

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Marcileni Aparecida Alves dos Santos da Mota

**PRIMEIRO CONTATO COM UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA:
representações da língua inglesa e seus efeitos no
processo de ensino/aprendizagem**

Taubaté – SP

2014

Marcileni Aparecida Alves dos Santos da Mota

**PRIMEIRO CONTATO COM UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA:
representações da língua inglesa e seus efeitos no
processo de ensino/aprendizagem**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Claudete Moreno Ghiraldelo

Taubaté – SP

2014

MARCILENI APARECIDA ALVES DOS SANTOS DA MOTA

**PRIMEIRO CONTATO COM UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA: representações da
língua inglesa e seus efeitos no processo de ensino/aprendizagem**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeira
Orientadora: Profa. Dra. Claudete Moreno Ghiraldelo

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a.: _____ Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a. : _____

Assinatura: _____

Professora Dr^a. : _____

Assinatura: _____

Dedico esse trabalho à memória da
minha avó, minha melhor amiga e
conselheira.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por ter abençoado a minha vida, fortalecido meus pensamentos e pelo discernimento nos momentos de tomada de decisões.

À memória da Prof^a Dr^a **Solange Teresinha Ricardo de Castro**, minha primeira orientadora no Curso de Mestrado em Linguística Aplicada da Unitau, que teve sua jornada encerrada em 2012; e à Prof^a Dr^a **Elzira Yoko Uyeno** quando em dezembro de 2013 também encerrou suas atividades nesta vida. Meus profundos sentimentos e agradecimentos por fazerem parte da minha vida e do meu crescimento enquanto ser humano, nas mais diferentes esferas da minha existência. Agradeço imensamente à Prof^a Dr^a **Claudete Moreno Ghiraldelo** pela contribuição na finalização deste trabalho de pesquisa.

A **todos os professores** pelos ensinamentos, dedicação e orientação durante o Curso. Em especial, às professoras **Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi** e **Claudete Moreno Ghiraldelo** pela sabedoria, visão ampliada e lapidada dos estudos linguísticos, socializados no Exame de Qualificação.

Ao **Programa Bolsa Mestrado** da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pela concessão da Bolsa de Estudos.

Aos meus **alunos, alunas, pais ou responsáveis** que são parte fundamental nesse trabalho.

Aos meus **pais e irmãos** que sempre estiveram ao meu lado, sempre incentivando-me na realização dos meus sonhos em busca de um mundo mais justo e igualitário.

Ao **Samuel e Paulo**, dois diamantes, meu filho e meu companheiro.

Ninguém pode construir em teu
lugar as pontes que precisarás
passar, para atravessar o rio da
vida – ninguém, exceto tu, só tu.
Existem, por certo, atalhos sem
números, e pontes, e semideuses
que se oferecerão para levar-te
além do rio; mas isso te custaria a
tua própria pessoa; tu te
hipotecarias e te perderias.
Existe no mundo um único caminho
por onde só tu podes passar.
Onde leva? Não perguntes, segue-o.
Friedrich Wilhelm Nietzsche.

RESUMO

A percepção de que alunos do Ensino Fundamental não se interessavam pela Língua Inglesa (LI) constituiu o problema de pesquisa, que foi norteadada pela seguinte pergunta: Quais representações da LI são construídas por alunos do 6º ano (antiga 5ª série) de escolas públicas? O pressuposto foi de que, conforme as representações da LI, os alunos poderão se interessar mais, ou menos, pela matéria. O objetivo foi identificar quais eram as representações de LI e, por meio delas, propor atividades e materiais didáticos que pudessem deslocar e ampliar tais representações, a partir de seus interesses culturais e de suas posições sociais. A base teórica da pesquisa foi a Análise de Discurso de linha francesa, campo teórico que considera que toda produção de linguagem apresenta lastros com o social, histórico e ideológico de quem a produz, considerando, assim, que há uma relação intrínseca entre o sujeito, tudo o que o constitui, e sua enunciação. A hipótese da pesquisa é de que o desinteresse dos alunos se deve por tomarem o ensino de LI como disciplina escolar. O *corpus* da pesquisa foi constituído pelas respostas a um questionário social, a partir do qual se procurou detectar o nível social e cultural dos alunos, bem como se já haviam tido algum contato de maneira sistemática e regular com a LI; e pelas respostas a duas questões dissertativas, uma constante da avaliação do 1º bimestre e a outra, de uma atividade didática que realizaram após trabalhar com um material elaborado a partir de placas de trânsito e de um centro comercial da cidade. Participaram da pesquisa, aproximadamente 90 alunos de três classes de 6º ano, de duas escolas públicas e periféricas de São José dos Campos, SP. Com a análise dos registros do *corpus*, foi possível detectar quais as representações de LI por eles construídas e verificar que as condições de produção dos discursos dos alunos sustentam tais representações. Após esse levantamento inicial, foi elaborado material didático específico, que foi trabalhado com os alunos. Posteriormente, foi possível detectar pequenos deslocamentos dos alunos em relação às representações de LI.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem de Língua Inglesa. Representações de Língua Inglesa. Ensino Fundamental – 6º ano. Linguística aplicada. Análise do Discurso.

ABSTRACT

The perception that elementary school students were not interested in English language (L1) was the research problem, which was guided by the following question: What representations of L1 are built by students of the 6th year (old grade 5) public school? The assumption was that, as representations of L1, students may be more interested or less by the matter. The goal was to identify which were the representations of L1 and, through them, propose activities and materials that could pan and zoom such representations from their cultural interests and their social positions. The theoretical basis of the research was the analysis of French Discourse, theoretical framework that considers all language production presents ballasts with the social, historical and ideological who produces it, considering, well, there is an intrinsic relationship between the subject, all that is, and his enunciation. The research hypothesis is that the students' disinterest is due to take teaching as L1 school discipline. The research corpus was constituted by social responses to a questionnaire, from which we tried to detect the social and cultural level of the students, as well as whether they had had contact in a systematic and regular manner with L1; and the responses to two essay questions, a constant review of the 1st quarter and the other, a didactic activity performed after working with a material made from road signs and a shopping center. Participated in the survey, approximately 90 students from three classes of 6th grade, two public schools and outlying São José dos Campos, SP. With the analysis of the corpus records, it was possible to detect which representations of L1 built by them and check the conditions of discourse production students support such representations. After this initial survey was devised specific didactic material, which was working with the students. Later, it was possible to detect small shifts of students in relation to representations of L1.

Keywords: Teaching / learning English. Representations of English Language. Elementary school - 6th grade. Applied linguistics. Discourse Analysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - CONCEITOS DO QUADRO TEÓRICO DA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA	15
1.1) Breve histórico da Análise do Discurso	15
1.2) Noções de língua, linguagem e discurso	19
1.3) Representação e imaginário	24
1.4) Ideologia e inconsciente	26
CAPÍTULO 2 - CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	28
2.1) Condições amplas de produção do discurso “Língua Inglesa como língua franca”.....	28
2.2) Condições restritas de produção de discursos: a Língua Inglesa em São José dos Campos, SP	32
2.2.1) Ensino de Língua Inglesa no 6º ano: Parâmetros Curriculares Nacionais.....	34
2.3) Local de coleta dos registros do <i>corpus</i> e perfil dos Alunos.....	37
2.3.1) Escola X	38
2.3.2) Escola Y	42
2.4) Coleta dos registros do <i>corpus</i> da pesquisa	44
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	49
3.1) Dados do Questionário Social	49
3.2) Representações da Língua Inglesa	52
3.2.1) Estudar a Língua Inglesa para viajar a um país estrangeiro	53
3.2.2) Estudar a Língua Inglesa para conseguir um emprego	55
3.2.3) Estudar a Língua Inglesa para aprender um outro idioma	58
3.3) Comparação entre as classes da EX e da EY	59
3.4) Deslocamentos nas representações de Língua Inglesa construídas por alunos de 6º ano	61
CONCLUSÃO	65
REFERÊNCIAS	68
ANEXO I – Avaliação do 1º Bimestre	71
ANEXO II – Materiais didáticos apresentados – Placas de Vias Públicas	74
ANEXO III – Materiais didáticos apresentados – Placas de um shopping center..	76
ANEXO IV – Atividades 1 e 2	78

INTRODUÇÃO

O tema da presente pesquisa, *Primeiro contato com a língua estrangeira: representações da língua inglesa e seus efeitos no processo de ensino/aprendizagem*, foi suscitado pela preocupação em buscar melhorar o ensino e a aprendizagem de língua inglesa (LI) de alunos do Ensino Fundamental de duas escolas públicas estaduais de São José dos Campos, SP.

A empresa *GlobalEnglish Corporation* que realiza testes em todo mundo sobre a proficiência de inglês nos negócios mostrou, em pesquisa divulgada em abril de 2013, que o Brasil está entre os países com pontuação mais baixa em relação ao domínio do idioma. Das 78 nações analisadas, o Brasil ficou em 71º lugar. Segundo a empresa, os dados podem ajudar as empresas multinacionais a entender as competências do inglês para negócios em todos os setores. A situação é preocupante, ainda, devido aos grandes eventos que serão sediados no Brasil como a Copa do Mundo 2014 e os Jogos Olímpicos em 2016, quando o Brasil realizará eventos de repercussão mundial e a internacionalização é fundamental.

Considero outro dado divulgado quanto à colocação do Brasil numa posição muito desprivilegiada no domínio de inglês. Divulgado em 02/10/13, o dado que envolve a língua inglesa diz respeito ao fato de a renomada Universidade de São Paulo (USP) ter perdido sua posição no ranking das duzentas melhores universidades do mundo em razão de não oferecer disciplinas em inglês em seus cursos de graduação e em virtude do número pouco expressivo de artigos científicos escritos em inglês. Há também casos recentes de bolsistas do programa “Ciência sem Fronteiras”, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão de fomento que concede bolsas de estudos a estudantes de graduação para realizarem parte de seus estudos em universidades estrangeiras, que retornaram ao Brasil sem poderem desenvolver o programa de estudos planejado, porque não conseguiram proficiência na língua inglesa.

Minha observação assistemática em sala de aula do Ensino fundamental permitiu-me perceber que os alunos, de modo geral, não aproveitavam substancialmente a oportunidade de aprender um segundo idioma na escola pública,

embora soubessem que, fora dela, não teriam acesso a cursos de idiomas gratuitos. De acordo com o contexto em que se insere este trabalho, estabeleceu-se o problema de pesquisa, qual seja, os alunos dos níveis básicos de ensino não se interessam pelo aprendizado do inglês como língua estrangeira. Tomando como sujeitos de pesquisa alunos do 6º ano (antiga 5ª série) de duas escolas, sendo duas classes de uma delas e uma classe de uma segunda escola, a pesquisa nortear-se-á pelas seguintes perguntas: Quais as representações da LI construídas por esses alunos no início do Ciclo II, do Ensino Fundamental? Que sugestões de atividades e materiais didáticos podem ser propostos para que haja maior interação dos alunos e uma aprendizagem significativa?

Os alunos que participam da pesquisa recebem livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), mais precisamente pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), anualmente, e o Caderno do Aluno, distribuído, bimestralmente, pela Secretaria de Educação (SEE) do Estado de São Paulo.

A Língua Estrangeira Moderna (doravante LEM) é parte integrante do currículo escolar dos estudantes do Ciclo II do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, e do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de São Paulo, com duas aulas semanais, a partir do Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme grade curricular da SEE.

O ensino da LI começa no Currículo Escolar das Redes Públicas, Estadual e Municipal de São Paulo no início do Ciclo III, 6º ano, com alunos a partir dos 11 anos, quando eles têm o primeiro contato com o ensino da LI. Em escolas particulares, a LI costuma ser parte integrante do currículo desde o início da escolarização, 1º ano do Ensino Fundamental, ou até antes, conforme a escola.

Uma das escolas selecionadas para a coleta dos registros que compõem o *corpus* desta pesquisa é considerada “Escola Prioritária” pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), isto é, com vulnerabilidade educacional. Nessa escola, os percentuais de alunos no nível de proficiência “abaixo do básico” em Língua Portuguesa e em Matemática são significativos, de acordo com o Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo (IDESP), publicado no Boletim da Escola, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

(SARESP)¹. Já a segunda escola, de acordo com o mesmo Boletim da SEE, os alunos mantêm o nível básico em Língua Portuguesa e em Matemática. Os dados oficiais alarmantes sobre o nível de aprendizagem dos estudantes nessas duas disciplinas remeteram-me a um desafio: como tornar significativo o ensino de LI nas duas escolas onde leciono, sobretudo na primeira, que é considerada prioritária.

A primeira escola, que designaremos por Escola X (EX), é mais periférica que a segunda, que designaremos por Escola Y (EY), estando as duas próximas ao antigo Acampamento Pinheirinho, quando em 2012 mais de duas mil famílias, aproximadamente dez mil pessoas, inclusive muitas crianças, foram desabrigadas por ordem judicial, agravando o problema social e comprometendo a aprendizagem de muitos estudantes que necessitam da escola principalmente para se alimentar e garantir o direito ao Bolsa Família, benefício do governo federal às famílias de baixa renda de todo o Brasil.

Posto isso, o objetivo deste trabalho é identificar quais as representações que esses alunos do 6º ano do Ensino Fundamental constroem da LI e propor atividades e materiais didáticos a fim de ampliar as representações dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem da LI, a partir de seus interesses culturais e de suas posições sociais.

O *corpus* desta pesquisa foi coletado por meio de três instrumentos, em momentos diferentes do ano letivo. O primeiro deles foi um questionário social aplicado junto aos alunos, no 1º bimestre letivo, a fim de detectar informações sobre aspectos socioculturais, bem como seus interesses pelos estudos e, particularmente, sobre a LI. O segundo instrumento foi uma questão dissertativa constante da avaliação do 1º bimestre. E o terceiro consistiu de uma pergunta dissertativa em uma atividade, aplicada aos alunos após o trabalho feito com os materiais didáticos que preparei.

Minha hipótese para o desinteresse dos alunos em estudar a LI na escola é que eles a veem como disciplina escolar e, como tal, que o estudo da língua é algo fechado nela própria – a língua pela língua –, isenta de função social.

¹ Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>

Este estudo se justifica por buscar contribuir para a compreensão acerca do processo de ensino/aprendizagem de uma LEM, a LI, assim como acerca das dificuldades apresentadas pelos alunos e para a prática pedagógica de outros professores colegas de docência que lecionam a LI. Esta pesquisa é resultado de preocupações minhas de natureza pedagógica, considerando que ela poderá contribuir para a formação de sujeitos letrados, que poderão melhor se inserir na sociedade atual, entendida como “sociedade do conhecimento”.

Como Professora da rede estadual de ensino há dezoito anos, titular de cargo efetivo há oito anos, sempre busquei trabalhar a LI, desenvolvendo a competência leitora e escritora dos alunos, por considerar a função social da linguagem e, com isso, possibilitar aos alunos realização pessoal e profissional. Com esse trabalho, sempre pressupus que a leitura e a produção de textos trabalhados em sala podem contribuir para o aprendizado do aluno de forma significativa.

Teoricamente encontrei respaldo na perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, que leva em consideração a relação intrínseca do sujeito e sua enunciação, tomado o sujeito como sócio-histórico, ideológico e portador de um inconsciente.

Apresento, a seguir, de maneira sucinta, os três capítulos que compõem esta Dissertação, além desta “Introdução” e da “Conclusão”.

No primeiro capítulo, intitulado “Conceitos do quadro de referências teórico da Análise do Discurso francesa”, são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa, da qual se constituiu esta dissertação, pesquisa cuja base, como o título anuncia, assenta-se no quadro de referências teórico da Análise do Discurso de perspectiva francesa.

No segundo capítulo, “Constituição do *corpus*”, são apresentados os procedimentos para a coleta dos registros que compõem o *corpus*. A partir do pressuposto de que, ao enunciar, o sujeito mobiliza determinado(s) discurso(s) dado o momento sócio-histórico em que vive, duas são as condições que determinam a produção do discurso: as condições amplas (ou mediatas) e as condições restritas (ou imediatas) da produção do discurso. Aquelas dizem respeito ao contexto, ao momento da globalização e da (pós)modernidade em que estamos inseridos, e estas

dizem respeito ao contexto imediato dos *loci* de pesquisa, onde os registros do *corpus* foram coletados.

No terceiro e último capítulo, “Análise do *corpus* da pesquisa”, é apresentada a análise dos registros do *corpus*, que consta de três partes: (I) análise das respostas dos alunos a algumas perguntas do questionário social e a uma questão dissertativa da avaliação do 1º Bimestre; (II) apresentação dos materiais didáticos elaborados a partir dos resultados obtidos na 1ª parte descrita em (I) e análise das respostas dos alunos a uma questão dissertativa; e (III) apresentação dos efeitos do trabalho junto aos alunos da atividade didática por mim elaborada.

CAPÍTULO 1

CONCEITOS DO QUADRO DE REFERÊNCIAS TEÓRICO DA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA

No presente capítulo, apresentam-se os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa da qual se constituiu esta dissertação, que é ancorada no quadro de referências teórico da Análise do Discurso de perspectiva francesa. Antes de tratarmos dos conceitos, faremos uma breve retomada do contexto em que surge a AD e as suas três fases.

1.1) Breve histórico da Análise do Discurso

O objeto de estudo da Análise Discursiva (AD) de perspectiva francesa é o discurso, que emerge na relação entre o linguístico e o histórico-ideológico. Desde o seu “nascimento”, em 1969, pelo clássico trabalho de Michel Pêcheux, “Análise Automática do Discurso (AAD-69)” (PÊCHEUX, 1990a[1969]), a AD passou por reelaborações, divididas pelo próprio Pêcheux em três fases, sem, no entanto, perder o seu cerne nesse percurso, que foi em torno da linguagem e sua relação com os espectros social, histórico e ideológico. Essas três fases foram estabelecidas de acordo com os deslocamentos que os postulados teóricos sofreram em cada uma das fases (MALDIDIER, 1994; PLON, 2007; TEIXEIRA, 2005).

A partir dos anos 1960 no campo dos estudos linguísticos, surgiram outras tendências que consideravam o texto como unidade de análise, assim como a subjetividade na linguagem, quando o estruturalismo apresentou sinais de saturação. Benveniste (1958), a partir de uma visão estruturalista, aponta em seu estudo crítico um “descuido” referente ao papel essencial que o sujeito desempenha na língua. Do ponto de vista desse autor, a língua comporta a subjetividade, já que há uma relação entre o homem (sujeito) e a língua (estrutura). Apesar de inéditos, os estudos de Benveniste continuam com a mesma concepção de sujeito, de não afetado pelo inconsciente. A falsa impressão do sujeito de ser a fonte dos sentidos

de seu dizer fundamenta essa teoria. De base na enunciação, por introduzir questões referentes à subjetividade, Benveniste propõe, de certa forma, um estudo do discurso.

No campo dos estudos do texto, da Linguística Textual, os pesquisadores se debatiam com trabalhos que se propunham elaborar análises transfrásticas, ou a construir modelos de “gramática textual” ou elaborar teorias do texto. Nas análises transfrásticas, o ponto de partida era a frase em direção ao texto. Para a construção de gramáticas textuais, o foco era os fenômenos linguísticos, cujos tratamentos se davam por meio de uma gramática do enunciado, sendo o texto considerado uma unidade de sentido. Na área denominada “teoria do texto”, calcados no processo instaurado pelos formalistas russos, os pesquisadores consideravam o texto como algo imanente, ele por ele próprio, o que contribuiu para o início da formulação do conceito de “discurso”.

É na França dos anos 1960 que a relação do sujeito com o sentido passou a ser problematizada por Michel Pêcheux e seu grupo, a partir de outra posição crítica no que diz respeito à leitura e interpretação. A concepção restritiva de linguagem como instrumento de comunicação começa a ser rompida na medida em que Pêcheux postula a relação da linguagem com sua exterioridade, pondo em pauta a ilusão da transparência na linguagem. Pêcheux cria o seu programa computacional de análise – a AAD-69 – na busca de dar conta da exterioridade do texto, vislumbrando meios de utilização dessa “ferramenta” para abordar textos políticos, os quais se tornam o objeto primeiro dessa disciplina, a AD. A proposta era de romper com as análises de explicação de texto ou de comentário, formas comuns na época de se estudar e analisar os textos (MALDIDIER, 1994). Por ser admirador da computação e por querer desenvolver uma ferramenta capaz de analisar, ou de auxiliar na análise de textos políticos, a fim de restringir a subjetividade do analista, é que Pêcheux e seu grupo propõem um analisador sintático, a AAD-69, apoiando-se no estudo distribucionalista do linguista estadunidense Zellig Harris, o que mais tarde lhe valeu diversas críticas (TEIXEIRA, 2005).

Nesse momento, apesar de já mostrarem preocupação com o estudo das condições de produção de um enunciado, as bases teóricas da AD são radicalmente estruturalistas. O discurso é definido, então, na relação com a história, relevando as

hipóteses histórico-sociais de constituição do sentido e a concepção de sujeito é de um porta-voz de formações ideológicas, de um sujeito “assujeitado” (PÊCHEUX, 1969). A noção de discurso fica restrita a um conjunto de enunciados fechados, possível de ser analisado por uma máquina lógico-semântica, momento quando é explorada a “maquinaria discursivo-estrutural”. Por meio desta, é reunido um conjunto de traços discursivos empíricos, a partir dos quais o analisador sintático seria capaz de identificar e analisar um mito, uma ideologia, uma episteme.

Em um segundo momento, persiste ainda entre os pesquisadores em AD a crença na maquinaria discursiva, na possibilidade de desenvolvimento de um método automático de análise. O início da reflexão e crítica sobre a concepção de língua como sistema, que antecederia o falante, e sobre o postulado de que ele poderia utilizar a língua, independentemente da dimensão histórico-social vem da teoria da enunciação, dos estudos de Benveniste que questiona o quanto a linguagem é um uso social ou individual. Nessa ótica, a enunciação, por meio da língua e por um ato individual, originado livremente de um sujeito que não sofreria condicionamentos, põe em funcionamento o discurso.

É nessa segunda fase da AD que aparecem as noções de “formação discursiva”, a partir dos estudos de Michel Foucault (1986), e de “interdiscurso”, esta noção designando o “exterior específico” de uma formação discursiva, o que indica a inscrição do exterior discursivo no interior de um discurso. O conceito de interdiscurso aponta um novo caminho para as pesquisas em AD, trazendo para o debate a validade da maquinaria discursiva e estrutural, quando então começa a explodir a noção de máquina estrutural fechada, na medida em que o dispositivo da formação discursiva está em relação paradoxal com seu “exterior”. Pêcheux reconhece que uma “formação discursiva” não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar, isto é, de outras formações discursivas sob a forma de “pré-construídos” e de “discursos transversos” (PÊCHEUX, 1990b, p. 314).

A falência da possibilidade de construção de um analisador sintático automático, de uma maquinaria discursiva, marca o terceiro momento dos estudos da AD. Ao observar que as condições de produção não são estáveis como se supunha, mas estão submetidas às contingências sócio-históricas, vive-se a crença

da Linguística da dispersão e da heterogeneidade enunciativa, a partir das contribuições de Authier-Revuz (1990), cujos estudos influenciam as pesquisas de Pêcheux. O sujeito passa a ser reconhecido como constitutivamente heterogêneo, disperso e sem uma voz unitária, concepção que é inspirada nos estudos de Bakhtin (1998). É nessa fase da AD, que Pêcheux, já desde o início de suas publicações sobre discurso e linguagem, define “discurso” como “efeitos de sentido entre locutores, cujas relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (ORLANDI, 2003, p. 21).

É importante ainda assinalar que o discurso não é considerado objeto de estudo de uma única disciplina e, atualmente, há diversas “análises do discurso”, que se diversificam fundamentalmente em função dos momentos e dos lugares da enunciação em que se insere o “discurso” a ser analisado e em função das próprias noções de “discurso” e de “sujeito falante”. Os estudos da análise do discurso se abrem em diversas direções de acordo com o ponto de vista de tratamento do objeto, pelo fato de a pesquisa sobre discursividade estabelecer pontos de contato com diversas disciplinas. São vários os temas e mesmo as tipologias, podendo o pesquisador tomar por base um gênero discursivo, um setor do espaço social ou um campo discursivo, considerando que toda situação de discurso é um objeto de análise virtual. Os estudos podem abordar a heterogeneidade enunciativa, dos gêneros do discurso e das situações de fala, se apresentando como estudos conjuntos com a história, com a sociolinguística com a semiolinguística. Para verificar o processo de discursivização que ocorre em determinada situação de enunciação e determinado lugar social, muitas vezes, os estudos do discurso apoiam-se em pesquisas da Sociolinguística, da Análise Conversacional, das Teorias da Comunicação, entre outros, (MAINGUENEAU, 1995), campos estes diversos da AD proposta por Pêcheux.

Diferentemente de outras teorias, a AD, proposta por Pêcheux, não tem por objeto de estudo a organização textual, nem a situação de comunicação, mas, sim, a análise do discurso, por meio da qual se considera a implicação entre o histórico, o social e o ideológico, que funda e estrutura um determinado lugar social do dizer do sujeito e dele próprio. Nessa vertente, havia inicialmente uma atenção especial à análise de discursos políticos, o que não ocorre atualmente, quando as pesquisas não tomam como reflexão central exclusivamente o discurso político, pois seus

conceitos podem ser operados a qualquer tipo de enunciado, podendo, assim, alguns estudos penderem mais para a análise histórica, outros para a psicanálise, por exemplo. A AD realiza o fechamento de um espaço discursivo, do ponto de vista da constituição do *corpus*.

A pesquisa apresentada nesta dissertação fundamenta-se no quadro de referências teórico proposto por Pêcheux, desde seu primeiro trabalho de 1969, pois articularemos conceitos, tais como “discurso”, “formação discursiva”, “formação ideológica”, “condições de produção”, “sujeito”, “inconsciente”, “imaginário”, “representação” e as noções de “língua” e de “linguagem”, tais como são concebidas no campo da AD.

1.2) Noções de língua, linguagem e discurso

Conforme Gadet *et al.* (2010), Michel Pêcheux é um leitor de Saussure muito atento o que aparecerá na sequência de sua obra, por exemplo, em *Langages 24* e em *La Langue introuvable*. Nesse sentido, é que ele rompe, em 1969, com a concepção instrumental tradicional de linguagem, marcada pelo estruturalismo, corrente de pensamento nas ciências humanas, cuja contribuição para a Linguística foi muito grande:

O estruturalismo francês fez da linguística a ciência-piloto; os estruturalistas tentaram definir seus métodos tendo como referência a linguística, tendo também transferido todo um conjunto de conceitos linguísticos para quase todos os domínios das ciências humanas e “sociais”. Os estruturalistas identificaram cultura e linguagem de tal modo que toda a análise de qualquer fato cultural devia tomar uma forma de análise linguística, ou qualquer coisa de similar [...] (HENRY, 1990, p. 27).

Embora não se possa considerar estruturalistas Jacques Lacan, Michel Foucault e Louis Althusser, estudiosos cujas obras foram fundamentais para Pêcheux traçar o campo teórico da AD, houve respingos do estruturalismo na concepção de linguagem encontrada nos estudos desses autores (HENRY, 1990, p. 26 e 27).

A noção de “língua” na perspectiva estruturalista, de Ferdinand Saussure, apresentada no *Curso de Linguística Geral*, é de que ela é parte dos falantes, como elemento inseparável deles, podendo ser estudada em seus aspectos interiores e estruturais, desconsiderando-se, assim, seus aspectos exteriores, como a fala, a noção de falante e o contexto sócio-histórico das realizações de linguagem.

Já a concepção de “língua” de Bakhtin (1998), autor que influenciou e sustentou os estudos de Jacqueline Authier-Revuz, por exemplo, é de que ela é essência viva e signo ideológico-social, integrante da interação entre os sujeitos, e usada como meio de reflexão no que existe efetivamente. A língua, como fato social, tem vida porque há a necessidade de interação entre os sujeitos, e é decorrente disso que surge a noção de linguagem como condição enunciativa, a qual institui o processo de interação verbal. De acordo com Bakhtin (1998), a linguagem está estreitamente relacionada ao enunciado, como ação histórica e, em cada situação de enunciação, como ação nova. Desse modo, é que a língua e a linguagem aparecem no discurso, como interação dos participantes, como possibilidade de representação ideológica na produção discursiva.

Para a AD, a língua é uma realidade natural presente na sociedade e sua precisão está na comunicação. Em busca da conceituação de linguagem, Orlandi (2003, p. 15-16) postula que ela é condição necessária para o aparecimento de discursos, os quais tornam possíveis “tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive”. É nesse sentido, que os estudos de Pêcheux, posteriores a 1980, passam a discutir concepções de formações discursivas, considerando os trajetos sociais dos sentidos, as redes de memória, as materialidades discursivas que envolvem a exposição entre formações discursivas, memória e história (GREGOLIN, 2005). Assim, todo discurso está ancorado em pelo menos uma formação discursiva, entendida esta como conjunto de enunciados histórico e socialmente inscritos em um dado lugar social e ideológico, enunciados que se relacionam a uma identidade enunciativa, que é associada a uma comunidade social, definindo o objeto do discurso. Pode-se, então, falar de uma formação discursiva socialista, ou evangélica, ou acadêmica, entre outras. Uma formação discursiva, no seu interior, indica que os sentidos estão em unidade com aquilo que pode ou não pode ser dito pelo enunciador, é o interdiscurso (GREGOLIN, 2005, p. 4).

A língua é necessária para a materialização de um discurso, que, para Foucault (2004) não pode ser entendido como um conjunto de signos, mas como uma prática que envolve outros objetos; particularmente, como instância histórica e social. O discurso é a reunião de saberes, estabelecendo-se como práticas discursivas que mostram, por meio de certo vocabulário, qual é a importância ou o silenciamento do discurso proferido. Nesse embaraçamento, aparece o conceito de formação discursiva:

Sempre que se puder descrever, entre certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva (FOUCAULT, 2004, p.43).

O conjunto de ideias que habita no inconsciente subjetivo, conforme Althusser (1985), denominado de “Aparelhos Ideológicos de Estado”, permite o assujeitamento do sujeito, tomado como “sujeito ideológico”, que seria “iludido” por acreditar que teria ideias próprias, quando o discurso que o seu dizer materializa está ancorado em formações discursivas, cujas formações ideológicas as determinam, conforme o momento sócio-histórico, vivido por tal sujeito. “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. [...] O sujeito diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.” (ORLANDI, 2003, p.32)

Assim, ao estabelecer o discurso como objeto, a AD relaciona a linguagem a sua exterioridade, não estuda a língua de forma estanque, porém permite uma relação mais próxima com a linguagem, considerando que o discurso é a prática da linguagem e a têm como a intermediação entre o homem e a realidade social.

O discurso é uma dupla dispersão: por um lado o cruzamento de vários dizeres, e por outro, as várias posições que o sujeito pode ocupar. Sendo então o discurso heterogêneo “quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos; [...] quanto à natureza das linguagens; [...] quanto às posições do sujeito” (ORLANDI, 1990, p. 70). O discurso não é uma forma homogênea, mas é marcado pela

multiplicidade e alteridade, pois as palavras podem produzir diversos sentidos e são sempre de um já-dito, do outro: “nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.27)..

Essa noção de linguagem/língua só foi possível graças à base teórica da qual se valeu Pêcheux, desde o seu primeiro trabalho de 1969, que é a articulação de três regiões do conhecimento. Uma teoria social de base marxista, a partir dos estudos de Louis Althusser; estudos no campo da linguística, que inicialmente foi o trabalho de Zellig Harris; e conceitos de base psicanalítica, a partir das proposições de Jacques Lacan, que fez uma releitura, com diversos avanços, da obra de Freud.

A contribuição dos estudos freudianos foi enorme para diversas áreas do conhecimento. Japiassu e Marcondes (1996, p. 9-11) sintetizam os estudos de Freud nos diversos campos do saber, inclusive da linguagem:

[...] A teoria freudiana teve grande impacto não só na psiquiatria e na psicologia, mas na filosofia e nas ciências humanas e sociais em geral. Especialmente para a filosofia, sua revelação do inconsciente como lugar de nossos desejos reprimidos, origem de nossos sonhos e fonte de nosso imaginário, provocou um profundo questionamento da tradição filosófica racionalista que definia o homem precisamente por sua consciência e racionalidade. A psicanálise nos ensina que a essência do processo de repressão não consiste em suprimir, negar uma representação que indica uma pulsão, mas em impedi-la de tornar-se consciente. Dizemos assim que se encontra em um estado “inconsciente”, e podemos fornecer provas sólidas de que, mesmo inconsciente, ela produz efeitos, alguns dos quais podem até atingir finalmente a consciência. Apesar de sua análise antropológica ser questionável e de sua reconstrução histórica ser especulativa, o valor interpretativo da relação estabelecida por Freud entre ordem social e culpa permanece importante. A psicanálise representa também, do ponto de vista metodológico, uma revisão do próprio conceito de interpretação, indicando as relações da linguagem e dos signos em geral com o inconsciente e o desejo no homem, mostrando a necessidade de, através de uma técnica interpretativa própria, penetrar nesse mundo até então insuspeitado [...].

A teoria freudiana percorreu caminhos e se ramificou. Com o passar do tempo, as diferentes escolas psicanalíticas enfatizaram mais um modelo do que outro. Jacques Lacan, incansável estudioso da obra de Freud, traz a Linguística para a Psicanálise, radicalizando o modelo linguístico e semântico do psiquismo, quando

entende que o inconsciente tem uma “gramática” própria de funcionamento, tal como uma linguagem, que a constituição da subjetividade se dá fundamentalmente pela linguagem e que ela não dá conta de cobrir a significação da realidade. A psicanálise é uma prática centrada no dizer e no discurso, que representa a relação entre língua, cultura e ideologia. Nas palavras de Uyeno (2012, p. 67), tal como proposto por Lacan e já na virada do século XIX para o XX, pressuposto por Freud, tal forma de conceber o discurso pressupõe um sujeito cindido, incompleto, desejoso da completude.

Cabe lembrar, aqui, que Sigmund Freud (1856-1939), criador da psicanálise e um dos autores que mais profundamente revolucionou o pensamento do século XX, ao lançar o famoso livro *A Interpretação dos sonhos*, na virada do século, causou polêmica ao propor que a sexualidade é parte estrutural para explicar o inconsciente, defendendo a tese de que o recalçamento da sexualidade é fonte de transtornos mentais. Já com esse livro, Freud põe a Psicanálise como uma prática centrada no dizer e no discurso, explicando que a maneira como uma pessoa relata um sonho pode dizer alguma coisa do modo com que ela psiquicamente se constitui.

Em estudos mais recentes de base discursivista no campo da Linguística Aplicada, Coracini (2007) lembra dos postulados foucaultianos para compreender como as relações de poder entremeiam e sustentam as discursivizações. Assim, os processos discursivos, que são frutos de relações ideológicas e de poder, vão além da materialidade linguística, mas dela dependem os discursos para sua realização.

Nessa mesma direção teórica de Coracini, pautada em estudos de Foucault e de Pêcheux, Ghiraldelo (2002, p 66) afirma que:

A escolha de determinadas formas linguísticas e não de outras revela a constituição subjetiva do enunciador que enuncia de determinado lugar social e não de outro. É por meio da língua que ele atualiza, rejeita e transforma discursos inscritos em determinadas formações discursivas e é por meio dela também que se constitui em sujeito pertencente a uma dada sociedade e não a qualquer outra.

Esse estudo de Ghiraldelo trata das representações – sempre imaginárias – da língua portuguesa, construídas por brasileiros, a partir do campo teórico da AD e da Psicanálise. Valendo-se de um *corpus* constituído por entrevistas orais junto a

brasileiros com diferentes níveis de escolaridade, a autora propõe que a língua portuguesa do Brasil apresenta três dimensões: língua oficial ou de Estado, materna e nacional. De maneira muito breve, a proposta de Ghiraldelo é de que a primeira, língua oficial ou de Estado, é a suposta língua proposta em gramáticas normativas e dicionários; a língua materna é a que “tece a subjetividade do falante”; e a língua nacional, no caso da língua portuguesa do Brasil, é aquela que permite a interação dos brasileiros, independentemente da região geográfica, do nível de escolarização e da posição econômica e social. Uma das conclusões desse trabalho que nos interessa, aqui, é que “as representações de línguas são formadas também por discursos sobre o país e a sociedade” (p. 223), onde uma determinada língua é falada.

Quando me refiro à língua, portanto, não se trata apenas de sua materialidade, nem do uso da linguagem como “algo vivo”, “em funcionamento”, mas como elemento para a concretização de discursos, que pressupõem, além da língua, o sujeito e o espaço histórico, ideológico, sociocultural.

1.3) Representação e Imaginário

A relação que o homem estabelece com o mundo subjaz às concepções de sujeito com a sua enunciação e de sua ação sobre o mundo. “Fundamentando-se na concepção estruturalista, defendida por Althusser (1985), considera-se que a autonomia do sujeito é uma ilusão. O fato linguístico sob essa orientação deriva de uma teoria não-subjetivista do sujeito” (UYENO, 2012, p.66).

Ao falar, o enunciador (ou locutor, como nomeia Pêcheux, 1990a[1969]) mobiliza certos discursos, que remetem a formações imaginárias. Segundo Pêcheux (1990), o dizer de um sujeito pressupõe um destinatário que se encontra num lugar determinado na estrutura de uma formação social, lugar este que não está simplesmente representado nos processos discursivos. Daí um discurso não ser uma simples troca de informações entre A e B, mas um jogo de “efeitos de sentido” entre locutores. Os sentidos seriam produzidos por um certo imaginário, que é social e, portanto, resultado das relações de poder entre os locutores, o que tem a ver com a hierarquia social, econômica, cultural. Assim, as relações de força são firmadas

pelo poder existente nos diferentes lugares sociais que os locutores ocupam e, ao mesmo tempo, são a eles impostos por meio da linguagem também.

Nos mecanismos de toda formação social, há regras que estabelecem as relações entre as posições dos locutores nas situações enunciativas, fazendo com que as relações imaginárias entre eles sejam parte das condições de produção dos discursos. Assim, a prática discursiva funciona de maneira que os efeitos de sentido entre os locutores criem a ilusão de um sentido único e nascente nele(s). As produções de sentido que socialmente veiculam e autorizam a regulação de comportamentos, de identificação e distribuição de papéis na sociedade acontecem de forma natural pelos agentes sociais, que passam a representar o sentido como sendo verdadeiro (UYENO, 2012, p. 69).

Para Pêcheux, um processo discursivo supõe, por parte do locutor, uma antecipação das representações do interlocutor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso. Como se trata de antecipações, o que é dito precede as eventuais respostas de B, que vão sancionar ou não as decisões antecipadas de A. Essas antecipações são, entretanto, sempre atravessadas pelo já-ouvido e pelo já-dito, que constituem a substância das formações imaginárias. O já-dito e já-ouvido constituem a memória discursiva, que integra o processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os fatos atuais ou passados (MARIANI, 1996), sendo a linguagem a célula da memória.

Retomando Pêcheux (1990a[1969]), Uyeno (2012, p. 69) enfatiza que “[...] o que funciona como processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem a si e ao outro, a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro, bem como o objeto de mediação entre eles; [...] *enquanto representação, os sujeitos se constituem por “relações imaginárias”* [...] (itálico meu).

Há uma memória inerente à linguagem (COURTINE; HAROCHE, 1994), e os processos discursivos são responsáveis por fazer emergir o que, em uma memória coletiva, é característico de um determinado processo histórico. Cada um de nós tomamos como nossas as palavras de uma voz anônima que se produz no interdiscurso; tomamos como próprio o que é de uma memória discursiva, que se

manifestará de diferentes formas em dizeres distintos, de enunciadores distintos (ORLANDI, 1990).

1.4) Ideologia e inconsciente

Partindo do pressuposto que a Análise do Discurso baseia-se em "olhar além do exterior", quer dizer, revelar o(s) discurso(s) a partir de um dizer do indivíduo, considerando não apenas os conteúdos explícitos ou "conscientes", porém os inconscientes e ideológicos, uma vez que a ideologia atua no inconsciente, Orlandi (1990, p. 59) propõe a edificação de uma forma de interpretação que seria "[...] colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras."

Tal dispositivo contribui para explicar os jogos simbólicos presentes no encontro entre ideologia e inconsciente, os processos identificatórios do sujeito e os gestos de interpretação que permitem que os sujeitos se signifiquem: "[...] trata de 'fatos' da linguagem com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguística (ORLANDI, 1990, p. 63)". Voltada a esses movimentos interpretativos, a AD possibilita ao analista de discurso vislumbrar o processo de produção de sentidos em suas condições, nas quais os discursos são enunciados. Tais condições são subsídios para se compreender como as relações sociais, históricas e ideológicas se dão em determinado espaço/tempo ou situação e quais os fatores que as estabelecem ou as impõem.

Orlandi (2003) articula ideologia e inconsciente como dois movimentos na constituição da subjetividade, que se dá por diferentes mobilizações. Há um movimento de oscilação que presume uma inscrição no simbólico, nas leis do simbólico, na linguagem enquanto lugar de produção de sentidos, onde, de fato, as intervenções entre história e cultura acontecem. Essa oscilação é indispensável para que se concretize a passagem de "Indivíduo 1" (momento de interpelação do indivíduo em sujeito) para "Indivíduo 2" (processo de individualização pelo Estado). Nesse momento, dá-se a entrada do indivíduo na estrutura da linguagem, processo

denominado de subjetivação ou humanização, conforme (LEBRUN, 2008). Voltando a Orlandi (2003; p. 105-106), ela afirma que: “A forma-sujeito, que resulta dessa interpelação pela ideologia, é uma forma-sujeito histórica, com sua materialidade.” A interpelação pela ideologia produz assujeitamento, e isso ocorre em qualquer época histórica, em quaisquer que sejam as condições de produção; resulta da inscrição do sujeito no simbólico e, como resultado, afetado pelo simbólico, esse sujeito expressa sua subjetividade na ilusão de sua autonomia e poder (ORLANDI, 2003).

A noção de “sujeito” para Pêcheux, desde seu primeiro estudo de 1969, é articulada à Psicanálise, o que resulta em entender que o indivíduo no momento em entra na linguagem e estabelece uma distância entre as palavras e as coisas, já começa a se dar a constituição de sua subjetividade. Nesse momento, é quando passa a ser submetido a uma estrutura de linguagem e a sentidos constituídos na história por meio da memória discursiva (MAGALHÃES; MARIANI, 2010).

Em Psicanálise, o funcionamento do sistema de significantes de Saussure, em *Curso de Linguística Geral*, é marcado por uma negatividade e descontinuidade, o que estabelece uma distância entre a linguagem e o mundo, em que se marca um vazio (MAGALHÃES; MARIANI, 2010). Por esta razão, Jacques Lacan (1985 *apud* LEBRUN, 2008, p. 53) postula que o sujeito falante é dividido pelo funcionamento da linguagem: “[...] atingido por essa descontinuidade, barrado e em via de se barrar; é o que vai marcá-lo com um inconsciente”. Ainda segundo Magalhães; Mariani (2010), os significantes que consideramos como “nossos”, estão constituídos e afetados pelo Outro; para surgirmos como sujeitos, falamos afetados pelo Outro – aqui, a alteridade está em nós. O processo de subjetivação está atravessado pela materialidade significativa do outro.

CAPITULO 2

CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

No presente capítulo, apresentam-se as condições amplas de produção do discurso “LI como língua franca”, que diz respeito ao momento sócio-histórico em que vivemos; e as condições restritas de produção dos discursos, que compreendem o contexto da LI em São José dos Campos (SP), o Ensino de LI no 6º ano, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, a caracterização das Escolas X e Y, o perfil dos alunos e os procedimentos para a coleta dos registros do *corpus* desta pesquisa.

2.1) Condições amplas de produção do discurso “LI como língua franca”

As condições amplas de produção dos discursos dizem respeito ao estatuto da LI no cenário atual mundial, de globalização dos mercados consumidores e das formas de produção industrial, considerando que os registros de pesquisa são constituídos por dizeres de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e a LI é parte do currículo escolar.

Historicamente, a propagação da LI iniciou-se com o aumento da ascensão do poderio colonial britânico, o qual continuou a existir até aproximadamente o final do *século* XIX e é responsável, em grande parte, pela consolidação da LI como língua materna, segunda língua ou língua oficial em diversos países. Da mesma forma como aconteceu com outras línguas europeias, a língua inglesa beneficiou-se de ações políticas, econômicas e educacionais realizadas com o propósito de elevar o idioma em esfera internacional.

Após a II Guerra Mundial, os Estados Unidos firmam-se com superioridade política, estabelecendo um outro modelo econômico, político e cultural e inspirando, mesmo de forma indireta, sua língua e cultura por meio dos meios de comunicação, da arte e música. “Foi um período de grande prosperidade econômica, influenciando culturalmente diversas sociedades com o “modo de vida americano” – *american way of life* (VAINFAS *et al.*, 2010, p. 222).

Atualmente, milhares de pessoas falam e estudam a língua inglesa em todo o mundo. Muitas vezes, essas pessoas não usam o inglês como língua materna, mas a utilizam em inúmeras interações com outras pessoas que também não falam inglês como língua materna. Velozmente, o inglês tornou-se língua franca – a língua comum – da comunicação internacional. Gimenez *et al.* (2011) destacam que a LI é hoje mais usada em contextos multilíngues, entre falantes não nativos em suas terras natais, do que em locais onde a LI é a língua nacional, não pertencendo, portanto, a um poço específico, como Estados Unidos ou Grã-Bretanha. É nesse cenário que o inglês vem sendo usado como língua franca, considerando que seu uso é de forma crescente entre indivíduos que falam línguas diversas umas das outras, como, por exemplo, a língua inglesa utilizada na comunicação entre um alemão e um brasileiro. Para que haja comunicação, ambos utilizam uma terceira língua, o inglês, para interagirem. Considerando isso, fica evidente a relevância do inglês em relações interculturais na atualidade, visto que é o instrumento usado em diversas situações cotidianas, desde a leitura das instruções de um manual de eletrodomésticos até a de um artigo científico.

A LI atravessou fronteiras e instalou-se em sociedades com pessoas de modos de pensar, agir e sentir muito diferentes das dos falantes nativos. Nesse sentido, Rajagopalan (2009, p. 193) afirma que “nenhum falante desta língua tem status privilegiado – ela pertence a todos que a falam, independente do agente, modo ou forma.” Nessa direção, GIMENEZ *et al.* (2011) diz que a LI, como língua franca, desprende-se de suas raízes e, desterritorializada, passa a ser falada, a ser apropriada “camaleonicamente”, por diversos falantes, cujas línguas maternas são outras, têm outras entonações, outras formas, o que faz com que a LI ganhe novas formas de existência. Passoni *et al.* (2009), uníssono a tal afirmação, enfatiza que a LI passa a atingir comunidades globais, as quais falam diferentes variedades com diferentes normas, tais milhares de falantes não nativos passam a negociar por onde forem a diversidade linguística.

Os indivíduos em uma sociedade utilizam a língua para viver, ser feliz, amar, trabalhar, estudar e conquistar objetivos diversos, de acordo com os desejos de cada um. Em se tratando da LI, como língua de fronteira, “as pessoas fazem essa língua funcionar com base em histórias locais, não como mímica de *designs* globais,

mas como expressão de performances identitárias, que não existiam anteriormente (MOITA LOPES, 2003, p. 333).

Conforme Moita Lopes (2005, *apud* DAMIANOVIC, 2006), atualmente, mais de 1 bilhão de pessoas em todo o mundo aprendem inglês, sendo que 375 milhões falam inglês como primeira língua e 750 milhões usam o inglês como segunda língua. Com isso, o total do número de pessoas falantes do inglês como segunda língua é o dobro do número total de pessoas que têm este idioma como língua materna.

A LI é fundamental como meio de comunicação no mundo globalizado, necessitando que seu uso seja estudado nas diferentes interações em que é utilizada, bem como sua função dentro da sala de aula, visto que muitas pessoas aprendem o inglês dentro de seus países de origem. A concepção dos professores do que seja ensinar e aprender a LI deve ser refletida e analisada, conforme as necessidades dos alunos, já que muitos deles não estudam o idioma para se comunicarem apenas com falantes nativos da LI, mas como sujeitos pertencentes que pensam e agem no mundo que lhes pertence. Conforme afirmação de Crystal (2003, p. 78): “Na medida em que o inglês se torna o principal meio de comunicação entre as nações, é crucial garantirmos que seja ensinado com precisão e eficientemente”.

Sendo esse o contexto na atualidade, as interações que envolvem pessoas de experiências tão diferentes fazem com que o inglês passe a ter características singulares para cada indivíduo que dele se utiliza, tornando-se uma língua na qual a pessoa sente-se fortalecida para se expressar com liberdade, o que não acontece quando o único padrão a ser seguido é o inglês típico de um nativo, situação em que a pessoa fica arraigada por regras e costumes, não conseguindo expressar seus pensamentos e ideias ao seu interlocutor. De acordo com o trabalho de Terra (2008):

Ao contrário da perfeição idealizada do falante nativo, característica marcante do movimento “English Only” típico do [ELF], a visão do ELF torna como referência aquele aprendiz que seja capaz de assegurar a sua identidade nacional – já que é também falante da sua própria língua – ao mesmo tempo em que se apropria de capacidades suficientes para a construção negociada de sentidos com outros falantes de inglês (e de outras línguas).

Referindo-se ao ensino da LI, como língua franca, deve-se levar em consideração o porquê e o motivo de tal aprendizagem, considerando os aprendizes locais. Diante dessa situação, desafios são lançados para as políticas linguísticas e para a formação docente (SALES; GIMENEZ, 2010).

O ensino de LI como língua franca deve atingir as escolas, principalmente as públicas, considerando as altas mensalidades de escolas particulares e a relevância da LEM no ensino, pesquisa e mercado de trabalho. Este debate, no entanto, ainda não atingiu o setor público da educação:

[...] eles [alunos e alunas] continuam à espera de solução para a calamidade que é o ensino de inglês na escola pública. Enquanto a educação privada mobiliza-se para acertar o passo com os fluxos econômicos, sociais, culturais do sistema e a agenda global, a pública os ignora, intensificando a marginalização dos que “não-têm”. Para os que têm uma educação de qualidade, vislumbra-se a inserção no mercado de trabalho internacional; para os que “não têm”, para a multidão de inempregáveis, estão destinadas as sobras do banquete da globalização (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, *apud* GIMENEZ *et. al.*, 2011, p.13)

Todos os professores, especialmente os de LI, nesse caso, necessitam ter conhecimento de que a educação deve proporcionar ao indivíduo possibilidades para ele pensar, agir e transformar o mundo e poder agir politicamente (MOITA LOPES, 2003). Por isso, é fundamental que o professor seja perceptivo, tenha comprometimento, pense e reflita sobre os aspectos sócio-históricos e culturais pertinentes à sociedade contemporânea em que ele próprio e seus alunos estão inseridos, em que vivem, mundo este que é composto de processos sociais, culturais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais: “Não se pode transformar o que não se entende. Sem a compreensão do que se vive, não há vida política” (MOITA LOPES, 2003, p. 31).

2.2) Condições restritas de produção de discursos: a LI em São José dos Campos (SP)

São José dos Campos é uma cidade de médio porte, com aproximadamente 600 mil habitantes². Localizada no interior do estado de São Paulo, mais precisamente no Vale do Rio Paraíba, liga a cidade de São Paulo à do Rio de Janeiro. No final de 2011, a Prefeitura da cidade lançou o Curso de Inglês gratuito, na modalidade Ensino a Distância (EAD), com duração de até dois anos. Qualquer pessoa interessada precisava apenas ter acesso à Internet para participar das aulas. A proposta, em especial, foi destinada aos trabalhadores que exercem funções que exigem o emprego da LI no atendimento ao público estrangeiro, como: motoristas de táxi, garçons e profissionais da área de comunicação.

Frequentemente, a cidade recebe visitantes que usam o inglês como forma de comunicação, seja na prestação de serviços ou em eventos turísticos de repercussão internacional. Outro aspecto importante, recentemente divulgado que valida o conhecimento da LI, é que ela faria parte dos municípios brasileiros indicados pela Federação Internacional de Futebol (FIFA) para constituir um dos vários Centros de Treinamento da Copa do Mundo, em 2014, os quais abrigariam comissões e atletas durante os jogos.

Os estudantes de Escola Pública Estadual dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio podem ser inscrever gratuitamente no Curso de Inglês *online* oferecido pela Fundação Padre Anchieta - TV Cultura e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na Escola Virtual de Programas Educacionais (EVESP). O Curso é gratuito e a distância, basta que o aluno tenha acesso à Internet, seja em casa, na escola ou em *lanhouses*. O aluno recebe um *headest* e um DVD com 40 filmes (audiovisuais) em inglês, com diálogos, em situações reais de comunicação e interação. Nesse curso, há um professor tutor *online*, um professor tutor presencial e uma equipe técnica para auxiliar os alunos.

A Escola de Inglês da Federação Internacional de Futebol Associado (FIFA) veiculou propaganda em horário nobre na televisão para esclarecer a comunidade sobre como dar informação e se comunicar em inglês, com turistas internacionais,

² Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população residente em São José dos Campos, SP, em 2010 era de 629.921 e a população estimada para o ano de 2013 foi de 673.255.

no período da Copa do Mundo, devido ao fato de São José dos Campos ter sido inscrito como cidade que receberia uma delegação de um país participante do evento.

Por ter característica de uma cidade cosmopolita e aumento constante de sua população, a Igreja Católica, por meio da Diocese de São José dos Campos, inaugurou a “Pastoral dos Estrangeiros – Pastoral *Work with Foreigners – Disciples Missionaries of Jesus Christ*”. Todo dia primeiro de cada mês é celebrada uma missa em inglês por missionários estrangeiros residentes no Brasil e brasileiros com vivência no exterior. O Salão do Reino dos Testemunhas de Jeová, é outra religião, que utiliza a LI com página disponível na internet³.

Existe ainda a presença constante da LI na cidade que abriga empresas nacionais e internacionais, como a Embraer, uma das maiores exportadoras de aeronaves do Brasil, terceira fabricante de aviões comerciais no mundo e líder no segmento de aviação regional, cuja nacionalização da produção da empresa tende a crescer à medida que mais fornecedores internacionais instalam-se na região, como ocorreu com a *Pilkington Aerospace* (britânica), *Sobraer/Sonaca* (belga), *Aeronova* (espanhola) e *SK-10* (espanhola). Além da Embraer, há outras indústrias, tais como *General Motors do Brasil*, *Johnson & Johnson*, *Ericsson*, *Monsanto*, *Panasonic*, *Gerdau*, *Hitachi*, *Orion*, dentre outras. Além de empresas estrangeiras, a cidade abriga grandes empresas nacionais, como a *Petrobras*, com a *Refinaria Henrique Lage (Revap)*, a *Vale Soluções*, dentre outras. Há ainda um grande número de empresas de pequeno e médio portes, que, na maioria, são fornecedoras de peças e equipamentos para grandes indústrias locais. O consórcio *High Technology Aeronautics* (HTA), formado por pequenas e médias empresas, reúne exportadoras de aeropeças, fornecedoras da Embraer e da espanhola EADS-Casa.

A cidade abriga instituições de pesquisa e ensino, reconhecidas no Brasil e até mesmo no exterior, como o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Faculdade de Odontologia, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), dentre outros.

³ www.watchtower.org

São José dos Campos tornou-se um grande centro de indústrias internacionais e tem aproximadamente 1500 que empregam aproximadamente milhares de pessoas, destacando-se no panorama nacional pelo forte desempenho nos setores e em cadeias produtivas, como aeronáutica, automotivo, telecomunicações, espacial, de defesa, químico-farmacêutico e de petróleo e gás. Por outro lado, grande parte da população não tem atendido o direito a uma vaga em creche ou pré-escola, e buscam garantir o direito fundamental à moradia e à saúde pública.

2.2.1) Ensino de LI no 6º ano: Parâmetros Curriculares Nacionais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971, na administração do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e do Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, a LDB sofreu modificações, em 1996, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira (LE), a partir da 5ª série, atualmente, 6º ano, do Ensino Fundamental. Em relação ao Ensino Médio, ficou determinado a inclusão da LEM como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda LE em caráter optativo, dentro das possibilidades de cada instituição de ensino.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) (doravante PCN-LE), a aprendizagem da LE contribui para o processo educacional de forma abrangente e interdisciplinar, por envolver-se e trabalhar nas mais diversas áreas do conhecimento e das disciplinas do currículo escolar, assim como os Temas Transversais, temas de relevância social, como “consumo”, “meio ambiente” e “saúde”.

Vale destacar que a LE amplia a compreensão de como a linguagem funciona e aumenta a consciência sobre como funciona a língua materna também, impulsiona no conhecimento de costumes e valores de outras culturas, assim como leva o aluno a compreender sua própria cultura, pela forma de falar de outras pessoas, em lugares e situações diversas, levando o aluno a refletir sobre sua própria cultura materna.

No Ensino Fundamental, aprender a LE é uma atividade não apenas para conhecer um sistema diferente, de formas e estruturas linguísticas, mas uma experiência de vida, pelo fato de se criar possibilidades de ação discursiva no mundo (BRASIL, 1998, p. 38). Ainda segundo esse documento:

O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quando o mundo distante, em outras culturas.

Segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 41), “o conceito freireano de educação, amplia-se ao ensino de LE como força libertadora de indivíduos e países. Uma consciência crítica sobre a linguagem parte da visão linguística de libertação”, o que vale igualmente para o nosso idioma.

O ensino da LE nas escolas, submete-nos, enquanto professores a algumas questões relacionadas à dominação dos povos pela imposição de uma língua. Enquanto profissionais da educação, especialmente os das áreas de “Códigos e Linguagens e Ciências Humanas” e de escolas públicas, muitos trabalham em comunidades com realidades diversas, como os que não sabem ler e escrever. Por isso, a necessidade de pensar e refletir sobre a contribuição do ensino de LE também à língua materna. Segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 40):

A Língua estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel constitutivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco, importante na capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte integrante da construção da cidadania.

Em sala de aula, alunos e professores, são personagens principais na construção social do conhecimento por meio da interação. O que sustenta tal afirmação é o motivo de que aprender é uma forma de estar com alguém em um “mundo social, em um contexto histórico, cultural e institucional” (BRASIL, 1998, p. 41). Ainda segundo os PCN, o ensino da LE deve envolver o aprendiz na construção

social do conhecimento, criando seus próprios dizeres ou transformando os existentes, por meio de um contra-discurso, por exemplo, um determinado discurso sobre desigualdades sociais enunciados por brasileiros pobres contra um discurso típico das classes dominantes (BRASIL, 1998, p. 40).

Há mais de quatro décadas, a LI como LEM, faz parte do currículo das escolas brasileiras. Nesse caminho, tanto a presença quanto o papel da LI passaram por modificações. Debates e discussões foram realizados por estudiosos, professores da área e poder público e algumas mudanças em relação às concepções de língua e aprendizagem de línguas foram implementadas (SÃO PAULO, 2010).

Considerando que aprender uma LE é uma forma que temos de agir no mundo pelo discurso, além daquela que a língua materna oferece (BRASIL, 1998, p. 43), com o ensino/aprendizagem de uma LE amplia-se as possibilidades de comunicação e conhecimento do mundo, em relação às pessoas e as várias culturas. De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 43),

Da mesma forma que o ensino da língua materna, o ensino da LE, incorpora a questão de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros à sua volta. Portanto, o ensino de línguas oferece um modo singular para tratar das relações da linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social.

Assim, o ensino da LI como LEM, busca promover o desenvolvimento da linguagem por meio de textos e práticas sociais autênticos, que podem possibilitar ao aluno o conhecimento (e o reconhecimento) de si e do outro, em diferentes formas de interpretação do mundo. Espera-se que o aluno passe a refletir sobre sua língua materna, a língua do outro e as diversas formas da as pessoas pensarem, sentirem e agirem no mundo, em diferentes culturas, inclusive a nossa, a fim de viver melhor e poder transformar a realidade social em que vivem.

2.3) Local de coleta dos registros do *corpus* e perfil dos alunos

O *corpus* de pesquisa desta dissertação foi coletado em duas escolas públicas estaduais, de São José dos Campos, SP, localizadas em bairros periféricos na zona sul da cidade, ambas estão entre uma grande área privada, onde integrantes do Movimento dos Sem-Teto construíram pequenas residências de madeira ou de materiais de reciclagem e poucas de alvenaria, residindo de 2004 a 2012, local que passou a ser denominado de Acampamento do Pinheirinho. Em 22 de janeiro de 2012, a Tropa de Choque da Polícia Militar de São Paulo (PMSP) e a Guarda Civil Metropolitana (GCM) da cidade de São José dos Campos, numa ação que ficou conhecida como “desocupação do Pinheirinho”, invadiram a ocupação, a fim de cumprir uma ordem de reintegração de posse, expedida pela justiça estadual (GARCIA, 2012), quando mais de duas mil famílias foram afetadas com a decisão judicial que desabrigou mais de dez mil pessoas. Como se pode imaginar, esse processo de reintegração de posse da área não foi amistoso e ganhou na época repercussão não apenas local e nacional, mas internacional.

Esse fato remete ao contexto em que esta pesquisa está inserida, uma das escolas, que denominaremos de EX, está localizada a aproximadamente 3,5km desse antigo Acampamento (onde hoje é uma área vazia) e a outra escola, denominada de EY, está localizada a aproximadamente 2,5km desse Acampamento, local onde os alunos dessa escola residiam ou tinham laços familiares ou de amizade com as famílias do Pinheirinho; os alunos de EX são mais pobres que os da EY. Na EX, os registros foram coletados em duas classes e na EY, em uma classe, todas de 6º ano (antiga 5ª série). Como os alunos participantes são menores de idade, foi solicitado aos seus pais ou responsáveis autorizações por escrito para realizar a coleta dos registros e posterior análise, de acordo com as regras estipuladas no Termo de Consentimento elaborado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UNITAU (Processo CEP/UNITAU Nº 342/12). Esse Termo consistiu de autorizações das Diretoras das duas escolas e autorizações individuais dos alunos. Dessa forma, este trabalho investigativo assegura o consentimento e a segurança dos alunos participantes, cujos objetivos lhes foram apresentados, estando cientes que os termos do acordo serão respeitados até a conclusão dos trabalhos e posterior divulgação dos resultados da pesquisa. Os nomes dos sujeitos de pesquisa serão substituídos por letras do alfabeto.

É importante esclarecer que a EX fez parte da minha jornada suplementar de trabalho, em 2013, e a EY é onde sou professora titular de cargo efetivo há 8 anos.

2.3.1) Escolas X

A Escola X está localizada em um bairro com razoável infraestrutura, cujas ruas são asfaltadas e as casas de alvenaria. Há serviços de água, rede de esgoto, energia elétrica, coleta de lixo, entrega dos correios e transporte público. No entanto, muitas famílias não possuem casa própria e, por essa razão, muitas vezes, uma casa abriga várias famílias. Outros conjuntos residenciais formaram-se ao redor do bairro que abriga posto médico municipal, ginásio de esportes e uma praça utilizada para atividades de lazer. Segundo o Projeto Político e Pedagógico da Escola, a área de lazer não supre as necessidades, o bairro apresenta sérios problemas de violência, o que gera insegurança e reflete na aprendizagem dos alunos. Há outras escolas estaduais e municipais no bairro, praça de lazer, Fundação Cultural com atividades culturais e esportivas. A comunidade, de forma geral, é constituída por operários, feirantes, serventes de pedreiros, catadores de lixo reciclável, muitas mulheres que acumulam a jornada doméstica em suas casas com outra atividade, em geral, serviços domésticos remunerados, além de muitas pessoas dessa comunidade não possuírem profissão definida. O nível de escolarização formal da maior parte dos moradores é o Ensino Fundamental incompleto.

O comportamento das crianças de EX é bem diferente do comportamento das crianças da EY, pois, as da EX, muitas vezes, não levam o material escolar básico, como lápis, borracha, caderno e o material didático oferecido pela escola. Há problema acentuado de indisciplina e violência escolar. Às vezes, durante as aulas começava um conflito, aluno ofendendo outro com palavras de baixo calão ou até mesmo agressão física.

Para vários pais ou responsáveis pelos alunos, o mais importante não é o aproveitamento escolar do filho; o mais importante é a frequência, devido ao recebimento da Bolsa Família, concedido pelo governo federal às famílias de estudantes da educação básica de baixa renda, segundo a professora coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental da escola. Desta maneira, há evidências de que

inexiste clareza do papel da escola e da educação para vários pais e/ou responsáveis pelos alunos.

O bairro apresenta vários problemas sociais, como alta criminalidade, alto índice de desemprego, trabalhadores com baixos salários, crianças que, por motivos diversos, vivem distantes de seus pais biológicos, algumas inclusive foram abandonadas pelos pais. Muitas vezes, as crianças vivem em uma nova família, com filhos ou filhas do novo companheiro de sua mãe ou pai, motivo este que pode influenciar e comprometer a aprendizagem dos alunos.⁴

Conforme dito na Introdução desta dissertação, a Escola é tida como “Escola Prioritária” pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), que apresenta, portanto, vulnerabilidade educacional. Nessa escola, os percentuais de alunos no nível de proficiência “abaixo do básico” em Língua Portuguesa e em Matemática são significativos, de acordo com o Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo (IDESP), publicado no Boletim da Escola, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). A Escola oferta curso no período noturno na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao analisar o Plano de Ação Participativa (PAP) da escola, instrumento utilizado pela SEE para auxiliar a reverter esse cenário de vulnerabilidade, pode-se constatar o registro de vários problemas na unidade escolar. Enumeram-se a seguir os problemas constantes do mencionado Plano: alunos faltosos; alunos com defasagem na aprendizagem⁵; alunos indisciplinados quanto às normas da Escola, o que gera graves problemas escolares; muitos alunos apresentam dificuldades de leitura e escrita em Língua Portuguesa, dentre aqueles que não sabem ler nem

⁴ De acordo com o Censo Demográfico do IBGE, de 2010, nas famílias atuais há mais avós responsáveis pelos netos do que os próprios pais. O mesmo Censo aponta uma maior diversidade com relação aos tipos atuais de famílias: arranjos menos tradicionais, crescimento do número de uniões consensuais e, como os divórcios aumentaram, há também um crescimento significativo das famílias reconstituídas, onde os filhos podem ser apenas de um dos cônjuges. Outro efeito conhecido das separações e divórcios é o aumento do número de crianças que crescem em famílias monoparentais, tendo a mãe como chefe de família.

⁵ Indicadores de aprovação, reprovação e abandono formam o Índice de Desenvolvimento de SP (IDESP). Caso a escola não atinja a meta estipulada, pelo IDESP, os trabalhadores da unidade escolar não recebem o bônus por merecimento, concedido anualmente pela SEE.

escrever⁶; alunos que na sala de aula usam aparelhos celulares para ouvir rádio ou músicas, desrespeitam professores, funcionários e Equipe Gestora, gerando grandes conflitos; evasão escolar; vandalismo na infraestrutura da escola; professores que não trabalham com o Caderno do Aluno; professores faltosos; Projeto de Recuperação Paralela que não alcançou os objetivos propostos e falta de acompanhamento dos pais na vida escolar de seus filhos. Essa falta de acompanhamento pelos pais contribui para que os alunos não tenham comprometimento com a aprendizagem, o que compromete também a aprendizagem de outros alunos que podem vir a ter interesse em estudar, assim como compromete o trabalho do professor, que não consegue desenvolver o planejamento pedagógico, conseqüentemente, toda Equipe Escolar é prejudicada. Assim, refletimos: Para que serve a escola e qual é seu objetivo para a população?

Apesar de a SEE publicar em seu site oficial que investimentos estão sendo realizados nas Escolas Prioritárias, observa-se que a EX não possui biblioteca, sala de leitura e recursos multimídias, organizados em sala própria para auxiliar o professor no desenvolvimento de atividades pedagógicas. Há uma sala com um videocassete, onde todos os livros, obras renomadas e atuais, do acervo escolar da unidade, estão desorganizados nas prateleiras ou espalhados pelo chão e alguns professores utilizam o espaço para fazer uso do videocassete e da televisão como recurso pedagógico. A Escola não dispõe de sala multimídia com outras tecnologias, como computador e *data-show*, que passaram a ser importantes ferramentas para o trabalho pedagógico do professor em sala de aula, devido ao avanço das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC).

A sala de computadores, denominada “Acessa Escola”, com computadores conectados à Internet, estava desativada desde o início de 2013, por problemas técnicos, que, para ser consertados e respeitando-se a burocracia da administração pública, ficou sem uso no primeiro semestre do ano letivo. O Acesso à Internet estabeleceu-se no segundo semestre, em meados do mês de setembro do mesmo ano. Essa sala contava com 16 computadores disponíveis para uso dos alunos, com a presença de um monitor. Alguns professores utilizavam a sala “Acesso Escola” para realizar atividades com os alunos em suas respectivas disciplinas.

⁶ Informações contidas também no “Diagnóstico e Formulação de Ações” da Gestão de Resultados Educacionais do Ensino e da Aprendizagem, da Escola.

Ao assumir as classes do 6º ano, do Ciclo II do nível de Ensino Fundamental no início do ano letivo de 2013, sob uma observação ainda assistemática, notei a falta de interesse dos alunos pelo estudo da disciplina de LI como LEM, constante do currículo escolar. Foi essa observação que motivou a elaboração do projeto de pesquisa que veio a constituir esta dissertação como apresentado na Introdução.

Suscitou o interesse em saber quais eram as representações da LI que os alunos dessas classes construíam sobre o seu aprendizado de uma língua estrangeira, LEM, no currículo escolar, dentro de um contexto onde o discurso produzido é marcado pelas condições de produção estritamente ligadas ao contexto imediato dos alunos. À pesquisa também coube analisar as condições de produção dos discursos que incluem o contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2003).

O livro didático oferecido pelo MEC, para os alunos das duas escolas *loci* de pesquisa, é acompanhado por um *cd room*, onde vários textos do livro podem ser ouvidos, lidos e repetidos pelos alunos, seja em sala de aula ou em casa. Há ainda o Caderno do Aluno de Inglês que integra a Proposta Curricular do Estado de SP, na área de Códigos e Linguagens e suas Tecnologias, oferecido bimestralmente, em 2013, pela SEE aos alunos. No Caderno do Aluno, há vários temas e situações de aprendizagem, tarefas, sugestões de músicas, sites e filmes, curiosidades e uma seção de estudos linguísticos da LI para auxiliar na aprendizagem do idioma.

No início do ano letivo, a SEE oferece a todos os alunos do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo um *Kit* escolar. No Ensino Fundamental, o *Kit* é composto por dois cadernos universitários, um caderno universitário reciclado, um caderno de desenho, uma régua de 30cm, um transferidor de 180°, um jogo de esquadros (45° X 21cm e 60° x 21cm), uma caixa com 12 lápis de cor, 8 lápis grafite, 10 canetas esferográficas, sendo 6 azuis e 4 vermelhas, 3 apontadores com depósito, 3 borrachas brancas, 2 tubos de cola e uma tesoura sem ponta.

Como professora, titular de cargo efetivo, busco fazer uma seleção dos materiais existentes, complementando ou substituindo por outras sequências de atividades que julgo possam proporcionar ao aluno conhecimentos para que, pouco a pouco, venha a tornar-se leitor e escritor da LI em situações diversas de

comunicação. Por meio das aulas e de atividades, insisto para que eles se encantem com o conteúdo e venham a ter interesse em aprender a LI, de maneira que possam ter um conhecimento a mais para ingresso no mercado de trabalho e para usufruir de bens culturais e sociais para os quais, muitas vezes, é exigido conhecimento da LI.

Nas duas aulas semanais de LI, observei a ausência periódica de vários alunos das duas classes. A equipe gestora da EX e outros professores que lecionam há mais tempo na instituição reforçam os problemas sociais listados acima.

Nas aulas semanais, vários alunos esquecem regularmente de levar à sala de aula o material didático de LI, o que prejudica o andamento das atividades desenvolvidas em sala de aula. Ao trabalhar uma atividade e, no momento da produção do aluno, inúmeras vezes constatava que vários alunos não iniciavam as atividades. Ao questioná-los sobre a não adesão à atividade, eles me respondiam que não tinham levado o material. Com o objetivo de envolver os alunos nas atividades propostas e no contexto da aula, sempre levava lápis, alguns livros de inglês e outros materiais para oferecer aos que não os tinha, por qualquer motivo. Essa é uma solução paliativa, pois as salas de aula ou mesmo a Escola não têm armários para guardar os materiais, o que faz o professor carregá-los constantemente.

Os recursos que utilizo nas aulas de LI são o livro didático, o aparelho de som com *cd room* para ouvir os textos e lê-los, Caderno do Aluno que integra a Proposta Curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na área de Códigos e Linguagens e suas Tecnologias, dicionários, folhas de sulfite para produção escrita, lápis de cor e régua.

2.3.2) Escola Y

A Escola Y está inserida em um bairro no qual 95% dos alunos é do próprio bairro, que é populoso e dispõe de outras duas escolas estaduais do Ensino Fundamental e Médio e uma municipal de Ensino Fundamental. Como a primeira escola descrita, esta ofereceu curso no período noturno na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), até o final de 2013.

O bairro tem comércio ativo, uma grande feira de automóveis, realizada aos domingos há mais de uma década, praças para lazer com equipamentos esportivos, quadra de esportes, um Centro Cultural e Poliesportivo, igrejas e templos evangélicos. Há Unidade Básica de Saúde e consultórios dentários. A população do bairro é formada por trabalhadores, na maioria no comércio e na indústria, bem como profissionais autônomos, tais como diaristas e vendedoras de produtos por catálogo, conforme Plano de Gestão e Proposta Pedagógica da escola, vigente no ano letivo de 2013.

A escola dispõe de uma sala de leitura, onde os alunos têm acesso a livros, revistas e jornais, que estão guardados de forma organizada em prateleiras. Há duas salas com recursos multimídias que possibilitam a utilização pelos alunos e pelos professores, uma sala “Acesso Escola”, com aproximadamente 10 computadores que ficou fechada desde o início do ano letivo de 2013, sem oportunidade de uso pelos alunos e professores, voltando a funcionar apenas em setembro.

De acordo com o Boletim da Escola, do SARESP⁷, a Escola Y mantém o nível de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e em Matemática no nível básico. A Escola Y foi a terceira colocada no Estado de São Paulo nos Jogos Estaduais e classificou-se em terceiro lugar na categoria *handball* feminino.

Há casos de violência, mas são isolados, não comprometendo o aprendizado e a organização da escola, como acontece fortemente na escola descrita anteriormente.

Além do livro didático e do material didático oferecido pela SEE, busco trabalhar textos diversos, a fim de despertar a atenção do aluno e, por meio desses textos, busco o desenvolvimento da atividade de leitura e escrita em LI, como habilidades e competências para contribuir para a competência leitora e escritora em geral dos alunos, aspectos que as avaliações internacionais às quais alunos brasileiros têm se submetido têm mostrado requerer nossos investimentos como educadores.

⁷ Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>

Para as duas aulas semanais, faço uma seleção dos materiais oferecidos pelos órgãos oficiais para trabalho em sala de aula, além de atividades e textos complementares, conforme o interesse e a realidade das classes. Nessa Escola Y, os alunos frequentam regularmente às aulas e levam à sala de aula o material oferecido e solicitado pelo professor para acompanhamento e realização das atividades propostas. Disponho de recursos multimídias para as aulas de LI, indisponíveis na EX, descrita anteriormente.

2.4) Coleta dos registros do *corpus* da pesquisa

Nesta seção, apresentam-se os procedimentos para coleta de registros que compõem o *corpus* da pesquisa, fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da AD.

A partir do pressuposto de que o enunciador (ou sujeito) enuncia determinado discurso dado o momento sócio-histórico do qual faz parte, duas são as condições que determinam a produção do discurso: as condições amplas ou mediatas e as condições restritas ou imediatas. Estas dizem respeito ao contexto imediato dos *loci* de pesquisa, onde os registros foram coletados e aquelas dizem respeito ao aspecto histórico e social, ao momento da globalização e da (pós)modernidade em que estamos inseridos.

O *corpus* desta pesquisa é constituído em duas escolas públicas, de São José dos Campos, em duas turmas do sexto ano, pelas respostas dos alunos: (I) ao questionário social, que aponta o interesse dos alunos pela LI como conteúdo e como disciplina escolar, além de aspectos sociais, econômicos e culturais dos alunos; (II) a pergunta dissertativa, que fez parte da Avaliação do 1º Bimestre, realizada em abril, “Explique com suas palavras o que representa ou significa para você estudar a língua inglesa na escola.” (Anexo I); (III) a pergunta dissertativa “Na sua opinião, por que as placas estão escritas em mais de um idioma? Explique com suas palavras de forma clara e objetiva.” (Anexo IV – Atividades 1 e 2), que fez parte de uma atividade elaborada a partir de fotos de placas bilíngues expostas na cidade, atividade que foi realizada em sala de aula durante o 2º bimestre do ano letivo de 2013.

Descrevo, a seguir, como se deu a coleta dos registros com esses três instrumentos.

O questionário social aplicado junto aos alunos foi composto por 6 perguntas:

- 1) Qual é o contato que você tem com a língua inglesa?
- 2) Você assiste a canal de TV fechado ou aberto em sua casa?
- 3) Você tem acesso à Internet?
- 4) O que você espera (aprender) da matéria de inglês na escola?
- 5) O que você gostaria de aprender de inglês neste ano?
- 6) Alguém de sua família já estudou inglês em uma Escola de Idiomas?

Quem?

Esse questionário foi respondido por duas classes da EX, uma com 27 alunos e outra com 26, e na EY por uma classe de 32 alunos, totalizando 85 questionários. Antes de responderem por escrito em sala de aula, li o questionário para os alunos e esclareci o que são canais de TV aberto e fechado.

A questão dissertativa da avaliação do 1º bimestre foi respondida, por escrito, na EX, por 50 alunos, sendo 25 alunos de uma classe e 25 de outra, e na EY, por 32 alunos, totalizando 82 respostas a essa questão, analisadas no Capítulo 3 desta dissertação.

A partir desses registros, respostas às perguntas do questionário social e à questão dissertativa da prova, preparei uma atividade didática com o propósito de mobilizar, de maneira mais intensa, os alunos para o estudo de LI.

Diante do desafio enorme em desenvolver junto aos alunos a leitura e escrita em LI, ainda que minimamente, em apenas duas aulas semanais, elaborei materiais compostos por fotos de placas de trânsito afixadas em vias públicas da cidade e placas informativas de um *shopping center*, o Center Vale, todas elas bilíngues em português e em inglês⁸, a fim de motivá-los a realizarem atividades pedagógicas em

⁸ Prefeitura Municipal de São José dos Campos – Estado de São Paulo – LEI Nº 8784/12 de 17 de agosto de 2012 – Dispõe sobre as placas indicativas de sinalização de trânsito bilíngues em vias e principais acesso e dá providências: O Prefeito Municipal de São José dos Campos faz saber que a Câmara Municipal aprova e ele sanciona e promulga a seguinte lei: Art. 1º. Fica obrigatória no âmbito do Município a instalação de placas indicativas de sinalização e deslocamentos de trânsito bilíngues em português e inglês. Art. 2º. O sistema de sinalização da Cidade deverá criar as placas bilíngues dos principais locais de acesso público do Município aos seguintes lugares: I - vias, avenidas e

sala de aula, bem como de levá-los a refletir sobre a presença da LI na cidade onde vivem (cf. Anexos II e III). A pesquisa foi realizada no desenvolvimento destas atividades propostas em sala de aula.

Primeiramente, fotografei diversas placas de trânsito e informativas, depois selecionei-as e as editei, construindo com elas uma atividade didática. Para os alunos da EX, fiz cópias em preto e branco do material, pois a escola não conta com sala multimídia, nem *data-show*. Já na EY, que possui duas salas multimídias foi possível utilizar o *data-show* para trabalhar em sala de aula o material da atividade didática. Assim, na EX, a leitura do texto foi feita em cópia preto e branco e, na EY, em projeção de *data-show*.

Após apresentar aos alunos, as placas de trânsito e informativas bilíngues, em folhas impressas ou em *slides* projetados por *data-show*, conforme a escola, durante as aulas do início do 2º bimestre de 2013, foi realizada uma atividade com este material didático, onde constou a questão: “Na sua opinião, por que as placas estão escritas em mais de um idioma? Explique com suas palavras de forma clara e objetiva.” (Anexo IV – Atividades 1 e 2). Essa atividade foi realizada por 24 alunos de uma classe e por 16, de outra da EX. Na EY, 31 alunos realizaram a mesma atividade, respondendo a mesma questão, totalizando 71 respostas que serão analisadas no Capítulo 3 desta dissertação.

A seguir, apresento em detalhes o trabalho desenvolvido junto aos alunos com o material didático. Considero importante relatar em detalhes, pois foi a partir dele que houve pequenos deslocamentos dos alunos em relação às representações da LI por eles construídas, deslocamentos que talvez possam mudar a postura deles diante da disciplina LI.

marginais; II – museus e teatros municipais; III – todas as rodoviárias e aeroportos da Cidade; IV – estádios de futebol e ginásios esportivos; V – órgãos públicos. Art. 3º. Todas as entradas do Município por meio de rodovias deverão ter placas sinalizadoras bilíngues, indicando rotas para o centro da Cidade, Prefeitura, rodovias, rodoviárias, aeroportos, estádios de futebol e ginásios esportivos. Parágrafo único. Para implementar o novo sistema, os órgãos competentes substituirão as placas já instaladas por placas indicativas bilíngues. Art. 4º. O Poder Executivo regulamentará a presente lei no prazo de sessenta dias a contar da data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. 17 de agosto de 2012. Prefeitura Municipal de São José dos Campos – Estado de São Paulo. Prefeito Municipal – Eduardo Cury. Registrada na Assessoria Técnico Legislativa da Consultoria Legislativa aos dezessete dias do mês de agosto de dois mil e doze. Érica Silva Penha – Assessora Técnico Legislativa (Projeto de Lei nº 338/11, de autoria do Vereador Walter Hayashi).

Na EX, ao ler a placas de trânsito bilíngues com os alunos, trabalhamos qual a função de placas de trânsito e informativas e, se bilíngues, quais as razões.

Em uma classe da EX, ao ler *East, West, North and South*, escritas nas placas de trânsito, um dos alunos disse ser os pontos cardeais. Consideramos aqui, que as placas foram grafadas erroneamente; o correto seria “East Side”, “West Side”, “North Side” e “South Side”. Já na outra turma da EX, ao ler *Airport*, os alunos logo perceberam a semelhança da escrita com a língua portuguesa. Expliquei-lhes o que são “palavras cognatas” e que há muitas delas na LI em relação à língua portuguesa. Um aluno disse não entender essa placa, já que em São José dos Campos não havia aeroporto. Isso me levou a propor-lhes uma pesquisa para descobrirem a localização do aeroporto, seu nome, tamanho e infraestrutura, informações que os alunos trouxeram na aula seguinte. Eles descobriram que o “Aeroporto Internacional Professor Urbano Stumpf” localiza-se numa área que atende ao Departamento do Centro Técnico Aeroespacial (DCTA) para fins militares, a EMBRAER para testes das aeronaves que fabrica e à população com voos regulares para algumas cidades brasileiras.

Em outra turma da EX, ao ler com os alunos o mesmo material didático, chamei a atenção para o sintagma nominal *Football Stadium*. Assim como na turma anterior, apenas dois alunos sabiam que havia um estádio na cidade, o “Estádio Martins Pereira”, distante aproximadamente 15km do bairro onde está a EX.

Na EY, usei a sala multimídia e trabalhei com os alunos as placas bilíngues, projetando os *slides* pelo *data-show*. Assim como as duas turmas da EX, os alunos da EY participaram da leitura das placas bilíngues. Observei que a maior parte deles não sabia que as placas estavam escritas em português e inglês. Aqui também foi comentado sobre o *Airport*, *Football Stadium*, as regiões da cidade: *East, West, North and South*. Um aluno perguntou o significado das abreviações “V. Ema, Mte. Castelo e Av. J.K” (Vila Ema, Monte Castelo e Av. Juscelino Kubitschek, respectivamente). Expliquei-lhes por que é comum a abreviação de certas palavras. Ainda na EY, um aluno comentou que era possível descobrir o significado de certas palavras em inglês pela interpretação das ilustrações das placas, como por exemplo, o desenho de um avião para indicar o aeroporto. Eu destaquei o comentário do aluno, tratando da importância de ler as imagens, seja em placas

informativas ou em outros textos, pois elas podem facilitar a interpretação de uma informação ou ser mais completa que a linguagem verbal.

Nas aulas da semana seguinte, apresentei aos alunos das duas escolas, as placas informativas do *shopping center*, na forma impressa ou em *slides* projetados pelo *data-show*, conforme a escola, revendo com eles a função das placas. Os alunos rapidamente reconheceram as línguas usadas na escrita das placas, fazendo uso, quando era o caso, das ilustrações, como foi o caso das placas com as seguintes informações: “*Accessible*”, “*Smoking prohibited in this área*”, “*Men*”, “*Restrooms*”, “*Food Court*”.

Os alunos das três classes das duas escolas parece-me terem se envolvido na leitura das placas. Observei que o fato de trabalhar com a projeção no *data-show* despertou mais a curiosidade e envolvimento dos alunos da EY do que com os das duas turmas da EX, onde o material foi impresso e as cópias em preto e branco não ficaram muito legíveis. Os alunos que conheciam o *shopping center* declararam nunca ter prestado atenção às placas bilíngues e ficaram surpresos de elas existirem.

Em seguida, propus uma atividade com este material didático apresentado em sala de aula, no decorrer do segundo bimestre de 2013, onde constava a questão: “Na sua opinião, por que as placas estão escritas em mais de um idioma? Explique com suas palavras de forma clara e objetiva.” Na EX, o exercício foi realizado por 24 alunos de uma turma e 16 de outra turma, e na EY, por 31 alunos, totalizando 71 respostas à questão.

Com a atividade didática trabalhada em salas de aula, busquei envolver os alunos com a leitura e escrita em LI e principalmente mostrar-lhes que a LI faz parte do cotidiano da população que vive na cidade, quando as pessoas transitam pelas ruas ou pelo *shopping*.

Assim, constituem os registros do *corpus* da pesquisa as respostas às perguntas do questionário social, à questão dissertativa da prova do 1º bimestre, e à questão da atividade sobre as placas bilíngues.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DO *CORPUS* DA PESQUISA

Neste capítulo, apresenta-se a análise do *corpus* da pesquisa, conforme o instrumento usado para a coleta dos registros, nas três seções seguintes: na primeira (3.1. *Dados do questionário social*), são apresentados os registros coletados com o questionário social; na segunda (3.2. *Representações da LI*), os registros coletados a partir da pergunta dissertativa da avaliação do 1º bimestre; e na terceira seção (3.4. *Deslocamentos nas representações de LI por alunos de 6º ano*), são analisadas as respostas dos alunos para a pergunta feita na atividade realizada após o trabalho com o material didático composto por placas bilíngues, a fim de deslocar e ampliar as representações dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem da LI, a partir de seus interesses culturais e de suas posições sociais.

3.1) Dados do questionário social

Apresento, aqui, os registros do *corpus* coletados por meio do questionário social, que foi respondido por escrito por alunos das duas classes da EX, sendo 27 em uma delas e 26 alunos, na outra, e 32 da EY, totalizando 85 questionários respondidos. As respostas às perguntas são curtas e, para algumas, vários deles elegeram mais de uma resposta, por isso em algumas perguntas não há coincidência entre o número de participantes e a quantidade de respostas. Nem todos os alunos responderam a todas as perguntas.

Vejamos as respostas dos alunos para cada pergunta nas tabelas enumeradas de 1 a 6:

Tabela 1- Contato dos alunos com a LI

Pergunta 1: Qual é o contato que você têm com a língua inglesa?		
	Escola X / Nº Alunos	Escola Y / Nº Alunos
Escola	23	20
Internet	17	---
Músicas	12	8
Jogos	5	2

Filmes	---	4
Curso/Método Kumon	---	1

Tabela 2- Acesso dos alunos a canais de TV abertos e fechados

Pergunta 2: Você assiste a canal de TV fechado ou aberto em sua casa?		
	Escola X / Nº Alunos	Escola Y / Nº Alunos
Abertos, predominante	27	8
Fechados, predominante	26	7
Os dois, indistintamente	16	14

Tabela 3- Acesso dos alunos à Internet, jogos eletrônicos e à LI

Pergunta 3: Você tem acesso à Internet? Na Internet, você tem contato com a língua inglesa? Você brinca de jogos em inglês?		
	Escola X / Nº Alunos	Escola Y / Nº Alunos
Tem acesso à Internet	24	20
Brinca com jogos – Internet	23	16
Não tem acesso à Internet	17	4
Tem contato com LI – Internet	---	10
Não brinca com jogos – Internet	5	6

Tabela 4- Expectativas dos alunos em relação à LI na escola

Pergunta 4: O que você espera (aprender) da matéria de inglês na escola?		
	Escola X / Nº Alunos	Escola Y / Nº Alunos
Falar	17	---
Ler	10	---
Muitas coisas	10	17
Números	---	5
Palavras	---	12
Tudo	8	---
Escrever	2	---
Aprender música	1	4
Não sabe ou nada	1	2

Tabela 5- Expectativas dos alunos em relação à LI no ano letivo

Pergunta 5: O que você gostaria de aprender de inglês neste ano?		
	Escola X / Nº Alunos	Escola Y / Nº Alunos
Falar	23	5
Muitas coisas	6	4
Palavras	---	9
Números	---	5
Música	5	---
Ler	5	2
Nomes dos animais	---	2
Tudo	5	3
Nada	---	1

Tabela 6- Acesso de membros da família dos alunos a cursos de LI

Pergunta 6: Alguém de sua família já estudou inglês em uma Escola de Idiomas? Quem?		
	Escola X / Nº Alunos	Escola Y / Nº Alunos
Não	23	16
Sim	17	15
Parentes	Irmãos, mãe, pai, tios, avós	Mães, irmãos, tios, primos, padrasto

Enfatizo que esta é uma pesquisa *qualitativa*, porém os dados quantitativos me permitiram conhecer um pouco mais os níveis sociais e culturais dos alunos, se têm acesso à Internet e TV por assinatura, o que pode possibilitar o contato com a LI, assim como conhecer algumas representações da LI por eles construídas. Pude constatar (ou confirmar) que o primeiro contato dos alunos com a LI, de forma sistemática e regular, ocorre mesmo é na escola, aos 11 anos, quando iniciam o 6º ano, do Ensino Fundamental, o que é muito diferente dos alunos da rede privada de ensino, onde o ensino de LI costuma iniciar na educação infantil. Pude constatar que, por meio de músicas, filmes, jogos eletrônicos e, para uma parte deles, acesso à Internet, eles são, de certa maneira, “letrados” na LI, ou seja, a LI está presente em suas vidas.

A partir dos dados, pude constatar que a representação de LI predominante no imaginário dos alunos é a de que uma língua é, primordialmente, para *ser falada*, o que pressupõe ser compreendidos pelo outro e poder compreendê-lo. Os que enunciaram que esperam aprender *tudo*, apesar de não serem muitos, apenas 8 alunos em cada escola, trazem a representação de que uma língua pode ser completa, finita, o que é uma ilusão, pois nunca se sabe tudo de uma língua, já que ela não tem limites apreensíveis.

Conforme exposto, os dados quantitativos do questionário foram importantes para compreender as representações que os alunos constroem da LI, a partir das quais pude elaborar a atividade didática, e também por fornecerem parâmetros de seus interesses culturais e de suas posições sociais.

3.2) Representações da Língua Inglesa

Apresenta-se, nesta seção, a análise da parcela do *corpus* de pesquisa relativa às respostas dos alunos das duas unidades escolares sobre a pergunta que lhes foi dirigida, na Avaliação do primeiro 1º Bimestre, em abril: “Explique com suas palavras o que representa ou significa para você estudar a língua inglesa na escola.” Para cada classe, li a eles a pergunta e lhes pedi que escrevessem detalhadamente sobre o que significava aprender a LI na escola. Na EX, 50 alunos responderam à pergunta, sendo 25 alunos de uma turma e 25 de outra turma. Na EY, 32 alunos responderam à questão, totalizando 82 questionários respondidos.

Das 82 respostas obtidas pelos alunos do 6ª ano, as regularidades enunciativas apresentaram-se nos seguintes eixos: (1) viajar a um país estrangeiro; (2) conseguir um emprego ou trabalho; (3) aprender outro idioma. Esses eixos serão objetos de apresentação nas seções de análises neste capítulo.

No momento inicial da delimitação do tema, partimos da hipótese sobre a qual os alunos não se interessavam em aprender uma LE, no caso LI, e o desinteresse era porque concebiam a LEM mais como uma tarefa escolar, o que os afastava do estudo da língua em sua função social. Lembramos que a pergunta de pesquisa que norteou este trabalho foi “Quais são as representações que o aluno do 6º ano (5ª série) fazem do ensino da LI na escola, no início do Ciclo II, do Ensino Fundamental?”

Com os desdobramentos da análise, passei a refletir de maneira mais intensa sobre a forma como o ensino da LI como LEM é trabalhada nas escolas, como as aulas são trabalhadas e o que é introduzir uma LE na série inicial do Ensino Fundamental, que constituirá o currículo escolar até o final da Educação Básica do estudante da Rede Pública Estadual de São Paulo. A maior parte dos alunos não tiveram contato com a LI, enquanto disciplina escolar, pois não tiveram nenhum contato com a matéria em anos anteriores, como já disse antes, diferentemente de alunos da rede particular de ensino.

A seguir, apresenta-se a parte da análise que já se iniciou, pelo olhar do analista, no recorte do tema da pesquisa, e na composição do *corpus*. Vejamos as sequências discursivas que compõem o 1º eixo:

3.2.1) Estudar a LI para viajar a um país estrangeiro

Embora as respostas dos alunos sejam muito curtas, foi possível depreender a regularidade enunciativa de que a LI é importante para quem viaja a um país estrangeiro. Vejamos alguns recortes que materializam esse discurso.

[RD1] A1EX⁹: Sim puque se voce for para algum lugar istragero você sabe fala a ligua¹⁰

[RD2] A2EX: A importante da lingua inglesa e que quando nois ir viajar para um lugar estrangeiro já da para falar as línguas ingles

[RD3] A3EX: Porque se agente for trabalhar me outro lugar que as pessoas falam em outra línguas agente pode falar a mesma lingua

[RD4] A1EY: É importante para quando você for viajar para outro país por exemplo Japão Argentina.

Todos os alunos trazem para os seus enunciados a possibilidade de virem a viajar a outro país. Se considerarmos suas condições socioeconômicas, percebemos que a realidade vivida por eles, não possibilitaria, ao menos no momento, a realização de tal vontade. Esses recortes materializam um discurso corrente na sociedade, que é constantemente concretizado pelos veículos de comunicação de massa, por agentes escolares, talvez por membros da própria família do aluno, dentre outras possibilidades. Na cidade de São José dos Campos, esse discurso é muito corrente, por haver diversos trabalhadores de grandes empresas multinacionais ou nacionais que frequentemente viajam a países estrangeiros. Os alunos, sobretudo os da EX, escola que é mais periférica cujos alunos são mais pobres, enunciam a partir de uma memória discursiva, pois responderam, oralmente, ao questioná-los que não conhecem pessoas que, de fato, viajaram para o exterior. (Re)produzem um discurso sobre algo que ouviram dizer; não interagiram com pessoas que passaram pela experiência de sair do Brasil.

⁹ **Legenda:** RD = Recorte Discursivo; A = aluno; EX e EY = respectivas escolas

¹⁰ Os recortes discursivos são apresentados tais como foram escritos pelos alunos.

Todos os alunos valem-se de formas pronominais que não os inclui: *você* (RD1 e RD4), *nós* (RD2) e *a gente* (RD3). Essas formas afastam os enunciadores da possibilidade de poder viajar para o exterior, caso contrário poderiam se valer de uma outra forma da língua materna, que pressupõe implicação com o que se diz, o pronome *eu*. Todas essas formas pronominais reportam, primeiramente, a um outro e, posteriormente, a si próprios como possíveis agentes de uma ação, que é *viajar*.

A representação de LI é de que é importante para “ser falada”, o que pressupõe compreender o outro e ser compreendido por ele, falar a “mesma língua” (RD3). Trazemos, aqui, as curtas respostas do questionário social para as perguntas 4 e 5, o que ele espera aprender na disciplina LI e o que ele gostaria de aprender, que recaem predominantemente em “falar a LI”. Também chama a atenção a resposta “tudo” – a vontade de *tudo* aprender da LI –, que reporta à representação de que uma língua pode ser completa e por meio dela o falante seria capaz de tudo dizer. O imaginário é de que seria possível uma comunicação plena entre os locutores.

Cabe, aqui, notar que no RD3, o imaginário do aluno é de que a LI é falada em qualquer país, exterior ao Brasil, e seria a língua que permitiria a interação entre falantes de diferentes línguas, o que é marcado por “as pessoas falam em outra línguas” e “a gente pode falar a mesma língua”. No seu imaginário, a LI é de língua franca. Assim, como no RD4, a representação construída pelo aluno é a da internacionalização do inglês, pois, em seu imaginário, nos países por ele mencionados – Japão e Argentina –, as pessoas não falam outras línguas, mas somente a LI. No seu dizer, são reveladas as condições histórico-sociais de si, assim como há uma memória discursiva de que o mundo todo fala a LI.

O que se percebe por esse eixo de análise é que tanto os alunos da EX, como os da EY materializam um discurso, sustentado por um interdiscurso que, parece-me, é muito comum nos dizeres de diversos moradores da cidade. Alguns alunos da EY conhecem, de fato, pessoas que viajaram (ou viajam) ao exterior a trabalho; outros alunos da EY, embora não conheçam diretamente, sabem de membros de sua família ou de pessoas do bairro que viajaram ao exterior a trabalho. Já os alunos da EX estão distantes de pessoas que saíram do país, sustentando em seus dizeres a importância da LI para viagens ao exterior, a trabalho ou não, a partir

de um saber discursivamente construído. Talvez isso se deva não apenas pelas informações que lhes devem chegar de TV e rádio, mas talvez por uma característica do momento histórico que vivemos, de economia globalizada, e da própria cidade que abriga empresas multinacionais ou nacionais com foco na exportação.

Na materialidade linguística, os alunos não se implicam em seus dizeres e as formas de linguagem são “você”, “nós” e “agente”, sendo estas duas últimas referindo-se mais a um outro e menos a ele próprio. Os alunos não se impliquem em seus dizeres, talvez justamente por terem “consciência de classe” (posição econômica e social) e entenderem o quão distante é a possibilidade de poderem viajar ao exterior. A tônica dos dizeres dos alunos está na representação de que a LI é importante para “falar”, o que compreende entender o outro e ser entendido pelo outro.

3.2.2) Estudar a LI para conseguir um emprego

Nesta seção, são apresentados recortes discursivos que delineiam a regularidade discursiva, a partir da qual se atribui importância de aprender LI para conseguir um emprego ou trabalho. Vejamos alguns recortes:

[RD5] A4EX: É importância na lingua estrangeira para o trabalho

[RD6] A5EX: Arrumar um bom inpergo

[RD7] A6EX: é muita importância para gente pode trabalhar em uma fabrica

[RD8] A7EX: e importante porque nos podemos entrar numa firma numa empresa

[RD9] A3EY: Fipo eu quero trabalhar na inbraer [Embraer] e na inbraer presisa viajar e muitas vezes presisamos viajar para o estados-unidos e no estados-unidos fala inglês o inglês e muito inportante para mim

[RD10] A4EY: Para eu poder trabalhar para negociar os produtos da gema [General Motors] porque você vê mostrando no jornal que para você ter um bom emprego isso ajuda agente no futuro

Em todos esses recortes, os alunos materializam um discurso em que há a exaltação do aprendizado da LI para o trabalho, discurso que provavelmente é parte de uma memória discursiva, construída por meio de discursos circulantes na sociedade através da mídia, da escola, da família. O enunciador, constituído como sujeito, que é histórico, social, ideológico, é levado inconscientemente a dizer algo que faz parte de determinadas formações discursivas (PÊCHEUX, 1990b). Todos têm projeto de futuro, mesmo sendo uma repetição de dizeres.

Na materialidade linguística, são os termos “importante”, “importância” e “bom” (“bom emprego”), presentes nesses recortes, que atribuem valor à LI e, ao mesmo tempo, materializa o discurso capitalista da utilidade. Nos recortes, a LI é posta como necessária para “um *bom* emprego”, o que pressupõe sucesso profissional. O discurso que estes curtos recortes materializam é o mesmo amplamente disseminado pelas propagandas de institutos de idiomas, que numa relação interdiscursiva é sustentado pelo discurso capitalista próprio da época em que vivemos, que está assentado em algumas premissas: “o sucesso profissional seria a razão de se viver”, “só se vence na vida aquele que estiver melhor preparado (o que inclui saber LI, primeiramente)”, e “o sucesso depende unicamente de cada um”. Nesse recorte, é o adjetivo *bom* que permite detectar as condições de produção de tais discursos.

Nesse recorte, o aluno materializa um discurso fortemente veiculado na cidade. Nesse discurso, emerge a representação de que a LI é útil, necessária, para o trabalho. Cabe trazer aqui o estudo de Ghiraldelo (2002), que, como já foi mencionado anteriormente no Capítulo 2 desta dissertação, trata das representações de língua portuguesa construídas por brasileiros, estudo no qual a pesquisadora nos mostra que uma das representações da LI construída por brasileiros é a de que ela é útil, em detrimento da língua materna, a língua portuguesa, que, embora rica, bonita, dentre outros atributos, seria “inútil”, já que não é uma língua internacional como a LI. Nesse recorte, o termo *importância*

reporta à utilidade da LI para o tal sucesso profissional. O discurso capitalista, interdiscursivamente, sustenta o discurso materializado no dizer do aluno sobre a LI.

No RD8, cabe uma observação sobre a materialidade linguística, em que são os termos “firma” e “empresa” que acionam a importância da LI para o mundo do trabalho, termos que me parece guardam uma autocorreção, uma retificação, a fim de melhor valorar a importância da LI: inicialmente o aluno enuncia “firma” e, na sequência, “empresa”. Isso me parece dizer que “firma”, no imaginário do aluno, parece algo menor, enquanto “empresa” seria algo maior, então, um emprego numa empresa precisaria da LI, enquanto numa firma, talvez não. O termo “firma” foi muito comum nas décadas de 1970 e 1980. Atualmente, “empresa” é o termo mais usado no mundo das novas tecnologias de comunicação e informação (TIC’s) e na sociedade contemporânea, portanto, globalizada.

Nos recortes RD5 e RD6, os alunos não se implicam nos (e com os) seus dizeres; é como se reproduzissem, “da boca para fora”, algo que ouviram de outros, sem que tal dizer passasse a constituí-los subjetivamente. Nesses dois recortes, os dizeres são postos como “verdades”. Nos recortes RD7 e RD8, as formas pronominais são “a gente” e “nós”, que aparecem tais como analisamos na seção anterior: igualmente, os enunciadores não se implicam com seus dizeres.

É interessante que nos recortes RD9 e RD10, ambos da EY, os alunos não apenas se valem da forma “eu”, como apontam empresas instaladas na cidade, onde gostariam de vir a trabalhar. Cabe, no entanto, diferenciar esses dois recortes. No RD10, embora o aluno inicia seu dizer se implicando com a forma “eu”, posteriormente desliza para a forma “você”, forma de tratamento em que deixa de se implicar, distanciando-se, inclusive, e ainda aponta que tal saber vem de um “jornal” (provavelmente, telejornal). A representação da LI para o enunciador de RD10 é de uma língua útil, porém para o *futuro*, não para hoje, talvez por isso há no seu dizer o deslizamento da forma “eu” para “você”. Já o aluno que enuncia o RD9 se implica com o enunciado, ao empregar as formas “eu quero” e “o inglês é muito importante para mim”, esta última sequência é sustentada pela informação de que, se vier a trabalhar na Embraer, precisará viajar para os Estados Unidos, lugar onde se fala a LI.

Os dizeres dos alunos materializam discursos nos quais desponta a representação da LI como uma “alavanca para um futuro de sucesso”. Na materialidade linguística, as formas que remetem para o futuro, para possibilidades, são: “arrumar” (RD6), “poder trabalhar” (RD7), “podemos entrar” (RD8), “quero trabalhar” (RD9), “poder trabalhar” (RD10).

3.2.3) Estudar a LI para aprender outro idioma

As regularidades enunciativas do eixo “estudar a LI para aprender outro idioma” são:

[RD11] A5EY: O inglês significa para mim muitas coisas como um exemplo para copa do mundo por que muio de todos os países pincipalmente as pessoas que fala a língua inglesa e eu posso me comunicar e bom para todos não so para isso.

[RD12] A6EY: representa um língua muito boa pra você falar com outras pessoas de outro mundo porque já vai chegar a copa do mundo e para trabalhar

[RD13] A10EX: É importante porque se alguém fazer uma pergunta para você em inglês você sabe responder.

[RD14] A9EX: Bom eu acho uma boa oportunidade para aprender um pouco dessa lingua e saber falar inglês

Nos 4 recortes anteriores, as representações da LI é de que é importante e, principalmente, que é para ser falada. As habilidades como leitura e escrita, por exemplo, não são mencionadas nos dizeres dos alunos, dizeres que foram coletados a partir da pergunta dissertativa constante da avaliação bimestral. No imaginário desses alunos, a LI é para interagir com o outro: compreendê-lo e ser compreendido. Na materialidade linguística, o que predomina é a forma “falar”, depois vem “me comunicar” e em RD13, são as sequências “uma pergunta” e “sabe

responder” que permitem detectar a representação de LI como uma língua para ser, primordialmente, falada, pois se se responde a uma dada pergunta é porque se conhece, pelo menos um pouco, a LE.

Os alunos dos recortes RD12 e RD13 não se implicam em seus dizeres, pois, ao enunciarem, valem-se do pronome pessoal *você*, distanciando-se de seus dizeres, reportando-se a um outro. Nesse aspecto, o aluno do RD11, mostra comprometimento maior com seu dizer, pois vale-se das formas “para mim” e “eu posso me comunicar”. O aluno de RD14 posiciona-se em seu dizer com “eu acho” e, ao mesmo tempo, distancia-se pelo formato do seu enunciado, “Bom eu acho uma boa oportunidade para aprender um pouco dessa língua e saber falar inglês”, que, semelhante a de outros alunos, parece não constituir sua subjetividade; parece ser um dizer que apenas repete algo que ouviu. Ao enunciar “um pouco dessa língua” e “saber falar inglês”, parece-me materializar o discurso da utilidade da LI nos dias de hoje, discurso que faz parte do cotidiano da cidade, pelo menos em certos setores, e, ao mesmo tempo, o trecho “*um pouco dessa língua*” parece-me provocar um certo distanciamento – e, talvez, estranhamento – do aluno em relação a LI, algo que não estaria ao seu alcance.

Dois desses alunos, dos recortes RD11 e RD12, trazem para o seu dizer um fato da época, quando a cidade seria uma das selecionadas como Centro de Treinamento da Copa, fato que, na época, mobilizou muitos esses alunos, sobretudo os meninos.

É interessante o dizer do recorte RD12, a partir do qual o aluno vislumbra o aprendizado do inglês “ferramenta” para o acesso ao mundo globalizado, destacando ainda a função social da língua para o mundo do trabalho. Ao enunciar o pronome pessoal, “você”, distancia-se do seu dizer, assim como os termos “outro mundo” remetem ao novo, ao desconhecido.

3.3) Comparação entre as classes da EX e da EY

Desde o início do ano, na EX, observei que vários alunos não levavam o material, esqueciam o livro didático que acompanhava um *cd room* com textos dos próprios livros. Vários deles apresentavam problemas na escrita em Língua Portuguesa e seus textos, de tão ilegíveis, pareciam ser escritos em outro idioma. Em sala de aula, os alunos falavam todos ao mesmo tempo e isso dificultava a

compreensão entre nós e entre eles. Havia muitas reclamações dos professores sobre a indisciplina e o desinteresse dos alunos nas aulas. Eram alunos vindo do Ciclo I, Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série, de outra unidade escolar, oriunda, a maioria, de escola do mesmo bairro, alguns de outros bairros e, às vezes, haviam sido retidos na mesma escola.

Na escola EY, os alunos eram oriundos de outra unidade escolar, assim como os da EX. Vinham de escolas do Ciclo I, de 1ª à 4ª série, do Ensino Fundamental, de outra unidade escolar. Nessa, observava que alguns alunos tinham problemas de aprendizagem, mas eram bem menores que os apresentados pelos alunos da EX, que é considerada Escola Prioritária, devido os baixos índices de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.

Como professora dessas classes, esforçava-me para envolver e motivar os alunos nas atividades de leitura/letramento desenvolvidas nas aulas de LI. Observei que havia necessidade em tornar significativas as aulas de LI e procurar mobilizar os alunos para uma aprendizagem mais significativa, a fim de torná-los curiosos com os conteúdos da disciplina e com vontade de aprender.

Ao responderem a pergunta constante da avaliação do 1º Bimestre: “Explique com suas palavras o que representa ou significa para você estudar a língua inglesa na escola.”, como se pode verificar nas seções anteriores deste Capítulo, onde analiso as respostas dos alunos, seus dizeres se mostraram concentrados na suposta utilidade da LI de que ela é necessária para viajar a outro país, onde a língua oficial é ou não a LI.

De modo geral, os alunos, de ambas as escolas, materializaram nos seus dizeres um discurso corrente na cidade relacionado a discursos capitalistas e empresariais. Observei que os alunos têm uma representação limitada da LI e possível aprendizagem em escolas públicas. É importante lembrar que os alunos são crianças, filhos de trabalhadores, ora empregados, ora desempregados; da metade a dois terços deles moram com os próprios pais e, a outra parte, em famílias não padrão, consideradas fortemente no meio escolar como “famílias desestruturadas”, contando com auxílios cotidianos e/ou financeiros de avós ou parentes mais próximos. Na EX, o trabalho pedagógico é mais trabalhoso de ser

realizado, devido as condições afetivas e culturais dos alunos¹¹ e a falta de espaços pedagógicos, diferentemente da EY, onde há duas salas multimídias.

De posse desses dados, os quais constituíram parte do *corpus* desta pesquisa e que analisei neste Capítulo, atribuí o desinteresse de alguns alunos a três razões: (I) a impossibilidade de eles viajarem a outro país, que, consciente ou inconscientemente, deveriam saber que não seria possível, devido ao baixo poder aquisitivo de suas famílias (conforme dados do Projeto Político e Pedagógico da Escola); (II) a dificuldade de leitura e escrita deles na sua língua materna; e (III) a falta de clareza do aluno do que é e para que serve a escola, o que pode contribuir para a questão da indisciplina e violência na escola e sala de aula. Considerando ainda as representações de LI construídas pelos alunos, bem como suas representações sobre a aprendizagem de LI, é que elaborei um material próprio – uma atividade didática – a fim de tentar ampliar as representações de LI e sobre sua aprendizagem na escola pública, entendendo, assim, que as representações de LI pudessem funcionar como um componente mobilizador para o interesse em estudar LI.

3.4) Deslocamentos nas representações de LI construídas por alunos de 6º ano

Nesta seção, apresento os efeitos nas representações de LI construídas pelos alunos, após o trabalho com o material didático com as fotos de placas informativas bilíngues.

Conforme descrito na subseção 2.4, Coleta dos registros do *corpus* da pesquisa, parágrafo 10 a 15, os alunos envolveram-se na atividade com o material didático criado a partir de placas informativas em português e inglês, afixadas em vias públicas da cidade e em um *shopping center*, o Center Valer, placas fotografadas e organizadas como material didático por mim; leram o texto verbal e não-verbal, participaram com questionamentos e comentários sobre o material trabalhado, desenvolvendo a competência leitora, escritora e conhecendo o objetivo de um texto escrito em uma placa informativa. Apresentaram interesse e curiosidade quanto às imagens do texto e foram levados a refletir sobre os objetivos dos textos veiculados nas placas das vias públicas e as expostos no *shopping* da cidade.

¹¹ Conferir no Capítulo 2, a seção “2.3) Local de coleta dos registros do *corpus* e perfil dos alunos”.

Houve interação da turma, vários não sabiam que havia um ginásio de futebol e aeroporto na cidade e ficaram surpresos com tais informações, bem como foram levados a refletir sobre as placas em LI na cidade.

Devido ao fato de os alunos serem membros de famílias de baixa renda, de até então não terem estudado a LI e, em seus imaginários, acreditarem que aprender inglês é algo muito distante para eles, sendo importante apenas para viajar para o exterior, busquei trazer a LI, muito presente na cidade, para a sala de aula e mostrar aos alunos que ela é necessária não apenas para viajar para o exterior. Procurei mostrar a eles que a LI pode ser necessária na própria cidade onde vivem, caso venham a trabalhar em indústrias, hotéis, restaurantes, ou no segmento de turismo. Ou ainda antes de entrarem no mercado de trabalho, para a leitura de rótulos de produtos importados ou de materiais de entretenimento, para compreensão de filmes e programas de televisão, para interagir com estrangeiros que vivem na cidade ou passam por ela, dentre outras possibilidades.

Minha proposta de levar material didático que pudesse problematizar as representações de LI dos alunos justificou-se por considerar a leitura e a escrita como funções sociais, assim como permitir a experiência de contato com a LI, especialmente lhe mostrando que ela está mais próxima e presente na vida deles do que imaginam.

Os registros analisados nesta seção foram produzidos após o trabalho com as placas informativas bilíngues e, conforme expus no Capítulo 2, posterior atividade, onde constava a questão: “Por que as placas estão escritas em mais de um idioma? Explique com suas palavras de forma clara e objetiva.”

A seguir, são apresentados os recortes discursivos:

[RD15] A1EX: Para levar a informação para os estrangeiros que vem ver o samba, cultura brasileira e porque a copa do mundo ocorrerá aqui em 2014.

[RD16] A2EX: Porque pode ter estrangeiros que não sabe o Portuguis e tambe para a Copa de 2014 porque vai vim muitos estrangeiros e é para eles saber a onde é. O ingles e uma lingua falada no mundo inteiro

[RD17] A16EY: Elas estão escritas em duas línguas porque podem existir turistas internacionais por isso, está escrito em dois idiomas e também porque vai ter a Copa do Mundo em 2014. E porque São José dos Campos tem muitas indústrias internacionais e recebe muitos turistas de todo mundo.

[RD18] A2EY: Para informar aos turistas de outros países que chegam ao Brasil como, chineses, africanos, argentinos e outros países fora do Brasil.

Como não poderia deixar de ser, todos os enunciadores se reportam à vinda de estrangeiros ao Brasil, e especificamente a São José dos Campos por causa da Copa do Mundo de 2014, que na época da coleta dos registros, estava entre as cidades que seriam Centros de Treinamento. No entanto, antes de trabalhar com eles a atividade didática com as fotos das placas, esse evento internacional tinha para eles importância apenas por ser um grande evento e, talvez principalmente, por ser de futebol. Foi lendo as placas presentes na cidade que puderam relacionar o evento com a importância da LI.

Desponta no dizer do RD15 uma referência ao samba, à “cultura brasileira” e ao futebol, saber que vem de uma memória discursiva, repetindo um discurso de que estrangeiro vem ao Brasil para “ver samba”. Já o enunciador de RD16 traz em seu dizer um saber curioso “pode ter estrangeiro que não sabe português”, o que mostra a importância que atribui à própria língua materna. A sequência “O inglês é uma língua falada no mundo inteiro”, descolada (solta) no seu dizer, parece ser uma repetição de algo que provavelmente ouviu, sem ainda ter pensado a respeito. Inconscientemente, o aluno repete que a LI é a mais falada no mundo; é a representação da internacionalização da língua. Como diz Orlandi (1990), as condições de produção do discurso fazem parte da exterioridade da língua e podem ser agrupadas em sentido amplo, o contexto sócio histórico-ideológico, daí esse aluno materializar, repetindo, um discurso que é parte de sua realidade social e histórica, discurso que sustenta seu imaginário. O dizer no RD17 parece também ser a junção de diferentes dizeres, que o aluno ouviu e ainda não elaborou de maneira a sustentar seu dizer, pois trata de “turistas internacionais”, “Copa do Mundo” e “indústrias internacionais”. O aluno do RD18 traz em seu dizer que a LI é a mais

falada no mundo, reproduzindo o discurso que é constitutivo da formação discursiva à qual se vincula, tal como os vistos anteriormente nesta seção.

Num rápido olhar, o que estou sustentando por deslocamento das representações de LI parece não ter ocorrido. No entanto, o fato de eles repetirem dizeres vindos de outros, saberes e informações que ouviram e ainda não “processaram” já é algo que poderá convocar os enunciadores para virem a pensar sobre o que dizem, podendo assim reformularem as representações de LI e, por meio delas, passarem a ter posturas diferentes em relação à aprendizagem da LE. Um outro pequeno deslocamento foi também a percepção de que a vinda da Copa do Mundo no país traz no “pacote” a importância de saber a LI e, talvez, não apenas ela, mas outras LE. Esses deslocamentos são muito sutis, mas podem mobilizar os alunos para posturas melhores diante da aprendizagem da LI. Extrapolando os dizeres, mais visíveis foram as mudanças nas atitudes dos alunos, que se envolveram com a leitura das placas e com a realização do exercício, fazendo perguntas, participando das aulas, comparando as palavras e expressões em inglês com as da língua materna, além de quererem conhecer certos lugares da cidade, os quais nem sabiam que existiam. São mudanças sutis, delicadas, mas que poderão, pouco a pouco, levar esses alunos a se implicarem com os estudos.

CONCLUSÃO

A análise das regularidades enunciativas “estudar a LI para viajar a um país estrangeiro”, “estudar a LI para conseguir um emprego” e “estudar a LI para aprender um idioma”, decorrentes dos dizeres dos alunos do 6º ano, do Ensino Fundamental, de três classes de duas escolas públicas, mostrou-nos que no imaginário desses alunos aprender a LI é algo distante. Considerando as condições econômica e social deles, não é difícil compreender que para esses alunos não faz sentido aprender a LI se saber o idioma se restringir a apenas para viagens ao exterior, ou mesmo para trabalhar em grandes empresas instaladas na cidade. Inconscientemente, é como se eles desistissem de aprender a LI na escola e o que marca isso é o uso dos pronomes “*você*”, “*nós*” e “*a gente*” em vez de “*eu*”, não se implicando com o seu dizer.

A representação da LI ser uma “língua importante” no imaginário dos alunos é construída por discursos que a põem como “língua franca”, “língua útil”, porque falada no “mundo todo”. Os discursos que abrigam essas representações têm como condições de produção amplas a mídia, de modo geral (TV, rádio, imprensa, Internet), e restritas, o fato de a cidade abrigar um grande número de empresas multinacionais e pessoas estrangeiras que residem na cidade ou transitam por ela, ou ainda o que pessoas próximas a eles trazem de suas experiências de conhecerem estrangeiros em seus locais de trabalho ou por ouvirem falar da presença deles na cidade.

Apesar desta pesquisa não ser quantitativa, os dados do questionário social permitiram-nos confirmar que, para esses alunos, o primeiro contato com a LI, de fato, se dá na escola, ainda que antes da escola tenham tido alguma aproximação com o idioma por meio de músicas, filmes, Internet e jogos eletrônicos. Apesar do baixo nível econômico e social, a maior parte deles tem em suas casas TV a cabo, o que também poderá trazer a eles se não formas da LI, ao menos contextos onde a LI é falada, é língua nacional.

A representação da LI de que é para “ser falada” é predominante no imaginário dos alunos. Por esse motivo, com o objetivo de ampliar as

representações de LI, procurei mostrar a eles o quanto a LI está presente na cidade, assim como ela faz parte de seus cotidianos, seja por meio de músicas, de filmes, da Internet, de jogos eletrônicos etc. Procurei mostrar a eles, por meio da ampliação das representações de LI, que se estuda a LI não apenas para viajar para o exterior ou conseguir um “bom” emprego no futuro, considerando suas idades, mas que é possível no momento em que vivem e cotidianamente se valerem do idioma também para a leitura, para conversas caso encontrem algum estrangeiro, por exemplo. Assim, como se pode aprender diversas palavras da LI, expressões e construções sintáticas se atendo a músicas, filmes com legendas, a materiais da Internet, rótulos de produtos importados, dentre outras possibilidades. Procurei despertar neles que, por mínimo que seja o contato com a LI, esses breves momentos constituem-se em oportunidades de aprendizagem.

Com o propósito de mobilizar os alunos para o estudo da LI, preparei material didático com fotos de placas bilíngues, a fim de ampliar as representações que construíam da LI. Considerando ainda, a pouca proficiência dos alunos na própria língua materna, vali-me desse material didático para contribuir também na formação deles como “sujeitos leitores do mundo”, na medida em passam a ser mais sensíveis e observadores do que há ao seu redor, a influência de uma língua nas formas da outra (já que o latim está presente também na LI). O trabalho com esse material didático surtiu algum efeito, pois os alunos participaram e se envolveram nas atividades e, ainda que muito discreto, houve um pequeno deslocamento das representações da LI construídas por eles.

São José dos Campos é uma cidade, de certa forma, cosmopolita e, dada sua importância no cenário nacional e internacional, conta com a presença constante da LI em diversos segmentos econômicos. Nesse sentido, os professores de LI podem trazer para a sala de aula esse contexto, mostrando aos alunos a presença da LI na própria cidade, a fim de incentivá-los na leitura e escrita em LI, “língua viva” por aqui, e não somente “*em outro mundo*”, como enunciou um dos alunos.

É forte a representação da LI de que conhecê-la poderá levá-los a ascenderem socialmente. Considerando suas condições sociais, econômicas e culturais, de fato, saber a LI poderá fazê-los conseguirem bons empregos, o que poderá mudar suas condições de vida. O discurso no qual desponta essa

representação da LI é típico da esfera empresarial e muito disseminado na cidade. Conhecer a LI é importante por vivermos num mundo de economia e consumo globalizados. Se isso tem inúmeras desvantagens para os mais pobres, sobretudo, foi por meio desse discurso que foi possível mobilizar os alunos para a ampliação das representações de LI, pois a cidade é uma pequena parte desse mundo globalizado.

Como professora de LI, no século XXI, percebo que não é mais possível ensinar uma LE, a LI no caso, por ela própria, apenas acreditando que o aluno teria vontade de aprendê-la somente para ampliar seu conhecimento de mundo, o que não seria pouca coisa, mas para os alunos, talvez sim. É fundamental considerar as condições de produção dos discursos por meio dos quais os alunos se constituem e, conhecendo essas condições, fazer deslocamentos, ainda que mínimos, em suas maneiras de pensar. Eles foram constituídos por esses discursos de economia e consumo globalizados, então, a LI para eles é vista também como um “produto”: ela precisa ter uma utilidade, ainda que para um futuro remoto.

Por último, parece-me também fundamental que o professor de LE considere as condições restritas de produção dos discursos nos quais os alunos estão envoltos, as representações que eles constroem para a LE, a fim de propor atividades que possam propiciar a eles um aprendizado mais significativo, respeitando-os como sujeitos sócio-históricos.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, UNICAMP/IEL, n. 19, 1990.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Trad. José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro; introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. **Problemas de Linguística Geral II**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991[1958].

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

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Finis; coordenação de área, Alice Vieira. São Paulo, SEE, 2010.

CORACINI, M. J. R. F. **A Celebração do outro**. Arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DAMIANOVIC, M. C. **Aprender Inglês para não perder o bonde da História**. Soletas, Ano VI, N° 12. São Gonçalo: UERJ, jul./dez. 2006.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1986.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. **Inglês como língua franca**: Ensino-aprendizagem e formação de professores. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol.14. Campinas, São Paulo: Ponte Editores, 2011.

GHIRALDELO, C. M. **As representações de língua materna**: entre o desejo da completude e a falta do sujeito. Tese de Doutorado, UNICAMP-SP, 2002.

GREGOLIN, M. R. **Formação discursiva, Redes de Memória e Trajetos Sociais de Sentido**: Mídia e Produção de Identidades. Texto apresentado no II Seminário de Análise do Discurso (SEAD), na UFRGS, Porto Alegre, 2005.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux, 4. ed. Trad. Bethania S. Mariani *et al.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990, p. 13-38.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JARBAS, Aragão. **Dos 78 países, Brasil está entre os piores no domínio do Inglês**. Disponível em <<http://www.livrosepessoas.com/2013/04/25/de-78-paises-brasil-esta-entre-os-10-piores-no-dominio-de-ingles/>>. Acesso em 16 maio, 2014, 16:20.

MAGALHÃES, B.; MARIANI, B. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v.10, n.2, maio/ago. 2010, p. 391-408.

MALDIDIER, D. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, E. P. *et al.* (orgs.) **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1994.

MOITA-LOPES, L. P. A. Nova Ordem Mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, L.; Ramos, R. (orgs.) **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 28-57.

ORLANDI, E. P.; GERALDI, J. W. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, n.19, Jul/dez., 1990.

_____. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

PASSONI, T.; D'ALMAS, J.; AUDI, L. C. C. O estatuto atual da língua inglesa: como alunos-professores do curso de Letras compreendem e se identificam com as diferentes perspectivas de uso e ensino do idioma. **Revista X**, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2009.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP, Editora da Unicamp. (Trad. Bethania S. Mariani *et al.*), 1990a.

_____. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP, Editora da UNICAMP (Trad. B. S. Mariani *et al.*), 1990b.

RAJAGOPALAN, K. Maria Nilva Pereira pergunta/Kanavillil Rajagopalan responde: o inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. p. 39-46.

RIGHETTI, Sabine. **USP despenca no principal *ranking* universitário da atualidade.** Folha de São Paulo, 02/10/13. Disponível em <[ww1.folha.uol.com.br/educacao/2013/10/1350715-usp-despenca-no-principal-ranking-universitario-da-atualidade.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/10/1350715-usp-despenca-no-principal-ranking-universitario-da-atualidade.shtml)> Acesso em 16 maio, 2014, 17:30.

RIGHETTI, Sabine. **Bolsistas no exterior não falam inglês porque ninguém fala inglês.**Folha de São Paulo, 17/02/14. Disponível em <<http://abecedario.blogfolha.uol.com.br/2014/02/17/bolsistas-no-externo-nao-falam-ingles-porque-ninguem-fala-ingles/>> Acesso em 16 maio, 2014. 18:20.

TEIXEIRA, M. **Análise de discurso e psicanálise:** elementos para uma abordagem do sentido no discurso. Porto Alegre: Ed. PUC-RS, 2005.

UYENO, E.Y. **A relação teoria-prática na formação do professor de línguas:** a contradição como negação da falta (Tese de doutorado, Unicamp 2002) Curitiba: Appris, 2012

VAINFAS, R. **História das sociedades sem Estado às monarquias absolutas.** Vol. 1. São Paulo: Saraiva (Didático), 2010.

ANEXO I:
PERGUNTA Nº 10 DA AVALIAÇÃO

Escola Estadual _____

Name: _____ Number: _____

Grade: 6^a _____ Teacher: Marcileni da Mota - Date: ____/____/13.

Note: _____

AVALIAÇÃO BIMESTRAL
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS

Objetivo da Avaliação: Reconhecer o gênero textual e utilizar as estratégias de leitura para retirar a ideia principal de um texto. Identificar “the personal pronouns” (os pronomes pessoais), substituí-los pelos “nouns” (nomes ou substantivos), reconhecer os cumprimentos em inglês e alguns *numbers* (números).

- 1- Leia os textos abaixo utilizando as estratégias de leitura que estudamos em sala de aula.. Responda às questões. Marque apenas uma alternativa correta.



Fonte: Texto extraído do Livro *Keep in Mind*, p.20. 6º ano, Elizabeth Young Chin e Maria Lúcia Zaorob.

I- Os alunos estão: (Vale 1,0 ponto)

- a- () no pátio da escola c- () em sala de aula
b- () na biblioteca d- () no escritório

e- $10 \times 2 =$ _____ j- $4 \times 5 =$ _____

10- “Explique com suas palavras o que representa ou significa estudar a língua inglesa na escola. (Vale 1,0 ponto)

PARA REFLETIR: PROVÉRBIO CHINÊS

"Nós estudantes vivemos em busca da sabedoria, portanto devemos ter a sede do saber!"

ANEXO II

MATERIAIS DIDÁTICOS APRESENTADOS:
PLACAS DE VIAS PÚBLICAS E DE CENTRO COMERCIAL



ANEXO III
MATERIAIS DIDÁTICOS APRESENTADOS:
PLACAS DE UM SHOPPING CENTER





ANEXO IV
ATIVIDADE 1

1- Qual é o objetivo dos textos lidos nas placas de trânsito abaixo?

2- Em quais idiomas, as palavras, do texto abaixo estão escritas?



(Placas de trânsito expostas no Anel Viário, na cidade de São José dos Campos)

ANEXO IV
ATIVIDADE 2

1- Leia as placas informativas expostas em um grande centro comercial de São José dos Campos, São Paulo. Em seguida, responda:

a-) Qual é o objetivo das placas informativas:

- () informar às pessoas sobre os locais do centro comercial.
- () vender algum produto.
- () narrar um fato ou acontecimento.

b-) Em quais idiomas placas informativas estão escritas?

c-) Na sua opinião, por que as placas estão escritas em mais de um idioma? Explique com suas palavras de forma clara e objetiva.



