAN, Z. *Identidade*; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BOURDIEU, P. *Distinction*, London: Routledge, 1984.
- _____. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Bertrand, 1989.
- _____. ‘The forms of capital’. In: J. F. Richardson (ed.), *Handbook of Theory of Research for Sociology of Education* (p. 241–58), New York: Greenwood Press. Bourdieu, 1986.
- BLOCK, D. *Social class in Applied Linguistics*. Routledge, 2014.
- _____. *Neoliberalism, the neoliberal citizen and English language teaching materials: Acritical analysis*. Ruta Maestra, 2017, 21: p. 4-15.
- BLOCK, D. GRAY, J.; HOLBOROW, M.; *Neoliberalism and Applied Linguistics*. Oxford: Routledge, 2012.
- BLOMMAERT, J. *Discourse – key topics in Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- _____. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.
- 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.

_____. Decreto-lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

_____. *Indicadores de Fluxo Escolar de Educação Básica*. Ministério da Educação. DEEP/INEP, 2017. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf> Acesso em 05. nov. 2018.

BRITISH COUNCIL. O ensino de inglês na educação pública brasileira: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacao_publicabrasileira.pdf>. Acesso em 02 nov. 2018.

BUCHOLTZ, M. *The politics of transcription*. Journal of Pragmatics, Volume 32, Issue 10, September 2000, p. 1439-1465.

CAMARGO, M. L. *O Ensino do Espanhol no Brasil: um pouco de sua história*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, (43): 139-149, Jan./Jun. 2004

CANAGARAJAH, A. S. *On EFL Teachers, awareness, and agency*. ELT Journal Volume 53/3 July 1999. Oxford University Press 1999a, p. 207-214.

_____. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999b.

CARMAGNANI, A. M. G. O discurso da mídia sobre línguas estrangeiras e o desejo do lugar do outro. In: José Sueli de Magalhães; |Luiz Carlos Travaglia. (Org.). *Múltiplas Perspectivas em Lingüística*. Uberlândia: EDUFU, 2008, v. 1, p. 413-421.

CASTRO, M. G. M.; ALMEIDA, R. L. T., *Cultura da mídia no livro didático de inglês: construindo letramentos críticos com professores em formação*. Pesquisas em Discurso Pedagógico 2016.1. <Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26733/26733.PDFXXvmi=>>>. Data de acesso: 03. nov. 2018.

CAVALLARI, J. S. *Vozes dissonantes: o que pregam os PCN e o que buscam os alunos de língua estrangeira*. ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, São Paulo, 40 (2): mai-ago 2011, p. 672-681

CELANI, M. A. A. *Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

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

CORDEIRO, L. D. Escolas diferenciadas no Distrito Federal: Criação e evolução. In: *Revista Com Censo*, n. 9, volume 2, número 2, p. 28-42, 2017.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge University Press, 2003

DALMORO, M; VIEIRA, K. M. *Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?* Rgo revista gestão organizacional, vol. 6 - edição especial – 2013, p. 161-174.

DAMASCO, D. G. B.; WELLER, W. *Centros de Línguas no Distrito Federal: Uma experiência singular no Brasil, Distrito Federal.* In: *Revista Com Censo*, n. 9, volume 2, número 2, 2017, p. 43-53.

DAMIANA, B. Poder e supremacia: a venda do ensino de língua inglesa como língua estrangeira no Brasil. In: *XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, 2010, Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF, 2011. v. XV. p. 877-886.

DARVIN, R.; NORTON, B. *Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics.* Annual Review of Applied Linguistics, 35, 2015, p. 36–56.

DE COSTA, P. I. Ethics in Applied Linguistics Research: An introduction. In: *Ethics in Applied Linguistics Research: Language Researcher Narrative*, New York: Routledge, 2016, p. 1-9.

DISTRITO FEDERAL, *Currículo em Movimento da Educação Básica*, cadernos: Ensino Fundamental – Anos Finais, SEEDF, 2013.

DOURADO, M. R. S. Dez anos de pcns de língua estrangeira sem avaliação dos livros didáticos pelo PNLD. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 1, jan./abr. 2008, p. 121-148.

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

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação*. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLOWAY, N.; ROSE, H. *Introducing Global Englishes*. New York: Routledge, 2015.

GERGEN, M. M. & GERGEN, K. J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y.S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 367-388.

GERVAI, S. M. S. *Reflexões sobre o ensino de língua estrangeira na escola pública brasileira*. Revista Intercâmbio, v. XXXVII: São Paulo, 2018, p.184-194.

GRAY, J. Neoliberalism, celebrity and ‘aspirational content’ in English language teaching textbooks for the global market. In: *Neoliberalism and Applied Linguistics*. Oxford: Routledge, 2012, p. 86-113.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: PD&A, 2006.

HOLBOROW, M. Neoliberal keywords and the contradictions of an ideology. In: *Neoliberalism and Applied Linguistics*. Oxford: Routledge, 2012, p. 33-55.

HYMES, D. *Sobre Competência Comunicativa*. Trad. De Souto-Franco, M., Sebba Ferreira, M. E. e Zocaratto, B. L. In: *Revista Desempenho* (digital), vol. 10, nº 1, junho 2009. p. 75-103. www.revistadesempenho.org.br.

IRALA, V. B. Construção de identidade e discurso: implicações no ensino-aprendizagem de língua espanhola. In: BRASIL, Coleção Explorando o Ensino, vol. 16: Espanhol, 2010, p. 175-190.

JENKINS, J. *Current perspectives on teaching World English and English as a lingua franca*. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006.

_____. *English as a Lingua Franca: attitude and identity*. Oxford University Press, 2007.

_____. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J.; LEUNG, C. Assessing English as Lingua Franca. In: SHOHAMY, E.; HORNBERGER, N. *Language Testing and Assessment*, Springer, 2017. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/303371859_Assessing_English_as_a_Lingua_Franca. Acesso em 04. nov. 2018.

JORDÃO, C. M. A Posição do Inglês como Língua Internacional e suas Implicações para a Sala de Aula. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.) *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*. Campinas, SP: Pontes editores, 2011, p. 221-252.

_____. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: Hilsdorf Rocha, C.; Maciel, R. (Orgs.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: entre discursos e práticas*. 1ed. Campinas: Pontes, 2013, v. 1, p. 37-54.

_____. *ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?* RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KANNO, Y; NORTON, B. *Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction*. *Journal of Language, Identity & Education*, 2:4, 2003, p. 241-249

KACHRU, B. B. World Englishes and Applied Linguistics. In: Tickoo, M. L. (Org). *Languages & Standards: Issues, Attitudes, Case Studies*. Tanglin: SEAMEO, p. 178-205, 1991.

_____. *World Englishes: Approaches, issues, and resources*. *Language Teaching* 25: 1-14, 1992.

KUBOTA, R. Critical explorations of multiculturalism and race: Language teachers reflecting on public events in the news. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Orgs.). *Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Práticas de construção de identidades*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. *The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act?* TESOL QUARTERLY, Vol. 50, No. 1, March 2016, p. 66-85.

_____. Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language: The case for an Epistemic Break. In: Alsagoff L; McKay S. L.; Hu, G; Renandya, W. A.(Orgs.) *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. Routledge, 2012, p. 8-27.

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

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

_____. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A. C. B. (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas-Novos Olhares*, Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012, v. 1, p. 51-81.

LEFFA, V. J., IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LIN, A. M. Y. *Doing-English-Lessons in the Reproduction or Transformation of Social Worlds?* ESOL Quarterly, Vol. 33, No. 3, 1999, p. 393-412.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAALOUF, A. *In the name of Identity: Violence and the need to belong*. Penguin Books, 2000, p. 6-36.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003. 6ª impressão.

MASTRELLA, M. R. *Inglês com língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão*. 2007. 321 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; PEREIRA, N. C. Quem pode aprender inglês? A construção da identidade de aprendizes em propagandas de cursos de idiomas no Brasil. REVLET – Revista Virtual de Letras, v. 06, nº 01, jan./jul, 2014, p. 29-49.

MATTOS, A. M. A., VALÉRIO, K. M. *Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções*. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, 2010, p. 135-158.

MCKAY, S. L. *English as an International Language: What it is and what it means for pedagogy*. RELC Journal, 2018, Vol. 49 (1), p. 9-23.

_____. Principles of Teaching English as an International Language. In *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. New York: Routledge, 2012, p. 28-46.

MOITA LOPES, L. P. *Inglês e Globalização em uma Epistemologia de Fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos*, D.E.L.T.A., 24:2, 2008, p 309-340.

_____. *Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. Delta, São Paulo, vol. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MONCHINSKI, T. *Critical Pedagogy and the Everyday Classroom*. New York: Springer, 2006.

NOGUEIRA, A. *Diferenças culturais percebidas por brasileiros no uso da língua inglesa no exterior e seu tratamento em livros didáticos*. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 2013, p. 345-368.

NORTON, B. *Identity and Language Learning*. Harlow: Pearson, 2000.

NORTON PEIRCE, B. *Social Identity, Investment, and Language Learning*. In: *Tesol Quarterly*, v. 29, n. 1, 1995, p.9-31.

PARO, V. H. *Administração Escolar – introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2010.

PARK, J. S. Structures of Feeling in Unequal Englishes. In: Tupas, R (ed.) *Unequal Englishes The Politics of Englishes Today*. National Institute of Education: Singapore, 2015, p. 59-73.

PENNYCOOK, A. *The cultural Politics of English as an International Language*. New York: Routledge, 2013.

PERRENOUD, P. *Dez Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSOA, R. R.; PINTO, J. P. *De resistências à aprendizagem da língua inglesa*. *Trab. Ling. Aplic.*, Camplinas, n (52.1): 31-51, jan/jun. 2013.

PHILLIPSON R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

_____. *Linguistic imperialism alive and kicking*. *The guardian weekly*. <https://www.theguardian.com/education/2012/mar/13/linguistic-imperialism-english-language-teaching>, 13 de março de 2012. Acesso em 16/09/2017.

PPP, *Projeto Político Pedagógico*. Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia, 2017.

PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. p. 83-97.

QUEVEDO-CAMARGO, G; SILVA, G. *O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre o ontem; e quanto ao amanhã?* *Ens. Tecnol. R.*, Londrina, v. 1, n. 2, jul./dez. 2017, p. 258-271.

RAJAGOPALAN, K. The Identity of “World English”. In: *New Challenges in Language and Literature*, FALE/UFMG, 2009, p. 97-107.

_____. O Lugar do Inglês no Mundo Globalizado. In: *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinha*. SILVA, K. A. (Org.) Campinas: Pontes Editores, p. 21-23, 2010.

ROCHA, C. H. O Ensino de LE (inglês) para crianças do Ensino Fundamental Público na Transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. In: *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinha*. SILVA, K. A. (Org.) Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 53-73.

ROSA, M. V. F. P. C & ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SADE, L. A. *Complexidade e reconstrução de identidade na aquisição de segunda língua*. RBLA, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, 2009, p. 515-537.

SANTOS, G.N.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. O Ensino e Língua Inglesa e a Identidade de Classe Social: Alguns Apontamentos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 55, p. 541-563, 2016.

SANTOS, H. S. O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. In *Proceedings of the 2. Congresso Brasileiro de Hispanistas*, 2002. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em 03, nov. 2018.

SCHMITZ, J. R. “ELF ou não” (*Inglês como Língua Franca*): Eis a questão para a Linguística Aplicada no mundo globalizado. RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, 2012, p. 249-284.

_____. *Inglês como Língua Franca: Linguística Aplicada, marxismo e a teoria pós-marxista*. In: RBLA, Belo Horizonte, v. 17, n.2, 2017, p. 335-354.

SCHWANDT, T. A. Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y.S. (eds.). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Thousand Oaks: Sage, 1998, p. 221-259.

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.

SCHUMANN, J. H. The Acculturation Model for Second-Language Acquisition. In: GINGRAS, R. C. (Org.) *Second-Language Acquisition & Foreign Language Teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978, p. 27-50.

SILVA, P. *Análise sociológica da relação escola-família*. Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, 2010, pp. 443-464.

SILVA T. T. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca: O Desafio de Ensinar um Idioma Desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.) *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*. Campinas, SP: Pontes editores, 2011, p. 87-116.

_____. Inglês como Língua Internacional: por uma pedagogia Intercultural crítica. In: *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinha*. SILVA, K. A. (Org.) Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 25-52.

SOUZA, A. G. F; BARCARO, C. F.; GRANDE, G. C. As representações de Alunas-Professoras de um Curso de Letras sobre o Estatuto do Inglês como Língua Franca. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.) *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*. Campinas, SP: Pontes editores, 2011, p. 193-220.

SOUZA, F. M. *Espanhol-língua estrangeira para brasileiros: Políticas de difusão e formação de professores no Estado de São Paulo*. 2009 (Dissertação em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. São Paulo.

TAGATA, W.M. *Hibridismo cultural e ensino de língua inglesa em uma perspectiva de letramento crítico*. Fólio – Revista de Letras Vitória da Conquista v. 8, n. 2, jul./dez. 2016, p. 187-212.

TILIO, R. C. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva – culturas, identidades e pós-modernidade*. Rio de Janeiro, 2006. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

TRAJANO, I. S. N. Crenças Espontâneas do Aprender LE (inglês): A Perspectiva do Alunado. In: SILVA, K.A. (Org.) *Crenças, Discursos & Linguagem*. V. 2. Campinas, SP: Pontes editores, 2011, p. 139-152.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (Org.) *O Professor de Línguas Estrangeiras – Construindo a profissão*. 2ª ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 133-142.

WILSON, K. *Smart Choice 1*, 2nd edition. Oxford University Press, 2011.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA

(ALUNAS/OS)

1. A escolha de entrar no CILB foi sua?
2. O que você sabia ou pensava da escola antes de começar a estudar aqui?
3. Como sua opinião mudou após começar a frequentar a escola?
4. O CILB é importante para a comunidade de Brazlândia? Por quê?
5. O que mudou na sua vida após sua entrada no CIL?
6. Os professores e a direção da escola cumprem bem seus papéis?
7. Como a escola pode te ajudar?
8. Como você se relaciona com os profissionais da escola?
9. Você vê desafios em estudar no CILB? Quais? Como lida com eles?
10. Por que você/seus pais escolheu/escolheram o inglês e não outra língua?
11. Você cumpre bem seu papel de aluno(a)?
12. Na sua opinião, o que o CILB tem de melhor?
13. Há alguma experiência/vivência que o CILB lhe proporcionou que te marcou? Qual?

APÊNDICE 2**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA****(RESPONSÁVEIS)**

1. Desde quando você conhece o CILB?
2. O que você sabia ou pensava da escola antes de matricular seu filho(a)?
3. O que mudou na sua vida após sua entrada no CIL?
4. Você acompanha a vida escolar de seu/sua filho/filha no CILB?
5. Por que você escolheu matricular seu/sua filho/a no inglês e não outra língua?
6. O CILB é importante para a comunidade de Brazlândia? Por quê?
7. Os funcionários da escola cumprem bem seus papéis?
8. Como a escola pode ajudar seu filho/a?
9. Como você se relaciona com os profissionais da escola?
10. Você vê desafios em manter seu/sua filho/a estudando no CILB? Quais? Como lida com eles?
11. Você sabe/tem o desejo de aprender inglês?
12. Na sua opinião, o que o CILB tem de melhor?

APÊNDICE 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA

(PROFESSORAS/ES / DIREÇÃO)

1. Qual parece ser a importância do CILB para a vida dos alunos?
2. Os alunos demonstram entender essa importância?
3. O CILB é importante para a comunidade de Brazlândia? Por quê?
4. Os professores e a direção da escola cumprem bem seus papéis?
5. O que mudou na sua vida após sua entrada no CIL?
6. Você acredita que o inglês ensinado no CILB muda a vida de seus alunos? Como?
7. A comunidade se relaciona bem o CILB?
8. Você vê desafios em trabalhar no CILB? Quais? Como lida com eles?
9. Por que, em sua opinião, os alunos procuram mais a língua inglesa que outros idiomas?
10. Na sua maioria, os alunos cumprem bem seu papel?
11. Há vivências/experiências proporcionadas pelo CILB que podem transformar as vidas dos alunos? Se sim, você pode dar exemplos?
12. Na sua opinião, o que o CILB tem melhor?

APÊNDICE 4

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA (Aluna/o)

Pesquisador: Ricardo de Oliveira Rodrigues

Data de resposta ao questionário: ____ / ____ / _____

Neste questionário, peço que você reflita um pouco sobre sua relação com o Centro de Línguas de Brazlândia – CILB e suas crenças a respeito do estudo da língua inglesa.

Nome:	
Idade:	
Tempo estudando no CILB:	
Onde mora:	

Em cada uma das assertivas assinale com um “X” a opção que mais revela o seu posicionamento a respeito.

Assertivas sobre a percepção dos aprendizes em relação ao inglês ao CILB.	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
1 – Considero a aprendizagem de inglês de grande importância para minha vida.	34 (95,1%)	2 (4,8%)			
2 – Já utilizo a língua inglesa em minha vida fora do contexto do CILB.	18 (43,9%)	18 (43,9%)	3 (7,3%)	2 (4,8%)	
3 – Pretendo utilizar a língua inglesa para fins profissionais no futuro.	27 (65,8%)	9 (21,9%)	4 (9,7%)		1 (2,4%)
4 - Pretendo utilizar a língua inglesa para fins culturais no futuro.	24 (58,5%)	15 (36,5%)	1 (2,4%)	1 (2,4%)	
5 - As aulas de inglês no CILB contribuem para meus objetivos.	32 (78,0%)	8 (19,5%)	1 (2,4%)		
6 – Estou satisfeito com o ambiente de aprendizagem de inglês que o CILB proporciona.	28 (68,2%)	10 (24,3%)	3 (7,3%)	1 (2,4%)	
7 – O curso de inglês do CILB é de boa qualidade.	38 (92,6%)	3 (7,3%)			
8 – Acredito que o CILB seja importante para a comunidade de Brazlândia.	33 (80,4%)	5 (12,1%)			
9 – Acredito que professores e direção cumprem bem seus papéis.	31 (75,6%)	9 (21,9%)	1 (2,4%)		
10 – Acredito que eu cumpro bem meu papel como aprendiz de língua inglesa no CILB.	8 (19,5%)	25 (60,9%)	4 (9,7%)	1 (2,4%)	

11 – Eu me interesso pela cultura de países falantes de inglês.	24 (58,5%)	13 (31,7%)	4 (9,7%)		
12 – É fácil aprender inglês.	6 (14,6%)	25 (60,9%)	4 (9,7%)	5 (12,1%)	1 (2,4%)
13 – Inglês é mais importante que francês e espanhol.	7 (17,0%)	6 (14,6%)	11 (26,8%)	7 (17,0%)	9 (21,9%)
14 – Tenho oportunidades de falar inglês fora do CILB.	5 (12,1%)	17 (41,4%)	7 (17,0%)	4 (9,7%)	8 (19,5)
15 – Desejo continuar aprendendo inglês depois de terminar meu curso no CILB.	32 (78,0%)	4 (9,7%)	4 (9,7%)	1 (2,4%)	
16 – Muita coisa mudou em minha vida após minha entrada no CIL	18 (43,9%)	11 (26,8%)	9 (21,9%)	1 (2,4)	
17 – Eu conheço a cultura de países de língua inglesa graças, principalmente, ao CILB.	9 (21,9%)	14 (34,1%)	11 (26,8%)	4 (9,7%)	1 (2,4%)
18 – Falar inglês me torna uma pessoa diferente.	14 (34,1%)	15 (36,5%)	9 (21,9%)	1 (2,4%)	
19 – Aprender inglês tem influenciado meus gostos por outras coisas em minha vida.	23 (56,0%)	22 (29,2%)	3 (7,3%)		1 (2,4%)
20 – Tenho aprendido várias coisas no CIL, não apenas a língua.	21 (51,2%)	12 (29,2%)	5 (12,1%)	1 (2,4%)	

Responda: O que aconteceria para você se hoje o CILB fechasse as portas? Quais impactos isso traria para você e para a comunidade da escola?

APÊNDICE 5
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA (Responsável)

Pesquisador: Ricardo de Oliveira Rodrigues

Data de resposta ao questionário: ____ / ____ / _____

Neste questionário, peço que você reflita um pouco sobre sua relação com o Centro de Línguas de Brazlândia – CILB e suas crenças a respeito do estudo da língua inglesa.

Nome:	
Idade:	
Tempo do filho(a) estudando no CILB:	
Onde mora o responsável:	

Em cada uma das assertivas assinale com um “X” a opção que mais revela o seu posicionamento a respeito.

Assertivas sobre a percepção dos responsáveis em relação ao inglês ao CILB.	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
1 – Considero a aprendizagem de inglês de grande importância para meu/minha filho(a).	6 (100%)				
2 – Meu/minha filho(a) já utiliza a língua inglesa em sua vida fora do CILB.	3 (50%)	1 (16,6%)	2 (33,3%)		
3 – Eu quero que meu/minha filho(a) utilize a língua inglesa profissionalmente no futuro.	6 (100%)				
4 – Eu confio no ensino de inglês que é oferecido pelo CILB.	6 (100%)				
5 – O CILB contempla temas e atividades que vão além do estudo da língua.	5 (83,3%)	1 (16,6%)			
6 – Estou satisfeito com o ambiente de aprendizagem de inglês que o CILB proporciona.	6 (100%)				
7 – O curso de inglês do CILB é de boa qualidade.	6 (100%)				
8 – Acredito que o CILB seja importante para a comunidade de Brazlândia.	6 (100%)				
9 – Acredito que professores e direção cumprem bem seus papéis.	6 (100%)				

10 – Acompanhamento de perto a vida escolar de meu filho(a) no CILB.	5 (83,3%)	1 (16,6%)			
11 – Quero que meu filho(a) use a língua inglesa para viagens.	6 (100%)				
12 – É fácil aprender inglês.	1 (16,6%)	4 (66,6%)	1 (16,6%)		
13 – Inglês é mais importante que francês e espanhol.	1 (16,6%)		4 (66,6%)		
14 – Eu também gostaria de estudar inglês no CILB.	5 (83,3%)	1 (16,6%)			
15 – Desejo que meu filho(a) continue aprendendo inglês depois de terminar seu curso no CILB.	6 (100%)				

Responda: O que aconteceria para você se hoje o CILB fechasse as portas? Quais impactos isso traria para você e para a comunidade da escola?

APÊNDICE 6

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA (Professoras/es e direção)

Pesquisador: Ricardo de Oliveira Rodrigues

Data de resposta ao questionário: ____ / ____ / _____

Neste questionário, peço que você reflita um pouco sobre o Centro de Línguas de Brazlândia (CILB), suas crenças a respeito do estudo da língua inglesa e a comunidade de Brazlândia.

Nome:	
Idade:	
Tempo em atividade no CILB:	
Onde mora:	

Em cada uma das assertivas assinale com um “X” a opção que mais revela o seu posicionamento a respeito.

Assertivas sobre a percepção de professores e direção em relação ao inglês e ao CILB.	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
1 – Os alunos reconhecem a importância do estudo da língua inglesa.	1 (5,8%)	14 (82,3%)		2 (11,7%)	
2 – Os alunos já utilizam a língua em contextos fora do CILB.	1 (5,8%)	11 (64,7%)	1 (5,8%)	3 (17,6%)	1 (5,8%)
3 – Nossos alunos pretendem utilizar a língua inglesa para fins profissionais no futuro.	2 (11,7%)	13 (76,4%)	1 (5,8)	2 (11,7)	
4 – A escola trabalha bem aspectos culturais da língua inglesa.	8 (47,0%)	8 (47,0%)		1 (5,8)	
5 - As aulas de inglês no CILB contribuem para os objetivos dos alunos.	11 (64,7%)	6 (35,2%)			
6 – O CILB proporciona um bom ambiente de aprendizagem de inglês.	13 (76,4%)	4 (23,5%)			
7 – O curso de inglês do CILB é de boa qualidade.	15 (88,2%)	2 (11,7%)			

8 – Acredito que o CILB seja importante para a comunidade de Brazlândia.	16 (94,1%)	1 (5,8%)			
9 – Acredito que os alunos do CILB cumprem bem seu papel.		6 (35,2%)	1 (5,8%)	9 (52,9%)	1 (5,8%)
10 – Acredito que professores e direção cumprem bem seus papéis no CILB.	10 (58,8%)	5 (29,4)		1 (5,8%)	
11 – A língua inglesa é mais importante que a língua espanhola e a francesa.		3 (17,6%)	1 (5,8%)	7 (41,1%)	6 (35,2%)
12 – Os alunos querem usar a língua inglesa para viajar.	3 (17,6%)	12 (70,0%)	2 (11,7%)		
13 – Os alunos demonstram desejo de continuar seus estudos em inglês depois de terminarem seu curso no CILB.		6 (35,2%)	2 (11,7%)	5 (29,4%)	4 (23,5%)
14 – Os alunos de inglês do CILB estudam a língua por imposição dos pais.		17 (100%)			
15 – Acredito que vivências proporcionadas pelo CILB possam transformar as vidas dos alunos	17 (100%)				

Responda: O que aconteceria para você se hoje o CILB fechasse as portas? Quais impactos isso traria para você e para a comunidade da escola?

APÊNDICE 8

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRANDO: RICARDO DE OLIVEIRA RODRIGUES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,

_____, autorizo a utilização dos dados coletados por Ricardo de Oliveira Rodrigues, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília – UnB. Li antes de assinar este documento e declaro que concedo, como doação, o direito de uso das informações contidas no(s) relato(s) e questionário(s) sobre minha relação com o Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia (CILB) e a língua inglesa.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo, ou em parte, em comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas. Estou também ciente de que, por ser voluntária, posso interromper minha participação a qualquer tempo, assim como ter acesso a seus resultados. Estou ciente de que minha entrevista será usada na Dissertação Final.

Fui informado(a) de que terei minha identidade preservada por pseudônimo, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica, e de que o uso dos arquivos em áudio provenientes da minha participação limita-se à pesquisa em questão.

Brasília, ____/____/____.

Assinatura: _____

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, fique à vontade para entrar em contato: XXXXXX / ricardoatiowa@gmail.com

APÊNDICE 9

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRANDO: RICARDO DE OLIVEIRA RODRIGUES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (responsável)

Eu, _____,
autorizo a participação de meu/minha filho(a) _____
_____ na pesquisa intitulada “Marcas identitárias da Língua Inglesa em um Centro de Línguas do Distrito Federal” e a utilização dos dados coletados por Ricardo de Oliveira Rodrigues, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília – UnB. Li antes de assinar este documento e declaro que concedo, como doação, o direito de uso das informações contidas no(s) relato(s) e questionário(s) sobre a relação de meu/minha filho(a) com o Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia (CILB) e a língua inglesa.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo, ou em parte, em comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Estou também ciente de que, por ser voluntária, posso interromper a participação de meu/minha filho/filha a qualquer tempo, assim como ter acesso a seus resultados. Estou ciente de que os dados poderão ser usados na Dissertação Final.

Fui informado(a) de que meu/minha filho/filha terá sua identidade preservada por pseudônimo, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica, e de que o uso dos arquivos em áudio provenientes de sua participação limita-se à pesquisa em questão.

Brasília, ____/____/____.

Assinatura do responsável

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, fique à vontade para entrar em contato: XXXXXXX / ricardoatiowa@gmail.com

