

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA  
ELISABETE ANDRADE LONGARAY

IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Porto Alegre  
2005

ELISABETE ANDRADE LONGARAY

IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Profa. Dra. Marília dos Santos Lima  
Orientadora

Porto Alegre  
2005

## **AGRADECIMENTOS**

Não foi preciso muito esforço para que me desse conta de que o estudo aqui apresentado, na realidade, teve seu início no ano de 1994. Mais precisamente, no segundo semestre daquele ano quando, a convite da Profa. Dra. Marília dos Santos Lima, passei a fazer parte do projeto ALESA (Aquisição de Língua Estrangeira em Sala de Aula). Naquela época, estabelecia meus primeiros contatos com pesquisas famosas realizadas na área da Aquisição de Segunda Língua e, de acordo com minhas atribuições enquanto Bolsista de Iniciação Científica da FAPERGS, ensaiava meus primeiros passos no mundo acadêmico.

Sob a orientação da Professora Marília, percorri um caminho, para mim, muito excitante. Um caminho que, mais do que o estudo das estratégias comunicativas, da análise do erro e da construção de identidades em sala de aula envolvia a construção da minha própria identidade. Minha identidade enquanto aluna da graduação, bolsista de projeto de pesquisa, professora, aluna de pós-graduação e, sobretudo, enquanto ser humano.

De todos os ensinamentos deixados por minha orientadora, os mais marcantes, sem dúvida, dizem respeito à simplicidade, à sinceridade (doa a quem doer) e ao apreço por aqueles que nos rodeiam. Esse aprendizado só foi possível graças à postura sempre muito aberta e acessível adotada por Marília. Se nos primeiros anos de convivência a proximidade e a maneira amistosa com que era tratada pela coordenadora do projeto surpreendiam, atualmente, a amizade e o carinho dispensados a mim são imprescindíveis.

Da mesma forma, me parece impossível abrir mão do carinho e do respeito dedicados a mim pelos queridos Paulo Coimbra Guedes, Luciene Juliano Simões, Maria Cristina Leandro Ferreira e Lourdes Marmett Thomas. Todos, cada um à sua maneira, sempre muito dispostos a partilhar. Deles, o registro de aulas inesquecíveis e dos valiosos encontros no Bar do Antônio e nas esquinas do Instituto de Letras.

Aos professores Margarete Schlatter e Pedro Garcez, minha admiração e respeito. A discussão acerca da noção de interação nos estudos da Aquisição de Segunda Língua, instaurada na disciplina de Leituras Dirigidas ministrada por ambos, fez com que avistasse a geração e a análise dos dados provenientes de sala de aula sob uma nova perspectiva.

Ao Instituto de Educação Dr. Barcelos<sup>1</sup>, à professora Ana e aos alunos dos primeiros anos daquela escola, eterna gratidão pelo acolhimento de minha proposta de trabalho e pela contribuição para a geração dos dados que constituem o estudo aqui relatado.

À José Canísio Scher, Secretário do PPG - Letras, meus sinceros agradecimentos pela paciência e pela presteza de sempre.

À CAPES, pelo auxílio financeiro.

À minha família, todo o meu carinho e o reconhecimento do apoio incondicional representado por minha mãe e por meus irmãos - responsáveis por muito do que sou e pela impressão de equilíbrio e também de, em certa medida, uma saudável instabilidade aos meus dias.

---

<sup>1</sup> Denominação fictícia adotada para fazer referência à escola onde os dados desta pesquisa foram gerados. Os nomes da professora e dos alunos também foram preservados.

## RESUMO

A investigação dos fenômenos que envolvem a construção de identidades em ambiente de sala de aula vem, ao longo dos últimos anos, ocupando espaço de maior destaque em meio aos estudos realizados na área de Aquisição de Segunda Língua (ASL). Motivado, principalmente, pelos resultados de pesquisas conduzidas por autores consagrados como A. Suresh Canagarajah e Bonny Norton, o estudo aqui relatado estabelece relações entre o aprendizado de inglês em sala de aula de escola pública e a permanente construção de identidades por aprendizes adolescentes. Para tanto, eventos de resistência e de não-participação são analisados a partir de dados gerados junto a uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pertencente à rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Durante o período de seis meses, as aulas de duas das cinco turmas de primeiros anos do turno da manhã dessa escola foram observadas e registradas em vídeo e áudio. Nesse meio tempo, como resultado de um acordo de colaboração entre pesquisadora e professora titular, foi possível que a primeira desempenhasse também as funções de professora. Desse modo, foram revelados, através da convivência constante com professores e alunos da escola, diferentes tipos de investimento em relação ao aprendizado da língua inglesa em sala de aula e de complexos movimentos de resistência no que diz respeito ao aprendizado desse idioma.

## **ABSTRACT**

The investigation of some of the various events involved in the construction of identities in the classroom have been largely discussed by a great number of studies on Second Language Acquisition (SLA). The study reported here was primarily motivated by surveys conducted by A. Suresh Canagarajah and Bonny Norton and one of its aims consists of establishing a link between the learning of English as a second language in a public school and the process of permanent construction of identities by young learners inside the classroom. In order to do so, some practices of resistance and non-participation found in the data gathered through a six month period observation and participation of the activities developed by a group of high school students were recorded and analyzed. During the six months spent by the researcher at the school setting, the existence of different types of learner's investment in the language acquisition and the existence of complex moves of resistance towards the learning of English as a second language are revealed.

## SUMÁRIO

Introdução, 08

1. Origem e *status* do ensino de inglês como língua estrangeira nas escolas brasileiras, 10

2. Identidade e aprendizado de línguas: não-participação, comunidades imaginadas e *safe houses*, 18

3. Métodos qualitativos na pesquisa em sala de aula de língua estrangeira, 45

3.1 A pesquisa qualitativa e a utilização de princípios etnográficos, 45

3.2 O estudo: ambiente e participantes, 54

3.2.1 Geração de dados, 57

3.2.2 Procedimentos para a análise dos dados, 59

4. “Por que nós temos que aprender inglês?”, 61

5. Considerações finais, 87

7. Referências bibliográficas

8. Anexos

## INTRODUÇÃO

O estudo aqui relatado tem como principais objetivos revelar diferentes relações de investimento estabelecidas pelos participantes no que diz respeito ao aprendizado de inglês como língua estrangeira (LE) em sala de aula de escola pública e apresentar uma amostra das crenças e valores que permeiam a construção das identidades desses participantes nesse mesmo ambiente. Para tanto, a pesquisa indaga como os participantes confrontam ou reproduzem os valores ideológicos e culturais incorporados ao ensino de inglês como LE em sala de aula.

À guisa de introdução, a origem e o atual estado das artes do ensino da língua inglesa como língua estrangeira nas escolas brasileiras são analisados sob o amparo de autores que defendem o estabelecimento do debate acerca da importância ou não do aprendizado do inglês nas escolas públicas, o papel desse aprendizado para nossa sociedade e a exclusão que a ausência do conhecimento da LE pode causar.

No segundo capítulo, noções como as de identidade, não-participação, comunidades imaginadas, resistência e *safe houses* são apresentadas através do exame de pesquisas realizadas pela professora Bonny Norton da Universidade de *British Columbia* e de estudos publicados pelo lingüista A. Suresh Canagarajah.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação dos participantes do estudo e à apresentação dos princípios metodológicos que regem a investigação levada a cabo no Instituto de Educação Dr. Barcelos.

No quarto capítulo, os dados gerados durante o período de seis meses de convivência quase diária entre pesquisadora e participantes são analisados sob o amparo das pesquisas discutidas ao longo do trabalho. O exame do registro das interações entre os aprendizes, das observações elaboradas pelos alunos em situação de entrevista ou em resposta aos questionários aplicados pela pesquisadora indica a existência de movimentos de resistência e



oposição oferecidos pelos alunos em relação ao aprendizado da segunda língua em sala de aula. Construtos como os de não-participação, *safe houses*, investimento, comunidades imaginadas, identidade e resistência são revisitados na tentativa de compreensão dos comportamentos opostos dos aprendizes.

## **1. ORIGEM E STATUS DO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS**

No Brasil, o ensino de inglês como língua estrangeira (LE) em sala de aula tem início nos tempos do Império. De acordo com os dados fornecidos pelo estudo conduzido pela professora Maria Antonieta Alba Celani (2001), a Decisão N. 29 - Resolução de Consulta da Mesa do Desembargo do Paço datada de 14 de julho de 1809 - cria, acompanhadas das disciplinas de aritmética, álgebra e geometria, uma cadeira destinada ao ensino de francês e outra ao ensino de inglês. Conforme Celani (2001), o Estado justifica a criação das duas cadeiras através do reconhecimento da utilidade das línguas francesa e inglesa em benefício do desenvolvimento do Brasil. Já naqueles dias, o ensino de línguas estrangeiras é visto como um meio para o incremento da prosperidade e da instrução pública.

E sendo outrosim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das línguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as línguas vivas, teem o mais distinto logar, é de muito grande utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da instrucção publica, que se crêe nesta capital uma cadeira de língua franceza, e outra de ingleza.

Com o estabelecimento destas três cadeiras, e com as que há já estabelecidas, está interinamente providenciado quanto por ora basta para a educação litteraria, e instrucção publica.

No ensino das duas línguas referidas seguirão os Professores, quanto ao tempo, e horas das lições, e atestações do aproveitamento dos discípulos, o mesmo que se acha estabelecido, e praticado pelos Professores de Grammatica Latina. E pelo que toca à matéria do ensino, dictarão as suas lições pela Grammatica que for mais bem conceituada, emquanto não formalisarem alguma de sua composição; habilitando os discípulos na pronunciação das expressões, e das vozes das respectivas línguas, adestrando-os em bem fallar e escrever, servindo-se dos melhores modelos do século de Luiz XIV, e fazendo que nas traducções dos logares conheçam o gênio, e idiotismo da língua, e as bellezas e elegância della, e do estylo e gosto mais apurado e seguido. (apud CELANI, 2001, p. 222).

Para Celani (2001), a Decisão N. 29 apresenta uma visão de ensino de língua estrangeira muito distinta da visão adotada nos dias atuais. No entanto, para a autora, a Decisão se mostra muito coerente com o pensamento da época que reconhecia no latim a base do ensino de outras línguas, na gramática o foco central do ensino, na postura prescritiva a

preocupação com o bem falar e com o bem escrever, nos clássicos o modelo a ser seguido e, na figura do professor, a posse do poder.

Diferentemente dos dias atuais, para Celani (2001), não há, naquele período, indicações de uma finalidade pragmática imediata para o ensino das línguas francesa e inglesa. O ensino das línguas estrangeiras aparece desvinculado do mundo da ação e é relegado ao plano da beleza, da elegância e do estilo. Para a autora, as vantagens advindas do ensino das línguas estrangeiras são de natureza política. Não se trata, ainda, de uma preocupação real com o mundo do trabalho e com as necessidades dos indivíduos. Mais importantes são as necessidades do Estado.

Desde a implementação da Decisão N. 29, passando pelo projeto de reforma do ensino público integral de 16 de junho de 1826, pela reforma Francisco Campos de 1931, pelas Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971, o ensino de línguas estrangeiras exerce, gradativamente, para Celani (2001), papel de menor importância nos currículos escolares brasileiros. A redução da carga horária e do número de opções de línguas oferecidas acaba por determinar que, com a LDB de 1971, o ensino de LE consista num mero acréscimo aos programas de ensino.

Para Hilário Bohn (2003), durante vinte e quatro anos de autoritarismo militar (1964 - 1988) o Brasil assistiu à introdução de um sem número de mudanças no sistema educacional. Exemplos de tais mudanças, o abandono da tradição humanística francesa, a perda de *status* das línguas estrangeiras e das artes e a ênfase dada ao desenvolvimento de competências técnicas e à capacitação de trabalhadores adequados ao rápido processo de industrialização e ao mercado internacional. Em meio às alterações promovidas pelos anos de chumbo, estavam a introdução de disciplinas como as de educação física e educação moral e cívica nos currículos escolares e a criação de escolas privadas de ensino de línguas.

Somente com a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no ano de 1996, uma tentativa de resgate do papel das línguas estrangeiras na educação nacional é estabelecida. Alcançando condição de disciplina obrigatória, “no âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada” (PCNs, 1998, p. 147).

Também muito importantes para o restabelecimento do papel das línguas estrangeiras nas escolas brasileiras, os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira* reuniram consultores nacionais e internacionais que, durante um período de aproximadamente dezoito meses, produziram, através desse documento, uma orientação para a educação brasileira. De acordo com Bohn (2003), o documento, ainda que não apresente *status* regulador, reintroduz a educação na língua estrangeira no currículo nacional.

Os autores responsáveis pela elaboração dos PCNs propõem uma perspectiva sócio-interacional do uso e do aprendizado da LE. Segundo Bohn (2003), além de associar o aprendizado de língua estrangeira ao desenvolvimento da língua materna, o documento discute questões relacionadas ao poder hegemônico exercido por determinadas línguas durante períodos específicos da história da humanidade, enfatiza valores humanitários envolvidos no aprendizado de uma língua estrangeira (a compreensão de culturas diferentes, valores religiosos, questões de gênero e variações de comportamento, por exemplo) e auxilia na compreensão da língua e da cultura de origem do aprendiz.

De fato, de acordo com os PCNs, “ao figurarem numa grande área - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - as Línguas Estrangeiras Modernas assumem sua função intrínseca” (PCNs, 1998, p. 148). Essa função consiste, segundo os redatores do documento, na comunicação entre os homens. Por meio de seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, afirmam ainda, as línguas estrangeiras funcionam como meios de acesso

ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e sólida.

Dessa forma, de acordo com o documento, o caráter formativo do ensino de línguas estrangeiras extrapola os limites da capacitação do aluno para simples compreensão e produção de enunciados corretos no novo idioma. O ensino de LE pode, antes, assegurar acesso a informações variadas contribuindo para a formação geral desse aprendiz enquanto cidadão. Os redatores dos PCNs não ignoram, no entanto, o que Celani (2001) chamaria de finalidade pragmática imediata. Para os primeiros, “é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho” (PCNs, 1998, p. 149).

Assim como a finalidade pragmática imediata do ensino de LE, a tendência normativa das aulas de língua estrangeira ministradas nas escolas brasileiras não passa despercebida pelos organizadores dos parâmetros. Conforme os PCNs, o trabalho com as habilidades lingüísticas (entender, falar, ler, escrever) acaba por centrar-se nos preceitos da gramática destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua. Fato que, segundo os autores, justifica a existência de alunos e professores desmotivados: “o estudo abstrato do sistema sintático ou morfológico de um idioma estrangeiro pouco interesse é capaz de despertar” (PCNs, 1998, p. 150).

Ciente das dificuldades encontradas pelos professores brasileiros de língua estrangeira, sobretudo os professores de inglês, Bohn (2003) pondera a respeito de uma série de aspectos que deveriam ser reconsiderados a fim de impedir a manutenção do atual estado das artes no ensino de LE em nosso país. O autor sugere que, na intenção de superar resultados frustrantes no ensino de língua estrangeira em sala de aula, algumas questões sejam repensadas. Entre elas: (1) a recusa dos aprendizes em abandonar a tradicional posição de passividade em sala de aula; (2) as salas de aula centradas no professor que continuam a ser o modelo do sistema

escolar brasileiro; (3) a não-aceitação da cultura local em sala de aula e conseqüente implicação na não-participação dos aprendizes; (4) a queda de motivação dos alunos na ausência do estabelecimento de vínculo entre a prática de sala de aula e a cultura, o ambiente e a vida diária dos aprendizes e, finalmente, (5) o ensino da língua e sua relação com o momento presente e não só com relação às necessidades futuras ou com relação ao mercado competitivo e ao sucesso profissional.

Apesar de reintegradas ao currículo escolar nacional desde 1996, as línguas estrangeiras ocupam, ainda hoje, posição desfavorecida em relação às demais disciplinas. Para Celani (2001), mesmo com a devolução de seu *status* de área do currículo, a língua estrangeira continua a não ser prestigiada. Prova disso, a falta de programas de capacitação docente e a não inclusão de livros didáticos gratuitos nas redes públicas de ensino.

Ao ensino de línguas na escola, principalmente no que diz respeito às escolas das redes públicas, o descrédito. Nas palavras dos redatores dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido retirada da escola regular e atribuída aos institutos especializados no ensino de línguas. Desse modo, o aprendizado de línguas estrangeiras fica condicionado à busca por cursos extracurriculares, “pois não se espera que a escola média cumpra essa função” (PCNs, 1998, p. 149).

Sendo assim, o conhecimento de línguas estrangeiras fica restrito àqueles que por ele podem pagar. O conhecimento de uma língua estrangeira constitui, então, mais um fator de exclusão social. Como afirma Bohn (2003), na situação econômica e educacional atual, não saber inglês, por exemplo, é uma maneira de excluir milhões de brasileiros das competições local, nacional e internacional no mercado de trabalho. De acordo com o autor, as habilidades de compreender, ler e escrever numa língua estrangeira, especialmente em inglês, consistem

numa exigência básica para a candidatura às melhores posições tanto no mercado de trabalho privado quanto nas instituições públicas brasileiras.

Para Kanavillil Rajagopalan (2003), a presença da língua inglesa no Brasil não é novidade para qualquer pessoa que tenha o mínimo de conhecimento a respeito do país e de sua história recente. A língua inglesa está por toda parte, afirma o pesquisador. Nos néons, nas vitrines das lojas, nos comerciais de televisão, nas revistas populares, nos jornais e, até mesmo, nas camisetas daqueles que falam nenhum ou quase nenhum inglês.

Não há dúvidas, para o autor, de que a percepção da língua inglesa enquanto língua do mundo globalizado e enquanto passaporte para o sucesso profissional e para melhores oportunidades de trabalho seja consenso entre os brasileiros. Segundo Rajagopalan (2003), o domínio da língua inglesa é, freqüentemente, exigido como pré-requisito para a maioria dos empregos de “colarinho branco” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 94) ou é, pelo menos, acolhido com admiração enquanto conhecimento adicional.

Por outro lado, o projeto de lei do Deputado Aldo Rebelo que visava “purificar a língua portuguesa dos estrangeirismos que a maculam” (CELANI, 2001, p. 243) é lembrado por Rajagopalan (2003) como exemplo da ambivalência do *status* da língua inglesa na sociedade brasileira contemporânea. De acordo com Rajagopalan (2003), alguns segmentos da população têm encarado com desconfiança e crescente apreensão o papel que vem sendo desempenhado pela língua inglesa no Brasil. Para o autor, muitos temem que a incursão da LE na vida cultural do país possa causar impacto negativo no português brasileiro e na integridade da nação.

A leitura de autores como David Graddol (1997), porém, pode apaziguar tais temores. Para ele, existem três tipos de falantes da língua inglesa: aqueles que falam o inglês como primeira língua (L1), aqueles que têm nela uma segunda língua (L2) ou língua adicional e, finalmente, aqueles que aprendem o inglês como língua estrangeira. Conforme Graddol

(1997), “os falantes-nativos podem sentir que a língua lhes pertence, no entanto, o futuro mundial do inglês será determinado pelos falantes de inglês como segunda língua ou como língua estrangeira” (Graddol, 1997, p. 10). Ao que parece, a língua inglesa não desempenha papel enquanto *lingua franca* impunemente.

Para Christopher Brumfit (2001), a expansão do ensino de inglês nos anos posteriores à segunda grande guerra levaram a uma posição que agora se reafirma - a língua inglesa não mais pertence numericamente aos falantes de inglês como língua materna ou primeira língua. A posse (definida pelo autor como o poder de adaptar e mudar) de qualquer língua pertence àqueles que dela fazem uso. Atualmente, segundo Brumfit (2001), o número de usuários competentes da língua inglesa ultrapassa a casa dos setecentos milhões de pessoas espalhadas pelos cinco continentes. Menos da metade dessas pessoas podem ser consideradas falantes-nativas<sup>2</sup>. Como consequência, mudança, manutenção e associação de ideologias e crenças à língua dependem mais dos falantes não-nativos do que dos falantes de inglês como L1.

A fim de determinar que tipos de relações se estabelecem entre esses falantes considerados não-nativos e a segunda língua ou língua estrangeira, um grande número de estudos têm sido realizados nos últimos anos em meio a aprendizes provenientes dos mais distintos países. Dentre as questões originadas por essas pesquisas, as que versam sobre as noções de identidade e sobre a construção de identidades em ambiente de sala de aula são discutidas em maior detalhe na próxima seção. Segundo Marilyn Martin-Jones e Monica Heller (1996), em ambientes moldados pelo colonialismo dos séculos XIX e XX e pelas novas formas globais de dominação cultural, econômica e social, a educação é a chave para a construção de identidades sociais e de relações iníquas de poder. Daí a importância, para o

---

<sup>2</sup> Para Firth e Wagner (1997), a maioria das pesquisas realizadas na área da ASL confere condição de subordinação, no que diz respeito à competência comunicativa, aos falantes não-nativos quando comparados aos falantes ditos nativos. Segundo esses autores, o papel de subserviência atribuído aos falantes não-nativos nos estudos da ASL reflete a crença do aprendiz enquanto comunicador deficiente e ilustra o predomínio da orientação monolíngüe da ASL de acordo com a qual os falantes nativos são identificados como o grupo mais numeroso e politicamente mais importante com que os falantes não-nativos podem interagir.



estudo aqui relatado, do exame de alguns dos textos mais recentes que dão conta, no âmbito da ASL (Aquisição de Segunda Língua), dos fenômenos relacionados à construção de identidades dentro dos limites de sala de aula.

## **2. IDENTIDADE E APRENDIZADO DE LÍNGUAS: não-participação, comunidades imaginadas e *safe houses***

A partir da década de noventa, estudos realizados na área de Aquisição de Segunda Língua reivindicam a adoção de uma perspectiva mais crítica em relação ao aprendiz de línguas. De acordo com essa nova postura acolhida por muitos dos pesquisadores da ASL, o aprendiz de línguas passa a ser aceito como um ser complexo - detentor de uma identidade mutável através de tempo e espaço. Essa nova concepção de aprendiz acaba por determinar a adoção de construtos mais adequados à natureza complexa do mesmo. Nesta seção, conceitos como os de identidade e investimento são revisitados na intenção de estabelecer uma relação compreensível entre a noção de identidade e o aprendizado de línguas. Pesquisas recentes são aqui utilizadas a fim de ilustrar como tal relação pode servir de auxílio, por exemplo, no entendimento de eventos como o da não-participação dos aprendizes em sala de aula.

Dentre os trabalhos aqui citados, os estudos realizados pela pesquisadora Bonny Norton<sup>3</sup> têm caráter seminal. Empenhada no estabelecimento de uma relação consistente entre a identidade do aprendiz e o aprendizado de uma segunda língua, a autora lança mão de suas leituras na área da teoria social e de dados gerados em seus estudos a fim de reconsiderar questões bastante caras à ASL. Para Bonny Norton Peirce (1995), a ausência de uma teoria abrangente da identidade social capaz de integrar aprendiz e contexto de aprendizado resulta na dificuldade encontrada pelos teóricos da Aquisição de Segunda Língua em conceituar a relação existente entre o aprendiz de línguas e o mundo social. Na tentativa de sanar tal deficiência, a autora propõe uma teoria da identidade social que, segundo ela, pode contribuir para o debate acerca do aprendizado de segunda língua.

---

<sup>3</sup> Os textos a que me refiro neste estudo como de autoria de Norton Peirce ou de Norton são publicações da pesquisadora Bonny Norton da Universidade de *British Columbia*, Canadá.

À época da publicação, a teoria proposta pela autora critica o uso da noção de motivação em meio aos estudos da ASL e, ao mesmo tempo, sugere que as relações de poder desempenham papel crucial na aquisição de segunda língua. A teoria proposta por Norton Peirce (1995) defende, ainda, a concepção de uma identidade social múltipla e suscetível a mudanças e argumenta em favor da noção de investimento. Segundo ela, esta noção supera aquela de motivação por capturar de forma mais adequada a complexa relação existente entre os aprendizes e o desejo, freqüentemente ambivalente, dos mesmos em adquirir uma segunda língua.

De acordo com Norton Peirce (1995), a definição dos aprendizes enquanto motivados ou não-motivados, introvertidos ou extrovertidos, inibidos ou desinibidos ignora que tais fatores afetivos são, com freqüência, socialmente construídos em relações iníquas de poder que, passíveis de alteração através do tempo, podem coexistir de forma contraditória num mesmo indivíduo. Daí a necessidade, segundo a autora, de questionamento do conceito de motivação defendido por muitos teóricos da ASL. Conforme Norton Peirce (1995), no âmbito da Aquisição de Segunda Língua, o conceito de motivação consiste originariamente num empréstimo feito ao campo da psicologia social onde a noção era utilizada, sobretudo, a fim de quantificar o envolvimento do aprendiz em relação ao aprendizado da língua-alvo.

Citados pela autora, Gardner e Lambert (1972 apud NORTON PEIRCE, 1995, p. 17) e Gardner (1985 apud NORTON PEIRCE, 1995, p. 17) são responsabilizados pela introdução no campo da ASL das noções de motivação instrumental e motivação integrativa. Segundo Norton Peirce (1995), a motivação instrumental se refere ao desejo de apropriação de uma segunda língua com propósitos funcionais como o de conseguir um novo emprego, por exemplo. A motivação integrativa, por outro lado, diz respeito ao desejo do aprendiz de adquirir uma língua que auxilie na integração exitosa desse mesmo aprendiz junto à comunidade da língua-alvo.

Tais concepções de motivação são criticadas por Norton Peirce (1995) uma vez que não conseguem capturar a complexa associação existente entre as relações de poder, identidade e aprendizado de língua. Voltando-se para os dados gerados por um estudo longitudinal realizado junto a um grupo de mulheres imigrantes no Canadá durante todo o ano de 1991, a autora defende a adoção da noção de investimento em detrimento daquela de motivação. Como justificativa, Norton Peirce (1995) argumenta que a noção de investimento sinaliza de forma mais adequada a relação construída social e historicamente pelos aprendizes em relação à língua-alvo. Para a autora, a concepção de investimento pode ser melhor compreendida através da metáfora de capital cultural utilizada por Pierre Bourdieu (1992). O sociólogo francês faz uso da expressão capital cultural com o intento de referir conhecimento e modos de pensar que caracterizam diferentes classes e grupos em relação a conjuntos específicos de formas sociais. Para Bourdieu (1992), determinadas formas de capital cultural possuem valor de troca mais elevado dentro de um dado contexto social.

Inspirada pelo sociólogo, Norton Peirce (1995) afirma que ao investir numa segunda língua o aprendiz está ciente de que através dessa língua poderá adquirir uma ampla gama de recursos simbólicos e materiais capazes de valorizar seu capital cultural. Para Norton (2000), recursos simbólicos constituem meios tais como língua, educação e amizade. Os recursos materiais, no entanto, incluem bens de capital, bens imóveis e dinheiro. Segundo a autora, o investimento cria a expectativa de retorno por parte do aprendiz. Um retorno capaz de facilitar o acesso do mesmo a recursos anteriormente indisponíveis.

Importante lembrar que a noção de investimento defendida por Norton Peirce (1995), nas palavras da própria autora, não é equivalente à noção de motivação instrumental. Esta última concepção, afirma a pesquisadora, geralmente pressupõe um aprendiz de língua unitário, fixo e desvinculado do momento histórico que almeja acesso aos recursos materiais que são de privilégio dos falantes da língua-alvo. Sob esta perspectiva, a motivação é

encarada como “propriedade do aprendiz de língua - um traço fixo da personalidade do mesmo” (NORTON PEIRCE, 1995 p. 17).

Já a noção de investimento consiste numa tentativa de capturar a relação entre o aprendiz de língua e o mundo social mutável. Para Norton Peirce (1995), a noção pressupõe que ao falar o aprendiz está constantemente organizando e reorganizando a consciência de quem ele é e de como ele se relaciona com o mundo social. Assim, o investimento na língua-alvo consiste também num investimento na própria identidade social do aprendiz. Para Norton (2000), a noção de investimento tenta apreender a relação existente entre identidade e aprendizado de línguas e concebe o aprendiz enquanto detentor de uma identidade complexa e de múltiplos desejos que são constantemente alterados através de tempo e espaço.

Em texto de 1997, uma mudança de nomenclatura. A expressão identidade social é questionada por Bonny Norton. Para Norton (1997), até então, identidade social e identidade cultural compreendiam fenômenos distintos. A expressão identidade social era utilizada pela autora como referência à relação existente entre o indivíduo e o mundo social mediado por instituições como família, escola, local de trabalho, serviço social e tribunais. A noção de identidade cultural, por sua vez, compreendia a relação existente entre indivíduos e membros de um mesmo grupo detentores de língua e história comuns somadas a formas similares de compreensão a respeito do mundo. No entanto, o contato com uma série de artigos apresentados por Norton (1997) em edição especial do periódico *TESOL Quarterly* provoca o enfraquecimento da crença da autora na existência de diferenças suficientemente marcadas a fim de propiciar o fracionamento da noção de identidade entre identidade social e identidade cultural. Conforme Norton (1997), através do exame de textos que dão conta de pontos distintos em relação à ASL, a distinção entre as duas noções passa a parecer bastante fluida e as semelhanças entre elas muito mais evidentes do que as diferenças. Segundo a pesquisadora, identidade social, identidade sociocultural, voz, identidade cultural e identidade ética são

alguns dos termos utilizados por diferentes autores para fazer referência a fenômenos de mesma natureza.

Despedindo-se da expressão identidade social, Norton (1997) faz uso do termo identidade para fazer referência ao modo pelo qual as pessoas compreendem sua relação com o mundo, como tal relação é construída através do tempo e do espaço e como essas mesmas pessoas entendem suas possibilidades para o futuro. Para a autora, a noção de identidade está intimamente ligada aos desejos de reconhecimento, afiliação e segurança.

Para Bonny Norton e Kelleen Toohey (2002), as pesquisas contemporâneas na área da lingüística aplicada têm se voltado para a literatura que concebe as identidades dos aprendizes não mais como estáticas e unidimensionais, mas como múltiplas e mutáveis - um espaço para a luta. Conforme Nicole Marx (2002), até bem pouco tempo, a identidade dos aprendizes era concebida como uma entidade fixa e estável capaz de permanecer inalterada pelas mudanças advindas do contexto externo (pelo menos na fase adulta). De acordo com Marx (2002), no entanto, atualmente a noção de identidade aparece associada a um processo de variação contínua constituído de identidade cultural, papel social e voz discursiva.

Em consonância com as afirmações de Nicole Marx, também Patricia Duff e Yuko Uchida (1997) reconhecem a natureza flexível e mutável da noção de identidade. Para elas, identidades socioculturais não são construtos deterministas que professores e alunos de inglês como língua estrangeira podem trazer para a aula e levá-los de volta para casa, imutáveis, ao final de cada lição. Ainda segundo as autoras, essas identidades não são tampouco simplesmente ditadas pelo pertencimento a um grupo social, cultural ou lingüístico. Para Duff e Uchida (1997), nas práticas educacionais, assim como em outras facetas da vida social, identidades e crenças são co-construídas, negociadas e transformadas de forma contínua por intermédio da língua.

Quanto à relação existente entre identidade e aprendizado de línguas, Norton e Toohey (2002) admitem que o aprendizado de uma L2 envolve as identidades dos aprendizes em virtude da natureza intrincada da própria língua que, mais do que apenas um sistema de signos e símbolos, consiste numa prática social complexa. Uma prática na qual o valor e o sentido atribuído ao enunciado são determinados, em parte, pelo valor e pelo sentido atribuídos ao falante.

A língua, para Norton Peirce (1995), constitui e é constituída pela identidade do aprendiz. Através dela, o aprendiz negocia a noção do “eu” em meio a ambientes diferentes em pontos distintos no tempo. É também por meio da língua que os aprendizes obtém acesso - ou o mesmo lhes é negado - às redes sociais de concessão de direito à fala. Assim, para Norton (1995), a língua não é concebida como um meio neutro de comunicação, mas é antes compreendida como referência ao seu significado social. Dessa forma, afirma a autora, ao falar os aprendizes não estão apenas trocando informações com o interlocutor: eles estão constantemente organizando e reorganizando um senso de quem são e de como se relacionam com o mundo. Durante esse processo, os aprendizes estão envolvidos na construção e na negociação de suas identidades.

Na intenção de apreender a relação existente entre identidade e aprendizado de línguas, Norton (2000) questiona o investimento do aprendiz na língua-alvo e a relação construída social e historicamente por ele no que respeita essa língua. Desse modo, a autora ignora questões que destacam o tipo de personalidade ou a motivação apresentadas pelo aprendiz. Num estudo longitudinal realizado junto a imigrantes recém-chegadas a Newtown no Canadá, a pesquisadora dá conta de questões que transcendem a noção de identidade e, ao mesmo tempo, critica as teorias de aculturação desenvolvidas no campo da ASL.

O estudo de caso realizado no ano de 1991 por Bonny Norton Peirce reuniu cinco participantes, todas mulheres, recém-chegadas ao Canadá. Mai, Martina, Felicia, Katarina e

Eva provinham de quatro diferentes países: Vietnã, República Tcheca, Peru e Polônia. Segundo Norton (2000), um diário consistiu na maior fonte geradora de dados para a pesquisa. Nele, as participantes mantinham registros de suas interações com falantes da língua-alvo e refletiam a respeito de suas experiências no aprendizado da língua tanto em casa, quanto no trabalho ou na comunidade. Durante todo o período destinado ao estudo, participantes e pesquisadora encontravam-se com regularidade na intenção de partilhar as observações resultantes das notas produzidas pelas primeiras. Conforme Norton (2000), a aplicação de dois questionários detalhados também contribuiu substancialmente para a geração de dados que incluía, ainda, visitas à casa de cada uma das participantes e entrevistas individuais e em grupo.

Amparada pela análise detalhada das práticas de linguagem encontradas em meio às famílias de Mai e Katarina, Norton (2000) discute a relação existente entre investimento, aculturação e desenvolvimento do bilingüismo. As duas famílias são tomadas como exemplos de bilingüismo subtrativo e bilingüismo aditivo, respectivamente. Para Norton (2000), o bilingüismo subtrativo se dá quando uma segunda língua é adquirida às custas da perda da língua-materna, enquanto o bilingüismo aditivo é associado ao desenvolvimento da proficiência da segunda língua que ocorre sem causar danos à primeira língua do aprendiz.

O caso de Mai é utilizado como exemplo de bilingüismo subtrativo. Apesar de financeiramente bem sucedida, a família da participante tem sua estrutura gravemente abalada pela crença na língua inglesa enquanto “língua do poder” (NORTON, 2000, p. 451). Trazidos para o Canadá pelo sonho de uma vida melhor, a jovem vietnamita e seus pais são recebidos por um irmão, pela cunhada e por três sobrinhos - dois deles nascidos naquele país. Aos poucos, no entanto, o ideal de prosperidade e felicidade se dissipa face aos problemas apresentados pelo ambiente doméstico.



Em pouco tempo, Mai começa a desempenhar papel fundamental nas relações estabelecidas entre seus familiares. A árdua tarefa exercida pela jovem de apenas vinte e um anos consiste em mediar as interações estabelecidas entre os membros da família. A facilidade com que aprende a nova língua e o nível de proficiência alcançado por ela despertam sentimento e atitudes de respeito junto aos sobrinhos acostumados a zombar da própria mãe que, apesar dos dez anos passados no Canadá, encontra dificuldades em interagir com os meninos por meio da língua inglesa.

Em entrevista concedida a Bonny Norton, a participante afirma que seus pais não têm voz no Canadá, pois não dominam a língua inglesa. Para Norton (2000), embora três línguas fossem faladas na casa do irmão de Mai - cantonês, vietnamês e inglês - o inglês representava a língua do poder. De acordo com a autora, o efeito da crença do inglês enquanto língua do poder é devastador para a estrutura familiar de Mai. A cunhada está à mercê dos próprios filhos, pois não domina a única língua falada por eles, os avós paternos sentem-se deslocados, afinal, não conseguem interagir com os membros da família exceto em cantonês e, Mai sobrevive entre os dois mundos graças ao seu papel de intérprete. “Sempre no meio entre seus pais e seus sobrinhos e ocasionalmente entre os sobrinhos e a própria mãe”. (NORTON, 2000, p. 451).

Para Norton (2000), o irmão de Mai e a esposa acreditam que uma maior aceitação em meio à sociedade canadense depende do distanciamento de ambos da cultura e da história trazidas por eles do Vietnã. Infelizmente, entretanto, os dados gerados pela autora deixam transparecer as desgastantes consequências lingüísticas e domésticas associadas à rejeição da língua, da história e do estilo de vida do país de origem desses participantes. Os filhos do casal são privados da língua-materna dos pais o que acaba por acarretar uma série de dificuldades. Mais proficientes do que a própria mãe, por exemplo, os meninos se recusam a reconhecer a autoridade da mesma. Gozando de pouca autoridade e enfrentando problemas de

relacionamento com os próprios filhos, a cunhada de Mai passa a dedicar dias e noites inteiras ao trabalho.

Os pais de Mai representam a cultura e a história que a família tenta apagar. São eles os primeiros a dar mostras da ação danosa provocada pela rejeição da língua e cultura de origem da família em favor da aquisição da língua e valores do novo país em que vivem. Apesar da idade avançada, o pai de Mai parte para Toronto em busca de trabalho. A mãe de Mai, cujos dias eram dedicados aos cuidados da casa e à clausura do quarto, é internada acometida por depressão.

Assombrada pela possibilidade do distanciamento não só da cultura e da história de seu país de origem, mas do distanciamento de sua única filha, a imigrante polonesa Katarina insiste que o uso da língua-materna seja respeitado dentro dos limites de sua casa. Ao contrário da família de Mai, a família de Katarina é utilizada por Norton (2000) como exemplo de ambiente em que o “bilingüismo aditivo floresce” (NORTON, 2000, p. 443). Segundo a autora, Katarina parecia desesperada com a possibilidade de que a perda da língua materna resultasse na perda de contato com sua filha Maria. A língua polonesa significava muito mais para Katarina do que apenas uma ponte com o passado, afirma Norton (2000). A língua-materna de Katarina representava, antes, uma ligação com o futuro e com sua identidade enquanto mãe.

Conforme Norton (2000), na casa de Katarina, falava-se apenas o polonês. A imigrante temia que o uso do inglês no ambiente doméstico prejudicasse a unidade familiar e, a longo prazo, resultasse no distanciamento entre mãe e filha. O uso do polonês nas interações entre mãe e filha, aulas de língua e o comparecimento à igreja (onde o polonês é falado) são meios do quais Katarina lança mão a fim de assegurar o conhecimento da primeira-língua pela única herdeira.

As condições de bilingüismo subtrativo e aditivo vivenciadas pelas famílias de Mai e Katarina são discutidas por Norton (2000) à luz do modelo de aculturação proposto por Schumann (1978a, 1978b, 1986 apud NORTON, 2000, p. 453). Apesar de fazer do modelo alvo de críticas inesgotáveis, Norton (2000) apresenta uma série de razões de acordo com as quais justifica o exame detalhado do mesmo: (1) o desenvolvimento com fins específicos de explicação da aquisição da linguagem por imigrantes adultos; (2) o embasamento na premissa de que há uma ligação causal entre aculturação e ASL e, finalmente, (3) a afirmação de Schumann de que o modelo argumenta em favor da aculturação e contra a instrução.

Para Schumann (1986 apud NORTON, 2000, p. 453), a ASL é apenas um dos aspectos da aculturação. Segundo ele, o grau de aculturação do aprendiz em direção ao grupo da língua-alvo permite o controle do grau de aquisição da segunda língua. Ainda de acordo com o autor, a ausência de aculturação limita os benefícios que podem ser oferecidos ao aprendiz através da instrução na língua-alvo.

Schumann (1978b apud NORTON, 2000, p. 454) afirma que determinados fatores sociais podem tanto promover quanto inibir relações entre dois grupos lingüisticamente distintos em situação de contato. O primeiro fator social discutido por Schumann diz respeito aos padrões de dominância social. Segundo Norton (2000), para Schumann, a existência de superioridade política, técnica ou econômica de determinado grupo em relação ao grupo da língua-alvo implica na resistência quanto à aquisição dessa língua. Da mesma forma, o sentimento de inferioridade ou subordinação em relação ao grupo da língua-alvo pode ocasionar distanciamento entre os dois grupos e a conseqüente resistência dos aprendizes em adquirir a nova língua.

O segundo fator social envolve o que Schumann chama de estratégias de integração de assimilação, preservação, e adaptação. O autor afirma que ao desistir de seus valores e de seu estilo de vida em favor da adoção dos valores e do estilo de vida do grupo-alvo, os aprendizes

promovem tanto o contato com o grupo da língua-alvo quanto a aquisição da segunda língua. Entretanto, ao escolher a preservação enquanto estratégia de integração e ao rejeitar os valores e o estilo de vida do grupo-alvo os aprendizes se distanciam desse grupo e diminuem a probabilidade de aquisição da língua-alvo. Por fim, ao eleger a adaptação como estratégia de integração, o grupo de segunda língua opta pela adequação ao estilo de vida e aos valores do grupo da língua-alvo sem, no entanto, abdicar de seus valores e estilo de vida próprios.

Os últimos cinco fatores sociais discutidos por Schumann fazem referência a padrões de *enclosure*<sup>4</sup> dos dois grupos, coesão e tamanho do grupo de segunda língua, congruência entre as duas culturas, atitudes entre os dois grupos, e duração de tempo de residência desejado pelo aprendiz na área da língua-alvo. De acordo com Norton (2000), esses últimos cinco fatores podem ser resumidos numa única sentença: há maior probabilidade de ocorrência do aprendizado da segunda língua em situações onde as atitudes positivas entre os dois grupos superam as atitudes negativas. Somadas aos fatores sociais, variáveis afetivas, culturais e motivacionais também são associadas por Schumann (1978b apud NORTON, 2000, p. 455) aos processos de aculturação.

A validade do modelo para Norton (2000) consiste na ênfase dada por Schumann ao contexto sociocultural e ao papel desempenhado pelos indivíduos durante o processo de aprendizado da língua. Segundo a pesquisadora, o modelo reconhece a importância do contato regular entre aprendizes de língua e falantes da língua-alvo para o sucesso da aquisição. Entretanto, a partir dos dados gerados junto às famílias de Mai e Katarina, uma série de noções teóricas desenvolvidas pelo modelo de Schumann são questionadas por Norton (2000).

A primeira noção contestada por Norton (2000) prevê que o grupo considerado inferior ou subordinado ao grupo da língua-alvo pode estabelecer resistência à aquisição da segunda língua. Contrariando as expectativas, porém, os dados apresentados por Norton

---

<sup>4</sup> Conforme Norton (2000), os padrões de *enclosure* se referem ao modo como os grupos de segunda língua e de língua-alvo compartilham instituições como igreja, escola, clube, etc.

(2000) indicam que a construção do sentimento de inferioridade experienciado pela família de Mai em meio à sociedade canadense se dá através de práticas sociais significativas daquela sociedade e não através de práticas sociais adotadas pelos participantes em seu país de origem. A autora observa, também, que apesar do sentimento de marginalidade vivido pela jovem e por seus familiares, nenhum deles opõe resistência ao aprendizado da língua inglesa. Ao contrário, o domínio do inglês é encarado como uma possibilidade de afastamento do rótulo de imigrantes vietnamitas sustentado pela família e como um meio de assegurar as oportunidades de uma vida melhor ofertadas pelo Canadá.

Também a aceção de que as atitudes positivas entre os falantes da língua-alvo e os falantes da segunda língua contribuem para o aprimoramento da ASL é questionada por Norton (2000). O descrédito da autora se deve ao fato de que o modelo de Schumann ignora tanto a posição de desvantagem geralmente ocupada pelos aprendizes de língua no que diz respeito à comunidade da língua-alvo quanto os constantes ataques sofridos pela identidade, cultura e valores desses aprendizes nas interações com falantes da língua-alvo. Para a autora, o modelo não reconhece relações de poder iníquas que tomam por base raça e etnia e que podem comprometer tentativas de aproximação do grupo de segunda língua em relação aos falantes da língua-alvo a despeito das atitudes positivas do primeiro grupo.

A última noção criticada por Norton (2000) diz respeito à estratégia de assimilação. Como vimos, por meio dessa noção, Schumann assume que ao desistir de valores e estilo de vida próprios da comunidade a que pertencem em favor da adoção daqueles pertencentes ao grupo da língua-alvo, os membros do grupo de segunda língua potencializam o contato com o grupo-alvo fato que pode resultar no incremento do processo de aquisição da segunda língua. Contudo, de acordo com a análise de Norton (2000), não foi essa a realidade encontrada junto à família de Mai. Tanto o irmão quanto a cunhada da jovem Mai acreditavam que o distanciamento da cultura e da história vietnamita resultaria numa maior aceitação da família

entre os membros da sociedade canadense. Apesar das previsões do modelo proposto por Schumann, no entanto, a rejeição dos valores e do estilo de vida vietnamita não garantiu maior contato com os falantes da língua-alvo tampouco promoveu a aquisição da segunda língua para a cunhada e para os pais de Mai.

O ponto fraco do modelo, segundo Norton (2000), reside na ausência do reconhecimento ou da antecipação das conseqüências lingüísticas e domésticas associadas com a negação da história, do estilo de vida e da primeira língua do grupo de aprendizes. Dentre os participantes do estudo conduzido pela autora, a família de Mai representa o único grupo em que os membros da família rejeitam seus próprios valores e estilo de vida em favor dos valores da sociedade branca anglófona canadense. Ironicamente, a família de Mai representa também o único caso em que a tessitura social da família é destruída junto a qualquer esperança de desenvolvimento bilíngüe da língua.

As implicações do estudo de Norton (2000) são resumidas pela própria autora com base nos quatro itens seguintes: (1) no campo da ASL algumas acepções sobre o fenômeno da aculturação devem ser revistas; (2) as teorias da aculturação na ASL ignoram relações iníquas de poder existentes entre falantes da segunda língua e falantes da língua-alvo; (3) a perda da língua materna em meio às crianças pertencentes a famílias imigrantes pode prejudicar a estrutura social da família e, (4) cabe aos professores de segunda língua encorajar o investimento dos aprendizes tanto na segunda língua quanto na língua materna.

Para Norton (2000), enquanto as teorias da aculturação na ASL apóiam a assimilação cultural, teorias do bilingüismo enfatizam a importância da validação da história e da identidade de grupos imigrantes. Tal fato fortalece a crença da autora de que, em meio aos estudos da ASL, algumas das acepções sobre aculturação devem ser revistas.

Quanto às relações de poder existentes entre falantes da segunda língua e falantes da língua-alvo, Norton (2000) sugere que as teorias da aculturação na ASL devem reconhecer

que atitudes e motivação não são propriedades inerentes aos aprendizes de língua e, sim, propriedades construídas dentro do contexto específico de relações sociais inseridas em espaço e tempo determinados. De acordo com a autora, aprendizes e falantes da língua-alvo investem de maneiras distintas no relacionamento mútuo, fato que, freqüentemente, afeta as oportunidades para o aprendizado da segunda língua. Para Norton (2000), parece impossível assumir, por exemplo, que o conhecimento limitado de língua da cunhada de Mai seja resultado de atitudes negativas ou de falta de motivação em relação ao aprendizado do inglês. A autora sugere que as teorias da aculturação no aprendizado de línguas deveriam endereçar a relação complexa existente entre investimento, aprendizado de línguas e processos sociais mais amplos.

O estudo de Norton (2000) chama a atenção para o papel de muita responsabilidade a ser desempenhado pelos professores de segunda língua. Para a autora, cabe aos professores a conscientização, em meio às famílias imigrantes, dos riscos que acompanham a perda da língua materna. Dentre eles, talvez o maior de todos consista na perda da identidade dos membros da família.

Ainda com base no estudo longitudinal realizado junto às cinco imigrantes recém-chegadas ao Canadá no início da década de noventa, Norton (2001) discute uma prática que, segundo ela, tem chamado a atenção de um bom número de pesquisadores interessados em educação e linguagem: a prática de resistência à aquisição de uma segunda língua em sala de aula. Para tanto, a autora examina o fenômeno da não-participação à luz da noção de comunidades imaginadas introduzida por Norton (2001) na intenção de estabelecer conexão entre as identidades mutáveis dos aprendizes e o investimento dos mesmos na língua-alvo.

O conceito de não-participação utilizado por Norton (2001) tem origem nos estudos realizados por Etienne Wenger junto a comunidades de prática tais como comunidades de parteiras, alfaiates e agentes de seguro. Segundo Wenger (1998 apud NORTON, 2001, p.

159), a identidade de um indivíduo é definida através do envolvimento desse indivíduo em certas práticas e pela rejeição de outras. Para o autor, identidades são constituídas por tudo que somos e por tudo aquilo que não somos.

Wenger (1998 apud NORTON, 2001, p. 161) afirma que a relação dos indivíduos com as comunidades de prática às quais pertencem envolve participação e não-participação e que as identidades dos membros de tais comunidades são, freqüentemente, determinadas através da combinação de ambas. Conforme o autor, a não-participação em algumas comunidades pode ser inevitável, pois as experiências vivenciadas pelos indivíduos incluem o contato com comunidades às quais não pertencem. Para Norton (2001), este tipo de não-participação difere da não-participação em práticas inerentes às comunidades das quais os indivíduos pertencem. No último caso, afirma Norton (2001), a distinção elaborada por Etienne Wenger “entre perifericidade e marginalidade pode ser útil” (NORTON, 2001, p. 161). A noção de perifericidade concebe certos graus de não-participação enquanto fatores possibilitadores da participação. Já a noção de marginalidade consiste numa forma de não-participação que atua como impedimento à participação plena do indivíduo nas práticas de determinada comunidade.

São três as formas de pertencimento propostas por Wenger (1998 apud NORTON, 2001, p. 163): envolvimento, imaginação e alinhamento. O envolvimento diz respeito à participação ativa em processos mútuos de negociação e sentido. O construto de imaginação, por sua vez, indaga até que ponto criamos imagens do mundo e estabelecemos conexões entre tempo e espaço através da extrapolação de nossa própria experiência. Por último, a concepção de alinhamento questiona até que ponto coordenamos nossas energias e atividades na busca da adequação a estruturas mais amplas e na intenção de contribuir para empreendimentos também mais amplos.



Fantasia e fuga da realidade nada tem a ver com a noção de imaginação proposta por Wenger. De acordo com o próprio autor, a imaginação, enquanto forma de pertencimento, consiste num processo de produção de novas imagens de possibilidade e novas formas de compreensão da relação do indivíduo com o mundo. Para Norton (2001), no entanto, a imaginação não resulta, necessariamente, na coordenação de ações. Daí a importância, para a autora, da noção de alinhamento através da qual os aprendizes atuam a fim de tomar parte numa comunidade mais ampla.

As experiências de Katarina e Felícia são utilizadas por Norton (2001) na investigação do fenômeno da não-participação em sala de aula de inglês como segunda língua. Em resposta às práticas adotadas em sala de aula, tanto uma quanto outra acabam por abandonar o curso de nove meses de duração oferecido a elas como oportunidade de promoção do conhecimento da língua.

Dois episódios concorrem para o abandono das aulas por Katarina e Felícia. No caso da imigrante polonesa, a não-participação decorre da tensão gerada pela convicção da professora de L2 de que Katarina seria incapaz de tomar parte num curso de informática em virtude do pouco conhecimento da língua inglesa. Para a professora, o inglês de Katarina não era suficientemente bom por ser “inglês de imigrante” (NORTON, 2001, p. 162). Numa experiência não menos desastrosa, Felícia abandona o curso de inglês como L2 após uma aula na qual todos os alunos haviam sido convidados a partilhar informações a respeito de seus países de origem. Ao final da sessão, ao resumir os principais tópicos abordados pelos alunos, a professora negligencia todas as informações mencionadas por Felícia sobre o Peru. Quando interrogada a respeito, a professora afirma não considerar o país de Felícia tão importante a ponto de fazer parte da síntese dos tópicos principais daquele encontro.

De acordo com Norton (2001), as comunidades de prática que caracterizam as trajetórias de aprendizado de Katarina e Felícia são comunidades da imaginação ou

comunidades imaginadas. Ao entrar na sala de aula de L2 as participantes não percebem apenas “uma sala de aula com quatro paredes, mas vislumbram uma comunidade que transcende tempo e espaço” (NORTON, 2001, p. 164). Assim, mesmo envolvidas em práticas de sala de aula, as aprendizes estendem suas comunidades a um mundo imaginário externo a esse ambiente - a comunidade imaginada.

Após dezessete anos de experiência como professora, Katarina havia conquistado posição de respeito em sua terra natal. Em solo canadense, no entanto, a professora polonesa luta pelo reconhecimento de sua condição intelectual e profissional. De acordo com Norton (2001), a comunidade imaginada de Katarina consiste, então, numa comunidade de profissionais. Uma reconstrução do passado somada a uma construção imaginária do futuro. Apenas os membros dessa comunidade podem validar a história e a identidade profissional de Katarina. Por isso, ao se sentir subjugada pela professora de L2 que nega o reconhecimento de seu *status* profissional, Katarina desiste das aulas de inglês.

No que diz respeito à reação de Felícia frente à marginalização de seu país de origem numa atividade em sala de aula, Norton (2001) considera importante o fato de que a participante havia relutado muito em deixar a vida de privilégios que levava no Peru. Segundo a própria informante, a mudança para o Canadá se devia apenas ao estado de confusão e desordem instalado em sua terra natal. Felícia “resistia ao rótulo de imigrante” (NORTON, 2001, p. 165) ao considerar a si mesma como uma estrangeira que vivia no Canadá apenas por acaso.

Os atos extremos de não-participação de Katarina e Felícia são considerados por Norton (2001) como ações de alinhamento adotadas pelas participantes na intenção de preservar a integridade de suas comunidades imaginadas. Para a autora, no caso das duas imigrantes, a não-participação deixa de ser uma oportunidade para o aprendizado a partir de uma posição periférica para tornar-se um ato de resistência à posição de marginalidade.

Para Norton (2001), as comunidades imaginadas dos aprendizes estimulam o surgimento de identidades imaginadas e é dentro deste contexto que o investimento dos aprendizes na língua-alvo deve ser compreendido. Apesar do investimento na língua-alvo, o *status* de Katarina e Felícia não foi legitimado em meio aos participantes das comunidades imaginadas de cada uma. Katarina se dizia desconfortável nas interações com profissionais canadenses - a professora de L2 ou o médico, por exemplo. Já para Felícia, cujo investimento na identidade peruana suplantava o investimento na aquisição da língua-alvo, o desconforto resultava das interações com outros imigrantes daquele país mais fluentes do que ela no uso da língua inglesa.

Nas palavras de Norton (2001), esse estudo fornece evidências de que o aprendizado de línguas é uma prática social que envolve as identidades dos aprendizes de maneira complexa e, por vezes, contraditória. A noção de prática social é adotada pela autora a partir da leitura de Lave e Wenger (1991 apud NORTON, 2001, p. 167). De acordo com eles, o aprendizado enquanto participação em comunidades de prática diz respeito às ações do indivíduo no mundo em oposição à noção de aprendizado enquanto internalização de conhecimento.

Para a pesquisadora, a não-participação dos aprendizes na sala de aula de L2 pode ser resultado da disjunção entre a comunidade imaginada do aprendiz e as metas curriculares estipuladas pelo professor. Segundo Norton (2001), os métodos utilizados pelo professor em sala de aula podem envolver as identidades dos aprendizes de maneiras diversas e imprevisíveis. A autora afirma, ainda, que o não reconhecimento das comunidades imaginadas dos aprendizes por parte do professor pode exacerbar a não-participação dos mesmos.

Resistência, oposição e não-participação são também discutidas no estudo etnográfico realizado por Canagarajah (1993) junto a vinte e dois alunos de artes e humanidades da

Universidade de Jafna no Sri Lanka. Conduzida através de questionários, entrevistas e observações, a pesquisa revela resultados contraditórios. Apesar da forte tendência dos participantes em afirmar uma grande motivação em relação ao aprendizado da língua inglesa tanto nas entrevistas quanto em resposta aos questionários, as demonstrações de oposição ao discurso alienante inculcado no livro texto utilizado em sala de aula refletem, segundo o autor, o conflito vivenciado pelos aprendizes. De um lado, a integridade cultural e, de outro, a mobilidade socioeconômica. Segundo A. Suresh Canagarajah (1993), o estudo explica como o desejo dos estudantes de aprender apenas a gramática da língua inglesa permite que eles se acautelem da alienação cultural “enquanto são suficientemente orientados para passar no exame final do curso e para satisfazer uma necessidade socioeconômica” (CANAGARAJAH, 1993, p. 601).

Ministradas pelo próprio autor, as aulas tomam por base um livro texto norte-americano que, conforme Canagarajah (1993), ignora o contexto social dos aprendizes e desconsidera a importância da origem lingüística e cultural dos participantes para o aprendizado da L2. Como se não bastasse, o livro texto reconhece, ainda, na figura do professor, a única autoridade capaz de regular, disciplinar e arbitrar o processo de aprendizado. Nem mesmo as atividades comunicativas propostas pelo manual são defendidas pelo pesquisador. Para Canagarajah (1993), as interações e o discurso empregado nas situações de comunicação assumem uma cultura urbana, tecnocrática e ocidental estranha aos participantes provenientes, em sua grande maioria, de comunidades rurais e de grupos econômicos desfavorecidos.

Para grande parte dos participantes desse estudo a língua inglesa aparece associada ao desenvolvimento e ao progresso. No entanto, comentários e desenhos impressos pelos alunos nos livros textos evidenciam o progressivo desinteresse que toma conta da turma já a partir do segundo mês de aulas quando a frequência cai pela metade. Para o autor, o fato de que os

comentários e desenhos encontrados nos livros recolhidos ao final de cada aula tivessem sido produzidos durante a própria aula sugere que outros tópicos que não a gramática do inglês preocupavam os alunos no transcorrer daquele período. Para Canagarajah (1993), a despeito das aparências - os alunos aparentavam observar e ouvir tudo o que o professor dizia - os desenhos deixados nos livros sugeriam a existência de uma “sobrevida muito ativa” (CANAGARAJAH, 1993, p. 613).

Em meio aos desenhos que modificam as vestes dos personagens originais do livro, provérbios e comentários sobre a moral de algumas das situações apresentadas pelas lições são encontrados pelo pesquisador. Romance e sexo também fazem parte das inscrições, nesse caso, porém, as mensagens são deixadas em inglês. Para Canagarajah (1993), fica a impressão de que alguns dos desenhos vulgarizam deliberadamente o sexo. Uma forma de insulto, talvez, direcionada aos instrutores de inglês, aos editores do livro, ou, até mesmo, aos personagens norte-americanos ali representados.

Mais curioso é o fato de que muitos dos alunos de Canagarajah (1993), apesar da perda paulatina de interesse pelas aulas ministradas pelo pesquisador, freqüentam aulas particulares de inglês. Eles resistem às aulas ministradas na universidade porque, apesar do livro texto, Canagarajah aposta num modelo de aula que privilegia a interação e fornece tarefas comunicativas mais do que apenas lições de gramática.

Conforme o autor, o aprendizado de gramática permite que os alunos se distanciem da língua e do curso, evita o uso ativo da língua que poderia envolver a internalização do discurso apresentado pelo livro texto e, desse modo, os aprendizes podem confrontar as tendências reprodutivas adotadas através do material didático inadequado às necessidades desses alunos. Ao mesmo tempo, afirma Canagarajah (1993), esse distanciamento permite que os aprendizes mantenham o contato mínimo necessário com a língua a ser aprendida a fim de possibilitar a aquisição das regras de gramática que podem assegurar bons resultados no

exame final. Segundo o autor, além de permitir que os aprendizes preservem sua integridade cultural, essa estratégia também permite que eles acomodem a exigência institucional que consiste em passar na prova obrigatória de inglês na esperança da obtenção das vantagens socioeconômicas associadas à língua.

Recentemente, a partir de pesquisas realizadas junto a estudantes universitários afro-americanos matriculados num curso destinado à prática da escrita na língua inglesa, Canagarajah (2004) identifica espaços ocultos em sala de aula através dos quais os aprendizes negociam identidades. Estes espaços ocultos, ou *safe houses*, são definidos por ele como sítios relativamente livres da vigilância das autoridades escolares por serem considerados não-oficiais. Em sala de aula, digressões entre os alunos, o uso de bilhetinhos, comentários inscritos em cadernos ou livros são considerados *safe houses* pelo autor. Fora dela, a cantina, a biblioteca, os dormitórios, laboratórios de informática, *e-mails*, discussões *on-line* e salas de bate-papo constituem espaços ocultos de interação entre os aprendizes.

De acordo com Canagarajah (2004), a busca por *safe houses* resulta do sentimento de intimidação provocado pela autoridade e pelo poder do professor que acabam por desestimular a apresentação de identidades institucionalmente indesejadas em sala de aula. Para o autor, os aprendizes também sofrem pressão dos próprios colegas a fim de que estejam em conformidade com as identidades e os discursos preferidos em sala de aula.

Para Canagarajah (2004), os aprendizes precisam de uma forma segura para adotar identidades alternativas sem que sejam penalizados pela adoção do que pode ser considerado um comportamento anormal. Assim, apesar da adoção de papéis e identidades exigidas como pré-requisitos para o sucesso acadêmico e a despeito da motivação exercida em meio aos aprendizes pela mobilidade social e pelo bem-estar econômico, nas *safe houses* eles mostram uma negociação mais crítica de suas identidades. Exemplo disso, “a celebração de identidades que são suprimidas em sala de aula” (CANAGARAJAH, 2004, p. 124), mas que são toleradas

nas trocas de *e-mails* entre os participantes. O exame dessas trocas revela a utilização de uma série de insultos e da fala cotidiana num discurso que, bastante afastado daquele encontrado em sala de aula, é descrito pelo autor como um discurso indesejado pela sociedade por ser considerado rústico e pouco sofisticado.

Noutro estudo também recente, Bonny Norton e Farah Kamal (2003) sintetizam os resultados da pesquisa realizada por eles junto a oitenta alunos de uma escola de classe média no Paquistão pós-onze de setembro. Convidados a participar de um projeto internacional, os jovens desenvolvem um programa de letramento na língua inglesa para refugiados afegãos. Com idades que variam entre doze e treze anos, os pequenos empreendedores justificam a escolha do ensino de inglês para as crianças refugiadas com base na crença do inglês enquanto língua internacional, língua da ciência, da tecnologia e da mídia. Os dados da pesquisa conduzida pelos autores são gerados a partir de questionários, entrevistas e observações realizadas, em sua maioria, pelo segundo autor.

O planejamento e a execução das atividades propostas pelos estudantes fazem parte de um projeto denominado *Youth Millenium Project* (YMP) que, desde sua primeira edição em 1999, conta com mais de dez mil colaboradores em oitenta países diferentes. Numa iniciativa da universidade canadense de *British Columbia*, o projeto tem sido motivado, de acordo com Norton e Kamal (2003), por pesquisas que sugerem a existência do sentimento de impotência dos jovens face aos acontecimentos globais e a existência da crença de que esses jovens em pouco ou nada contribuem para as mudanças sociais. A meta do projeto é fornecer oportunidades para a construção da auto-estima e do sentimento de comunidade dos jovens participantes por meio da criação de planos de ação local direcionados a questões sociais mais amplas.

Nas reflexões eliciadas pelos pesquisadores, muitos dos participantes afirmam a importância do inglês como auxiliar no acesso a melhores condições de vida. Conforme

Norton e Kamal (2003), com raras exceções, os estudantes demonstram pouca ambivalência no que diz respeito à língua inglesa, na maioria dos casos, percebem-na como um instrumento importante para os avanços social, econômico e político dentro do Paquistão e em meio à comunidade internacional. O Paquistão do futuro é visto pelos participantes como uma sociedade pacífica, fiel aos princípios do islã e membro ativo da comunidade internacional. Apenas dois participantes deliberam a respeito dos possíveis riscos que, segundo eles, podem acompanhar a disseminação da língua inglesa. Para esses dois adolescentes, a difusão da língua inglesa aparece atrelada à propagação da cultura do ocidente o que, nas palavras dos próprios participantes, representa um “mau sinal” (NORTON e KAMAL, 2003, p. 310).

No entanto, os dados gerados por Norton e Kamal (2003), sugerem que a língua inglesa e a primeira língua de um país como o Paquistão podem coexistir de forma produtiva. Para a maioria dos participantes, a troca de código - por vezes o inglês, por vezes o urdu - é encarada com aparente naturalidade. A expressão de idéias e de opiniões é apontada pelos adolescentes como meta principal da comunicação não importando o código utilizado para tanto.

Conforme Norton e Kamal (2003), grande parte dos informantes faz referência à relação existente entre o letramento, a distribuição de recursos e as desigualdades internacionais. Para esses informantes, uma “comunidade imaginária letrada, falante de inglês e tecnologicamente avançada é também uma comunidade que possui comida, abrigo e paz” (NORTON e KAMAL, 2003, p. 314). No entanto, a idealização dos benefícios advindos do letramento e da disseminação da língua inglesa inspira cuidados. Para Norton e Kamal (2003), a aceção de que o acesso à educação resulta em riqueza e na ausência de problemas pode gerar uma crise de expectativas. De acordo com os autores, não há argumentos consistentes em favor do estabelecimento de correlação entre a adoção da língua inglesa e a melhora do bem estar econômico por parte dos países em desenvolvimento como o Paquistão.



A comunidade imaginada dos estudantes paquistaneses difere um pouco das comunidades de Katarina e Felícia, pois, na tentativa de promoção do letramento e das habilidades na língua inglesa do grupo de refugiados afegãos, os participantes imaginam um Paquistão diferente para o futuro. Um país com *status* de membro da comunidade internacional no qual letramento, competência na língua inglesa e progresso tecnológico são características intrínsecas ao desenvolvimento e à coexistência pacífica com outras nações.

Noutro exemplo de comunidades imaginadas, Yasuko Kanno e Bonny Norton (2003) relatam a história de Rui - um adolescente japonês que passou mais da metade da vida em países falantes de língua inglesa como Austrália e Canadá. Embora tivesse muito mais em comum com jovens canadenses do que com jovens japoneses, Rui acreditava firmemente em sua cidadania japonesa e não media esforços na manutenção da proficiência da língua-materna. De acordo com Kanno e Norton (2003), o Japão de Rui consistia numa construção imaginária que pouco se assemelhava ao Japão real que ele pôde reencontrar no seu retorno ao país. “Quando ele finalmente descobriu que o Japão real estava muito aquém daquele país por ele idealizado, seu desapontamento foi tão grande que ele não queria mais ser japonês” (Kanno e Norton, 2003, p. 243).

Os exemplos de Katarina e Rui ilustram algumas das características das relações existentes entre as comunidades imaginadas, as identidades dos aprendizes e entre o aprendizado de línguas, segundo Kanno e Norton (2003). Para os autores, as comunidades imaginadas construídas por Katarina e por Rui representavam visões de natureza muito particular. Elas não existiam de fato nem tampouco correspondiam às realidades encontradas por ambos na vida cotidiana. De acordo com os pesquisadores, as imagens construídas pelos dois aprendizes afetam o investimento dos mesmos na língua-alvo assim como suas ações e trajetórias de aprendizado. No caso de Rui, a identificação com um Japão imaginário contribui para que o aprendiz invista na manutenção da primeira língua. Já para Katarina, a

identificação com uma comunidade cujo acesso lhe é negado leva ao abandono das aulas de segunda língua e conseqüente inscrição num curso alternativo de informática capaz de fornecer melhores oportunidades à sua identidade imaginada. Para Kanno e Norton (2003), o investimento de ambos na língua-alvo, seja ela japonês ou inglês, pode ser melhor compreendido no contexto de afiliações e identificações futuras mais do que nos conjuntos de relações predominantes.

Kanno e Norton (2003) asseveram que a concepção de comunidades imaginadas permite uma melhora da compreensão a respeito do aprendizado tanto na dimensão temporal quanto na dimensão espacial. Na dimensão temporal, a noção de comunidades imaginadas permite que sejam estabelecidas relações entre as ações e as identidades predominantes dos aprendizes e as aspirações dos mesmos para o futuro. Segundo os autores, esta é uma forma de afirmar-se que o que ainda não aconteceu no futuro pode consistir numa razão e numa motivação para o que os aprendizes fazem no presente. Na dimensão espacial, é possível que se proceda ao exame, por um lado, da interação entre as ideologias nacionais e as identidades dos aprendizes e, por outro lado, da influência da globalização e do transnacionalismo no aprendizado de línguas e na construção de identidades. Identidades que, de acordo com o que afirmam Kanno e Norton (2003), devem ser compreendidas levando-se em consideração não apenas o investimento dos indivíduos no mundo real, mas também, o investimento em mundos possíveis.

Para a professora Patrícia Friedrich<sup>5</sup>, que já há algum tempo realiza pesquisas em meio a estudantes brasileiros e argentinos, o investimento e as grandes expectativas acalentadas pelos aprendizes em relação à aquisição de inglês como LE não surpreendem. Para Friedrich (2002), em momentos de incerteza é comum que a procura por respostas extrapole os limites da própria comunidade. Segundo a pesquisadora, não raro, essa busca por soluções aponta

---

<sup>5</sup> Para uma bibliografia básica de textos que versam sobre o ensino e o aprendizado de inglês na América do Sul conferir Friedrich e Berns (2003).

para caminhos que envolvem a comunidade internacional e a interação com um mercado dito globalizado que, de acordo com o senso comum, é conduzido principalmente por meio da língua inglesa.

Numa investigação cujo enfoque reside na percepção da importância do inglês como meio internacional de comunicação, no papel do inglês dentro do Brasil e nas expectativas dos aprendizes em relação ao aprendizado da LE, Friedrich (2000) descreve os resultados obtidos através da aplicação de questionários em meio a cento e noventa aprendizes brasileiros de inglês junto a uma rede de curso livre da região metropolitana do estado de São Paulo. Neste estudo, a autora convida seus respondentes à reflexão sobre questões que dão conta da importância do inglês enquanto língua internacional e do *status* conferido àqueles que detém o conhecimento dessa língua.

Todos os participantes, sem exceção, reconhecem no inglês uma língua internacional para a comunicação. A grande maioria deles acredita também que as melhores oportunidades de trabalho nas mais diversas áreas estão vedadas àqueles que não detém o conhecimento da língua inglesa. Segundo Friedrich (2000), quanto menor o nível de proficiência do respondente maior a identificação do inglês com a noção de mobilidade social.

Preocupantes são os altíssimos índices de oitenta e setenta por cento dos participantes que dizem respeito primeiro ao número de alunos que desejam alcançar níveis de proficiência semelhantes aos dos falantes considerados nativos e, segundo, ao número de alunos que desejam fazê-lo dentro de uma média de quatro anos. Conforme Friedrich (2000), tais expectativas tão pouco realistas podem, de certa forma, explicar o número muito menos expressivo de alunos matriculados em cursos de nível avançado em comparação ao número de inscrições em cursos de nível básico. Para a pesquisadora, os desafios que fazem parte da instrução formal na língua acabam por afugentar muitos aprendizes.

Friedrich (2000) afirma que o desejo de aprender inglês a fim de conseguir um emprego melhor ou de alcançar uma almejada promoção indica que o inglês funciona como um meio de ascensão social o que implica dizer que, no Brasil, há uma atitude social em relação à língua inglesa capaz de compelir ao aprendizado dessa língua. Essa atitude social, observa a autora, estabelece relação direta entre o conhecimento de inglês e o sucesso material.

Também os dados gerados pelo estudo aqui relatado ratificam a existência de uma atitude social positiva em relação ao aprendizado de inglês como LE. Como veremos, para grande parte dos aprendizes envolvidos nesta pesquisa o conhecimento da língua inglesa aparece atrelado a melhores condições de vida. No entanto, apesar de professada de forma quase unânime pelos participantes, a importância do aprendizado do inglês parece desvanecer no confronto entre o discurso sustentado pelos mesmos e o desdobramento das práticas desenvolvidas em sala de aula.

### **3 MÉTODOS QUALITATIVOS NA PESQUISA EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Até aqui, alguns dos muitos estudos motivadores desta pesquisa foram revisitados na intenção de justificar a importância da investigação das várias identidades e dos diferentes tipos de investimento presentes em sala de aula de inglês como LE. Neste segundo capítulo, porém, faz-se uma pequena pausa nas considerações a respeito das noções teóricas que envolvem questões que dão conta dos processos de construção de identidade a fim de que os princípios metodológicos utilizados neste trabalho e os participantes desta pesquisa sejam conhecidos. Para tanto, num primeiro momento, faz-se necessária uma breve introdução aos princípios básicos da pesquisa qualitativa e da etnografia - ambos essenciais para a geração e análise dos dados que serão apresentados no capítulo subsequente.

#### **3.1 A pesquisa qualitativa e a utilização de princípios etnográficos**

Da forma como define Maria Cecília de Souza Minayo (2002), a pesquisa consiste na atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É ela que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo vinculando pensamento e ação. Nas palavras da socióloga, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. Assim, as questões da investigação são diretamente relacionadas pela autora a interesses e circunstâncias socialmente condicionados.

De acordo com a professora da Escola de Saúde Pública da FIOCRUZ do Rio de Janeiro, a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, pois se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. A pesquisa qualitativa trabalha com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e

atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 22).

A abordagem qualitativa, observa Antonio Chizzotti (1998), parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento, de acordo com o que assevera Chizzotti, não se reduz a um conjunto de dados isolados que podem ser conectados por uma teoria explicativa. O sujeito-observador integra o processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes significado. “O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 1998, p. 79).

Para Chizzotti (1998), a pesquisa não pode ser o produto de um observador postado fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos. A pesquisa deve ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas.

Conforme Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2003), a pesquisa qualitativa tem desempenhado papel peculiar ao longo da história das disciplinas humanas. Tendo estabelecido importância nas áreas da sociologia e da antropologia já nas décadas de 1920 e 1930, a pesquisa qualitativa se estende, rapidamente, às outras ciências sociais e do comportamento tais como educação, história, ciências políticas, medicina, trabalho social e comunicações.

Para estes dois últimos autores, a definição de pesquisa qualitativa depende do momento histórico no qual ela se insere. No entanto, numa definição que consideram genérica, Denzin e Lincoln (2003) afirmam que a pesquisa assim denominada corresponde a uma atividade situada que determina a posição do observador no mundo. Ela consiste de um conjunto de práticas materiais interpretativas que conferem visibilidade ao mundo

transformando-no numa série de representações dentre as quais podemos incluir as anotações de campo, entrevistas, conversas, fotografias e gravações. Dessa forma, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística em relação ao mundo estudado o que significa dizer que os pesquisadores que dela fazem uso realizam suas investigações em ambiente natural numa tentativa de interpretação dos fenômenos que investigam desde o ponto de vista dos participantes.

Ainda de acordo com Denzin e Lincoln (2003), a pesquisa qualitativa envolve uma série de materiais empíricos (estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevistas, textos e produções culturais, textos observacionais, visuais, interacionais e históricos) que descrevem a rotina, os problemas e o significado de ambos na vida dos indivíduos.

No que diz respeito à pluralidade de métodos inerentes à pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2003) constatam que o uso de múltiplos métodos, ou triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão profunda do fenômeno investigado. A realidade objetiva não pode jamais ser capturada, afirmam categoricamente. Para eles, o conhecimento só é possível através das representações. A combinação de múltiplas práticas metodológicas, materiais empíricos, perspectivas e observadores distintos num único estudo é melhor compreendida pelos autores enquanto estratégia na adição de rigor e complexidade que contribuem para a ampliação e para o enriquecimento do estudo.

A pesquisa qualitativa não possui exclusividade sobre nenhum dos métodos e práticas de investigação acima citados. Segundo Denzin e Lincoln (2003), os pesquisadores que dela se valem podem também fazer uso da semiótica, da narrativa, do discurso, da análise fonêmica e, até mesmo, de dados estatísticos traduzidos por tabelas, gráficos e números. Esses pesquisadores podem, ainda, empregar as abordagens, métodos e técnicas da

etnometodologia, da fenomenologia, da hermenêutica, do feminismo, dos estudos culturais, da observação participante e da etnografia, entre outras.

A técnica da observação participante, de acordo com Otávio Cruz Neto (2002), se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. Nela, o observador estabelece uma relação face a face com os *observados* num processo por meio do qual pode modificar e ser modificado pelo contexto. Nas palavras do autor, a importância dessa técnica reside na possibilidade de captação de uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, visto que, os participantes “observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (NETO, 2002, p. 60).

O termo etnografia, por sua vez, é definido por Martyn Hammersley e Paul Atkinson (1997) como referência a um método ou conjunto de métodos cuja forma mais característica envolve a participação aberta ou velada do etnógrafo na vida cotidiana das pessoas durante um período que é destinado ao testemunho de acontecimentos, à apreciação das interações verbais que se dão no ambiente estudado e à proposição de questionamentos. De acordo com os autores, existe uma crença de que todos os pesquisadores sociais são observadores participantes e, em virtude disso, as fronteiras que circundam o campo da etnografia não são suficientemente evidentes. A esse respeito, Hammersley e Atkinson (1997) chegam a negar qualquer possibilidade do estabelecimento de uma distinção mais criteriosa entre a etnografia e qualquer outro tipo de investigação qualitativa.

Em artigo publicado pelo periódico *TESOL Quarterly*, Karen Ann Watson-Gegeo garante que, apesar de muito em voga nos estudos contemporâneos na área da Aquisição de Segunda Língua, o termo etnografia tem sido utilizado de maneira superficial em muitas dessas pesquisas. Para Watson-Gegeo (1988), o entusiasmo em relação à etnografia está



diretamente relacionado à possibilidade de investigação de questões de difícil acesso através da pesquisa experimental. No entanto, para a autora, o aumento da popularidade dos métodos etnográficos em meio aos estudos da ASL não parece acompanhado pelo crescimento da compreensão do que constitui um trabalho etnográfico científico de qualidade. Segundo a autora, a etnografia é vista por muitos como sinônimo para pesquisa qualitativa bastando para isso que a abordagem utilizada envolva observação não-laboratorial.

Segundo a definição proposta por Watson-Gegeo (1988), a etnografia é o estudo do comportamento humano em ocorrências naturais e seu enfoque reside na interpretação cultural desse comportamento. Quanto ao etnógrafo, a autora afirma que a ele cabem a descrição e a interpretação das ações e do resultado das interações dos participantes do estudo assim como a interpretação da compreensão do significado dessas interações por parte dos próprios participantes.

A despeito da confusão instaurada pelo intercâmbio de termos que definem o caráter etnográfico, qualitativo e naturalístico de muitos estudos, para Watson-Gegeo (1988), o termo pesquisa qualitativa serve para rotular um grande número de abordagens e técnicas de pesquisa que incluem desde a etnografia, o estudo de caso, a indução analítica, a semiótica e a hermenêutica até determinados tipos de abordagens estatísticas. O termo pesquisa naturalística, por sua vez, implica na condução de observações num ambiente natural pré-existente onde os participantes vivem ou trabalham. Por meio destas definições, Watson-Gegeo (1988) afirma a condição da etnografia enquanto pesquisa qualitativa e naturalística. Para a autora, a etnografia difere de outras formas de pesquisa qualitativa no que diz respeito à sua preocupação holística e à inclusão da cultura não apenas como mais um dos muitos fatores a serem levados em consideração, mas como parte integrante da análise.

São quatro os princípios que, de acordo com Watson-Gegeo (1988), regem a pesquisa etnográfica: (1) a etnografia enfoca o comportamento das pessoas em grupo e os padrões

culturais desse comportamento; (2) a etnografia é holística, ou seja, todo e qualquer aspecto da cultura ou do comportamento devem ser descritos e explicados levando-se em consideração a totalidade do sistema do qual fazem parte; (3) a coleta de dados etnográficos tem início a partir de um arcabouço teórico que direciona a atenção do pesquisador para determinados aspectos da pesquisa e, por último, (4) a pesquisa etnográfica é comparativa, isto é, à construção de uma teoria capaz de situar o estudo em desenvolvimento se segue uma tentativa de generalização e aproximação com estudos pré-existentes.

Watson-Gegeo (1988) lembra, ainda, a importância, para os estudos etnográficos, de que cada situação investigada seja compreendida a partir do ponto de vista dos participantes. Característica que é frequentemente expressa, de acordo com a pesquisadora, através da distinção entre os princípios êmicos e éticos de análise. Interpretação e análise éticas tomam por base o uso de estruturas, conceitos e categorias advindas da linguagem analítica das ciências sociais e são, nas palavras da autora, muito úteis para a pesquisa comparativa entre línguas, ambientes e culturas. Por outro lado, a análise êmica dá conta de perspectivas culturalmente embasadas, interpretações e categorias utilizadas pelos membros do grupo na conceituação e codificação de conhecimento e no direcionamento do comportamento dos participantes desse grupo. Segundo Watson-Gegeo (1988), a análise construída a partir de conceitos êmicos incorpora as perspectivas dos participantes fazendo uso da *língua descritiva* dos mesmos.

Para Watson-Gegeo (1988), levando-se em conta a perspectiva de socialização da língua, de acordo com a qual a língua é aprendida por meio da interação social e constitui-se no veículo principal de socialização, ao aprender uma segunda língua o aprendiz adquire mais do que estruturas para comunicação. Normas culturais e sociais, procedimentos para interpretação e formas de raciocínio fazem parte do elenco de conhecimentos alcançado pelos aprendizes em contato com uma nova língua. Assim, para Watson-Gegeo (1988), o estudo

etnográfico da socialização da língua não se limita ao exame de situações de ensino-aprendizado de habilidades lingüísticas. O estudo etnográfico evidencia contexto, valores, atitudes e tudo o mais que é aprendido e ensinado em meio às aulas de estrutura da língua.

Enquanto produto, afirma Watson-Gegeo (1988), a etnografia consiste na descrição e na análise detalhada de determinado ambiente social (a sala de aula, por exemplo). Já enquanto método, a etnografia inclui as técnicas de observação, observação participante, entrevistas formais e informais, registro em áudio ou vídeo e a coleta de documentos relevantes.

A observação detalhada e intensiva de determinado ambiente por um longo período de tempo é considerada um dos marcos do método etnográfico por Watson-Gegeo (1988). Conforme o exemplo apresentado pela autora, numa situação ideal de pesquisa, a condução de um estudo etnográfico em meio a uma turma universitária de inglês como segunda língua exigiria um semestre inteiro de observações e entrevistas somadas, se possível, à observação das ações dos participantes em ambientes distintos ao de sala de aula.

Vários são os argumentos dos quais Watson-Gegeo (1988) lança mão a fim de justificar a utilização da etnografia em meio às pesquisas realizadas no campo da ASL. Dentre eles, a possibilidade de documentação contextualizada e detalhada das interações estabelecidas nas situações de ensino-aprendizado e a atribuição de maior importância para a cultura no aprendizado de segunda língua.

Além disso, a autora lembra que as técnicas etnográficas permitem o fornecimento de *feedback* para os professores no que diz respeito aos acontecimentos que podem passar despercebidos em sala de aula. Watson-Gegeo (1988) sugere, também, que o aprendizado das técnicas empregadas pela abordagem etnográfica qualifica os professores de segunda língua para a reflexão da própria prática.

Abordagens como etnografia e estudo de caso são ameadadas sob o título de abordagens interpretativas por Frederick Erickson (1986). A adoção de tal nomenclatura se baseia, entre outras coisas, na recusa em definir as abordagens interpretativas como essencialmente não-quantitativas e na característica principal partilhada por todas as abordagens assim pelo autor denominadas - “o interesse central da pesquisa no sentido humano da vida social e a elucidação e exposição desse sentido pelo pesquisador” (ERICKSON, 1986, p. 119).

De acordo com Erickson (1986), a pesquisa qualitativa cujo enfoque reside no ensino em sala de aula é um fenômeno recente na pesquisa educacional. Para ele, duas questões são fundamentais para esse tipo de pesquisa: (1) O que está acontecendo aqui, especificamente? e (2) O que estes acontecimentos significam para as pessoas neles envolvidas?

A pesquisa interpretativa, observa Erickson (1986), tem sido utilizada como método de investigação nas ciências sociais há mais de duas décadas. Em meio às características citadas pelo autor, a reflexão e a percepção a respeito de eventos descritos diariamente e a tentativa de identificação do significado das ações desde o ponto de vista dos atores figuram como traços mais expressivos do trabalho de campo interpretativo.

Um trabalho de campo que, segundo o autor, envolve (1) a participação intensiva e de longa duração no ambiente estudado; (2) o registro cuidadoso das ações dos participantes por meio de notas e outros tipos de evidências documentais e (3) a posterior análise reflexiva e o relato dos registros obtidos através da descrição detalhada bem como por meio do uso de vinhetas narrativas e citações diretas provenientes das entrevistas realizadas com os participantes.

Amplamente utilizadas para a aquisição de informações, as entrevistas têm apresentado uma mudança de foco nos últimos anos. Para Andrea Fontana e James H. Frey (2001), essa mudança se deve à conscientização dos pesquisadores de que as entrevistas não

são meras ferramentas neutras utilizadas para a obtenção de dados. Elas consistem na interação ativa entre duas ou mais pessoas e conduzem a resultados negociados e contextualizados.

A entrevista é considerada por Neto (2002) como sendo o procedimento mais usual no trabalho de campo. Procedimento através do qual o pesquisador pode obter informes contidos na fala dos atores sociais. Para Neto (2002), em geral, as entrevistas podem ser estruturadas, não-estruturadas ou semi-estruturadas de acordo com o seu caráter de maior ou menor direcionamento. Na entrevista não-estruturada ou aberta o informante pode abordar livremente o tema proposto. A entrevista estruturada, por sua vez, pressupõe a utilização de perguntas previamente formuladas. Já as entrevistas semi-estruturadas “articulam essas duas modalidades” (NETO, 2002, p. 58).

Para Anne Burns (1999), as entrevistas semi-estruturadas fornecem maior flexibilidade tanto para o pesquisador quanto para os participantes da investigação. Neste tipo de entrevista é comum a utilização de um roteiro pré-estabelecido capaz de promover a manutenção do enfoque do estudo. A grande vantagem da entrevista semi-estruturada, aponta Burns (1999), reside na possibilidade de que pesquisador e entrevistado forneçam a agenda da pesquisa fato que redunde num maior equilíbrio entre ambos. Além disso, a entrevista semi-estruturada permite a emergência de temas e tópicos não antecipados previamente no início da investigação.

Considerados por Burns (1999) como uma forma alternativa às entrevistas, os questionários têm algumas vantagens a seu favor: são mais fáceis de administrar, têm aplicação mais rápida e podem compreender um número maior de informantes. De acordo com o que sugere a autora, alguns aspectos devem ser levados em consideração na formulação desses instrumentos: a brevidade e a clareza das questões, o nível de conhecimento exigido

dos participantes a fim de que forneçam as informações solicitadas e a extensão do documento - que não deve sobrecarregar os respondentes.

Somados às entrevistas semi-estruturadas e aos questionários, os registros das ações dos participantes em planilhas de campo que seguem as orientações do que Mckernan (1996, apud BURNS 1999, p. 89) convencionou denominar diário íntimo são também muito importantes para o estudo aqui relatado. Segundo Burns (1999), o diário íntimo se caracteriza pela elaboração de notas e de registro de eventos sob uma perspectiva bastante pessoal reservando espaço, até mesmo, para confissões.

Observação e registro das aulas em diário, áudio e vídeo, entrevistas e aplicação de questionários bem como a realização de sessões de visionamento fazem parte do processo de geração de dados da presente pesquisa. As fases desse processo são definidas em maior detalhe na seção 3.2.1. Antes disso, no entanto, segue-se um breve relato a respeito dos participantes e da escola que durante seis meses acolheu as atividades desenvolvidas neste estudo.

### **3.2 O estudo: ambiente e participantes**

O Instituto de Educação Dr. Barcelos conta com cerca de três mil alunos matriculados nos turnos da manhã, tarde e noite. Pertencente à rede pública do estado do Rio Grande do Sul, a escola atende a crianças e adolescentes de classe média baixa (a maioria deles proveniente do mesmo bairro em que se localiza a escola num município da região metropolitana de Porto Alegre).

De início, todas as cinco turmas de primeiros anos do Ensino Médio do turno da manhã do Instituto de Educação Dr. Barcelos faziam parte do estudo aqui relatado. Com o

tempo, porém, a agenda das professoras e a estrutura da própria escola acabaram por determinar a participação efetiva de apenas dois desses grupos durante a pesquisa: as turmas 100 e 103.

Dos trinta e nove alunos matriculados na turma 100 uma média de vinte adolescentes realmente freqüentava as aulas. Em meio a eles, uma discreta, mas, ainda assim, perceptível rotatividade. Na maioria das vezes, problemas domésticos afastavam os jovens da sala de aula. Noutras tantas, a própria aula parecia desencadear um estranho movimento de fuga observável durante a troca de períodos.

A principal característica da turma 100, no entanto, consistia na admirável capacidade de adaptação à situação, para muitos bastante desconfortável, de observação e intervenção realizadas por uma professora completamente estranha àquele ambiente. Um pouco retraídos inicialmente, a grande maioria dos participantes desse grupo deixava transparecer um certo contentamento com a possibilidade de fazer parte da pesquisa mesmo não sabendo com maiores detalhes do que se tratava o estudo.

Também na turma 103 o número de alunos inscritos que figurava na lista de chamada não condizia com a realidade observada durante as aulas. Na maioria das vezes, apenas cerca de vinte dos quarenta e um participantes matriculados compareciam às aulas destinadas ao aprendizado de língua inglesa.

À semelhança da turma 100, a turma 103 parece bastante amistosa à primeira vista. Aos poucos, porém, algumas ações deixam transparecer uma espécie de resistência velada em relação à intromissão representada pela figura da pesquisadora. Resistência que faz da turma 103 o foco principal da análise dos dados gerados pela investigação levada a cabo no Instituto de Educação Dr. Barcelos.

Todas as turmas de primeiros anos são regidas pela mesma professora apresentada aqui sob o pseudônimo de Ana. Desde o início muito amistosa e disposta a colaborar, Ana

revela, aos poucos, um cotidiano bastante tumultuado. O acúmulo das funções de professora - tanto da rede pública quanto da rede privada - somadas às funções de supervisora no Instituto de Educação Dr. Barcelos parecia gerar um excesso de tarefas e exigências das quais Ana se ressentia. Não raro, lágrimas brotavam dos olhos de Ana quando o assunto era a situação das escolas e as condições enfrentadas pelos professores.

O caos parecia incontestável: mudanças frequentes na tabela de horários, ausência de professores, problemas disciplinares. A proposição de um trabalho colaborativo era iminente e o acordo entre professora titular e pesquisadora de que a cooperação entre ambas traria bons resultados foi imediato. Na prática, entretanto, nem tudo saiu como o esperado como veremos na seção destinada à análise dos dados gerados junto a turma 103.

À professora Ana respeito e reconhecimento pela acolhida. No entanto, os seis meses de convivência quase diária evidenciam a existência de uma espécie de apatia nociva partilhada por alunos e professora. Durante conversa informal, o desabafo da regente, apesar de não causar espanto, choca pelo tom de naturalidade: *“Eu não sei fazer nada diferente. Gostei das tuas idéias. Ninguém se preocupa se eu estou fazendo algo diferente. A gente acaba se acostumando”*.

Ana preferiu preservar-se. Todas as informações a seu respeito foram obtidas a caminho de sua casa, durante as caronas das quais jamais declinava, em meio à festa de São João oferecida pelo instituto, nos muitos recreios frequentados pela pesquisadora ou nas longas conversas engrenadas na salinha da supervisão em visitas feitas à escola no turno da tarde.

Muito embora Ana tenha repellido a possibilidade de concessão de entrevista adotando uma postura de esquiva a cada um dos convites feitos pela pesquisadora, algumas informações puderam ser inferidas a partir das interações entre ambas. Apesar da aparência bastante jovem, Ana contava com mais de vinte e cinco anos de magistério. O curso



de Letras havia sido pago com muito esforço e, na maioria das vezes, não parecia motivo de orgulho. A pós-graduação em supervisão escolar mantinha Ana ocupada durante os fins de semana e era encarada como uma boa possibilidade de afastamento da sala de aula. Infelizmente, para Ana, num futuro bem próximo, o abandono da sala de aula parecia inevitável. Ela não queria mais ser professora de inglês e deixava isso bem claro.

### **3.2.1 Geração de dados**

Durante seis meses, num período que se estendeu de 07/06 à 06/12/2004, as turmas de primeiros anos do turno da manhã (principalmente as turmas 100 e 103) do Instituto Estadual Dr. Barcelos receberam vinte e cinco visitas da pesquisadora. Ao todo, trinta e sete períodos de aula de língua inglesa com duração de 45 minutos foram registrados em diário (18 períodos) e vídeo e áudio (19 períodos). Dentre os vinte e cinco encontros, quatro foram destinados à realização de entrevistas, um para a aplicação de questionários e três para as sessões de visionamento definidas em maior detalhe a seguir.

O processo de geração de dados deste estudo apresenta-se fracionado em cinco etapas: (1) observação e registro das ações dos alunos e professora em diário de campo, (2) participação colaborativa e registro das aulas em vídeo e áudio, (3) realização de entrevistas semi-estruturadas, (4) aplicação de questionário e (5) sessões de visionamento durante as quais os alunos eram reunidos na sala de vídeo da escola a fim de que pudessem apreciar o resultados dos registros realizados em sala de aula.

### ***Etapa 1***

Nessa primeira fase, que corresponde ao período de 07/06/2004 até 02/08/2004, as aulas foram observadas e registradas exclusivamente através de diário de campo (ver exemplos de planilhas no Anexo 1).

### ***Etapa 2***

Registro em vídeo de sete encontros nas datas de 09/08/2004, 10/08/2004, 11/08/2004, 25/08/2004, 01/09/2004, 29/09/2004 e 06/10/2004 num total de dezenove períodos. Destes, os dez últimos foram ministrados pela pesquisadora (ver exemplo de atividades no Anexo 2).

### ***Etapa 3***

Vinte e dois alunos concordaram em participar das entrevistas que, realizadas na biblioteca da escola gentilmente cedida pela direção, seguiram um roteiro pré-estabelecido (ver roteiro no Anexo 3). As entrevistas foram realizadas nos dias 13, 15, 22 e 27 de setembro do ano corrente.

### ***Etapa 4***

Em número de seis as questões do questionário elaborado para aplicação junto às turmas 100 e 103 visavam dar voz a todos aqueles que, por medo ou receio, deixaram de participar das entrevistas gravadas em vídeo ou que, de alguma forma, adotaram postura de esquiva frente à câmera em sala de aula.

### ***Etapa 5***

As sessões de visionamento consistiam de três encontros através dos quais os alunos podiam ver a si próprios nas gravações realizadas durante o estudo. Essas sessões também foram registradas em vídeo.

### **3.2.2 Procedimentos para a análise dos dados**

Uma série de segmentos provenientes dos registros realizados em sala de aula, durante situação de entrevista ou por meio de questionários fundamentam a análise dos eventos observados em meio aos participantes desta pesquisa. Após seleção de episódios considerados relevantes, cada um dos excertos foi transcrito de acordo com o tipo de registro: interações em sala de aula ou entrevistas (ambas gravadas em vídeo e áudio), questionários ou anotações em diário.

A transcrição tanto de episódios de entrevista quanto das interações em sala de aula compiladas através de áudio e vídeo tomaram por base as convenções de transcrição propostas por Paul ten Have (1999). Por outro lado, os excertos provenientes das respostas dos participantes às questões do questionário aplicado em sala de aula na fase final do estudo ou das anotações realizadas em diário pela pesquisadora não foram submetidos a nenhum tipo de codificação.

O código utilizado para transcrição dos excertos provenientes da interação dos participantes em sala de aula e em situação de entrevista foi o seguinte:

? entonação ascendente

, entonação de continuidade

:: prolongamento do som

**palavra** ênfase dada pelo falante via tom de voz

**PALAVRA** fala em volume alto

° fala em voz baixa

(( )) descrições produzidas pela pesquisadora

( ) sons inaudíveis

(.) pequena pausa dentro ou entre enunciados

[ ] fala simultânea ou sobreposta

= simultaneidade entre enunciados

(0.0) pausa medida em segundos

. entonação descendente

#### 4. "POR QUE NÓS TEMOS QUE APRENDER INGLÊS?"<sup>6</sup>

Apresentados os princípios teóricos e metodológicos que regem a presente pesquisa, neste quarto capítulo os dados gerados durante um semestre de convivência junto à comunidade de professores e alunos do Instituto de Educação Dr. Barcelos são discutidos e analisados sob a égide de pesquisadores como Bonny Norton e A. Suresh Canagarajah. Como veremos, o exame do registro de interações levadas a cabo pelos participantes em sala de aula, das observações elaboradas pelos mesmos em situação de entrevista ou em resposta ao questionário aplicado pela pesquisadora evidencia a existência de movimentos de resistência e oposição oferecidos pelos alunos da turma 103 em relação ao aprendizado da segunda língua. Na tentativa de compreensão desses movimentos, construtos como os de não-participação, *safe houses*, investimento, comunidades imaginadas, identidade e a própria noção de resistência são novamente evocados.

Para que se proceda à análise dos comportamentos opostos adotados pelos alunos da turma 103, porém, o reconhecimento tanto da organização do ambiente partilhado por professora e alunos quanto das práticas desenvolvidas durante as aulas de língua inglesa parece imprescindível. Desde os primeiros contatos entre pesquisadora e participantes impressionava a postura quase sempre apática da grande maioria dos alunos frente à presença centralizadora da professora Ana.

Num desperdício de energias e de tempo, a maior parte das aulas observadas consistia na realização de tarefas que pouco ou nenhum interesse despertavam em meio aos aprendizes. Em sua maioria pertencentes ao polígrafo adotado pela professora titular, as atividades desenvolvidas em aula pareciam penosas além de totalmente descontextualizadas. O polígrafo, desenvolvido pelas próprias professoras da escola, dava conta de um sem número

---

<sup>6</sup> As informações obtidas acerca do debate instaurado pelos alunos da turma 103 no que diz respeito às aulas de

de estruturas e de regras normativas da gramática da língua inglesa. Muito embora a discussão a respeito da qualidade do material utilizado pela professora Ana fuja ao escopo dessa análise, parece possível afirmar-se que a apostila adotada pela turma 103 constituiria um bom material de apoio não fosse sua aplicação quase que exclusiva em sala de aula.

Um pouco confusa em meio às suas anotações, Ana era surpreendida com frequência pela intervenção de um ou mais alunos que alegavam já terem visto a matéria que ela se esforçava por esboçar no quadro negro. A rotina caótica das aulas de inglês na turma 103 denotava falta de planejamento. Algumas vezes, a professora Ana consultava a pesquisadora, em segredo, a fim de descobrir em que exercício ou parte da matéria a aula da semana anterior havia terminado. Esses episódios faziam Ana corar. Assim como nas inúmeras vezes em que, ao se dirigir a um de seus alunos, a professora fracassava em recobrar o nome do aprendiz.

As aulas de inglês da turma 103 estavam limitadas aos exercícios de tradução e gramática. Todos os participantes, incluindo-se a professora, estavam acostumados às rápidas aulas expositivas, às intermináveis listas de exercícios e à tradução mecânica, palavra por palavra, de pequenos parágrafos e de letras de músicas que não eram cantadas jamais (não por falta de equipamento, já que a escola possuía aparelhos de som).

Durante a exposição dos tópicos de gramática, apesar do respeito dos aprendizes em relação à manutenção do silêncio demandado pela docente, grande parte dos alunos permanecia alheia ao que se passava em aula. A quietude do grupo muito dificilmente poderia ser interpretada como demonstração de engajamento mesmo aos olhos do observador mais descuidado. Enquanto alguns participantes tentavam burlar as regras através de sussurros, outros ficavam parados olhos fitos no nada. Nem mesmo nas raras tentativas de interação com os alunos a professora Ana obtinha resposta para as poucas perguntas que, lançadas no vazio, tentavam sanar possíveis dúvidas. Mesmo assim, o silêncio parecia soar muito agradável para

---

inglês são provenientes da interação informal entre pesquisadora e professores de diferentes disciplinas, todos eles também regentes da turma 103.

a professora que preferia a indiferença ao rebuliço que uma atividade com música, por exemplo, poderia causar.

Na realidade, com o passar dos meses e com a participação mais efetiva da pesquisadora em sala de aula foi possível a identificação da existência de uma espécie de contrato firmado entre alunos e professora. O acordo consistia no respeito mútuo às exigências de ambas as partes. Aos alunos cabia a conservação do silêncio e de uma postura indolente que parecia desejada em sala de aula. À professora Ana restava a aceitação da não-participação e da quase inércia dos aprendizes. Uma inércia que, depois de rompida a partir da introdução da pesquisadora em sala de aula no papel de professora, dá lugar à contestação e ao questionamento.

Conforme o relato de alguns dos professores do Instituto de Educação Dr. Barcelos, a importância do aprendizado de inglês como língua estrangeira em sala de aula começou a ser questionada pelos alunos da turma 103 a partir do momento em que pesquisadora e professora titular decidiram cooperar na elaboração e no desenvolvimento das aulas de língua inglesa das turmas de primeiros anos daquela escola. Uma série de tarefas envolvendo a utilização de jogos, atividades em grupo e música foram preparadas na intenção de incrementar as lições que, como já foi dito, consistiam na aplicação exclusiva de exercícios de gramática e na tradução de textos.

Não obstante o acordo entre professora e pesquisadora estivesse limitado, inicialmente, à elaboração de tarefas de forma conjunta, na prática, a validação de tal planejamento não foi confirmada. A aplicação das atividades acabou por ficar a cargo da professora pesquisadora que, durante um pouco mais da metade do processo de geração de dados, assistiu ao afastamento gradual da professora regente.

Acolhida pela comunidade de professores e, mais importante, pela própria titular da disciplina de língua inglesa, a presença da pesquisadora somada ao desempenho das funções

de professora pela mesma gerou certo desconforto em meio aos alunos da turma 103. Se durante o período destinado às observações, a grande maioria dos participantes parecia alheia à introdução, previamente anunciada, de um elemento novo ao espaço de sala de aula, com o princípio da aplicação das atividades desenvolvidas pela pesquisadora ficou claro que o exercício simultâneo dos papéis de professora e pesquisadora dificilmente seria legitimado pelos meninos e meninas daquela turma. De acordo com uma prática que se mostrou bastante comum no Instituto de Educação Dr. Barcelos, os alunos da turma 103 vislumbravam na ausência da professora Ana uma justificativa para que a classe fosse dispensada mais cedo.

Logo de início, movimentos de resistência e oposição são produzidos pelos alunos em resposta à intervenção promovida em sala de aula pela professora pesquisadora. No entanto, o exame cuidadoso das ações dos participantes sugere que tais atitudes de resistência, que culminavam na não-participação dos aprendizes em sala de aula, faziam parte da rotina das aulas de língua inglesa na turma 103 há algum tempo. Já nas primeiras visitas à sala de aula foi possível perceber que o grupo de alunos mais criticado pela professora Ana era também aquele que menor receptividade demonstrava em relação às aulas de inglês. Como evidenciam as primeiras impressões da pesquisadora, os participantes da turma 103 pareciam bem pouco afeitos às aulas de língua inglesa antes mesmo do início do emprego das atividades elaboradas pela visitante. Num dos primeiros encontros observados junto àquele grupo, o desinteresse e a forma hostil com que a professora Ana é tratada surpreendem:

(1)

Esta é a turma com o maior número de alunos totalmente não engajados de todos os grupos que presenciei até agora. A professora parece não notar. Acredito que não se aperceba, por exemplo, dos dois meninos que, sentados ao meu lado, fingem escrever em seus cadernos. Presenciei um bom número de caretas e deboches direcionados à professora quando esta se voltava para o quadro negro. (*Diário de Campo*, visita 7, 02/08/2004)

Surpreende, também, o modo como tais episódios de hostilização da professora e eventos de não-participação se dão em meio àquele ambiente. A despeito do desinteresse generalizado dos participantes no que dizia respeito a todas as tarefas propostas pela



professora Ana, em nenhum momento durante todo o período destinado às observações das aulas conduzidas pela professora titular foi possível o registro de qualquer tipo de confrontação instaurada por qualquer um dos aprendizes em relação às atividades ou à postura assumida pela professora em sala de aula. Na grande maioria das vezes, a não-participação era dissimulada pelos grupos através, por exemplo, da simulação da conclusão dos exercícios do polígrafo. Quanto ao tratamento descortês dispensado à professora Ana, gestos e outras manifestações de desagrado eram sempre produzidos de forma disfarçada e respeitavam uma espécie de distância de segurança em relação à posição da professora em sala de aula. Somente no final do estudo, durante a realização de uma série de entrevistas ou através do preenchimento de questionários, alguns dos participantes teceram críticas, algumas delas bastante duras, com respeito à atuação da professora.

Diferentemente das aulas ministradas pela professora titular, os encontros orientados pela professora pesquisadora permitiram que outros tipos de movimentos de resistência fossem manifestados pelos participantes da turma 103. Por intermédio do estabelecimento de formas explícitas de oposição ou através da dissimulação dessas formas, os jovens alunos revelaram relações de investimento no que diz respeito ao aprendizado de inglês em sala de aula, descortinaram a existência de comunidades imaginadas dentro e fora dela e apresentaram uma série de identidades difusas e em permanente construção.

Em meio aos eventos registrados junto à turma 103 durante o período que corresponde às aulas ministradas pela professora pesquisadora merecem destaque a preocupação constante dos participantes com a presença de equipamentos estranhos à sala de aula (câmera de vídeo, gravadores e tripé), a conotação sexual de alguns comentários, os insultos através dos quais esses participantes interagem, o uso dos gravadores para o registro intencional de pequenos relatos e a pressa em deixar a sala de aula. Lentidão e, por

vezes, indiferença ficam restritas apenas ao desenvolvimento das atividades propostas para o aprendizado da língua inglesa.

Mais do que curiosidade (*Excerto 1*), a instalação de uma câmera de vídeo e de gravadores de áudio em sala de aula despertou sentimentos um tanto controversos em meio aos participantes.

(2) *Excerto 1*

Marcelo: Oh, sôra? mas não aparece ó:: não ó:

Pesquisadora: Mas não é pra aparecer tem que gravá primeiro

Marcelo: Tá e depois tu reproduz?

Pesquisadora: Depois:: sim::

Marcelo: Dá pra se ouvi aqui?

Pesquisadora: Sim::

Marcelo: Então:: eu vou ouvi

Pesquisadora: NÃO

Vinícius: Depois::

Pesquisadora: Tem que gravá primeiro né?

Como indicam os segmentos abaixo, as palavras precaução e moderação parecem definir adequadamente o cuidado com que os alunos da turma 103 passam a vigiar suas ações nos dias em que as aulas são registradas pela professora pesquisadora.

(3) *Excerto 2*

Diogo: Oh, meu tá gravando aí? ((risos))

Marcelo: Tá:: tá gravando tudo essas °putaria° de vocês aqui (.) as pornografia

(4) *Excerto 3*

Diogo: Bah:: se eu tivesse trazido o radinho.

Paulo: Fica frio meu (.) tudo que tu tá falando tá saindo aqui meu =

Diogo: = Eu sei meu

Paulo: Bah:: o bagulho ((gravador)) é bem pequenininho °mesmo°

(5) *Excerto 4*

Gabriela: Não fui eu que falei isso (.) foi a Renata tá? foi a Renata (.) porque a câmera tá filmando (.) a Renata é que tá com o gravador na mão (.) bom, agora quem tá com o gravador na mão sou eu mas quem quem tava falando era a Renata porque ELA tava com o gravador na mão.

(6) *Excerto 5*

Renata: Vocês estão gravando (.) a Patrícia tá fazendo e o resto não

Vanessa: É:: só que a câmera tá mostrando que a gente não tá fazendo °nada°

Digno de nota, também, o *status* impresso pela presença do equipamento à figura representada pela pesquisadora e externado pelos participantes nos excertos abaixo.

(7) *Excerto 6*

Marcelo: Oh: tia? vai lá sorria que tá te filmando (.)

Vinícius: Bah:: tá gravando

Marcelo: Bah:: a tia cheia dos aparelho tá ligado? (.)

Bah:: tem que conhecer a casa dela meu

Diogo: Vou roubá ela (.) bah::

Marcelo: Oh: tia? a que horas a senhora sai do colégio? ((risos))

(8) *Excerto 7*

Bruno: Pô, beleza (.)

Diogo: Um trocinho desses aí é uma paulada né?

Pesquisadora: O quê? (.) o aparelho? Não:: tu sabe que esse gravador aí custa até menos do que o grande?

Vinícius: Mas o grande tá lá na casa dela né? ((risos))

(9) *Excerto 8*

Rafael: A sôra cheia de aparelhagem meu (.) cheia da tecnologia.

Pedro: ( )

Na maioria das vezes, apesar da tentativa de intervenção discreta, a circulação de uma câmera pelos corredores da escola causava alvoroço. Alunos das mais diferentes turmas buscavam aproximação com a pesquisadora e faziam de breves momentos de troca oportunidades para inquirir acerca da utilidade dos instrumentos para o estudo, a respeito das

funções oferecidas por esses instrumentos, o preço de cada um deles e, principalmente, se essa ou aquela turma poderiam participar das filmagens.

O mesmo acontecia em meio aos participantes da turma 103. A posse daquele pequeno aparato era relacionada pelos alunos à posse de outros bens materiais. Exemplo disso, o comentário contido no excerto de número 6 acima. Nele, o participante Marcelo sugere para o colega Diogo que, levando-se em conta a aquisição daquela parafernália que os fazia tão curiosos, a pesquisadora deveria morar numa casa muito bem equipada.

Apesar do aparente estado de alerta provocado pela introdução dos instrumentos trazidos para a sala de aula pela pesquisadora, a vigília conservada pelos alunos da turma 103 não impede que mensagens que fazem referência ao sexo de forma velada (*Excertos 9 e 10*) ou explícita (*Excerto 11*) permeiem os registros obtidos em áudio.

(10) *Excerto 9*

Diogo: Oh, VINÍCIUS tira esse rádio daqui meu (.) não põe °meu°

Vinícius: Não põe meu ((risos))

Rafael: Não [põe]

Felipe: [Ai], não °põe° Vinícius

Diogo: Tira o rádio daqui Vinícius (.) tá gravando

(11) *Excerto 10*

Marcelo: Só come on beibe ((*So come on baby*))

só come o bebê ((risos))

(12) *Excerto 11*

Renata: A gente vai pra Rio hoje:: a gente vai dá ((risos)) a gen- ã?a gente vai dá hoje na Rio: (o.7) a Bia (.) a

Bia vai dá pro Tiago

Bia: Olha, só?

Renata: Eu vou dá pro (o.7) e a Patrícia vai dá pro?

Patrícia: Daniel

Renata: E eu vou dá pro?

Bia: ( )

Renata: Vocês duas sabem? né? Pati? Pati? (0.40) HOJE ((cantando)) =

Patrícia: = é o novo dia

Renata: ( ) hoje eu vou abrir as perna lá na ( )

As manifestações mais abertas em relação a sexo são provenientes das interações entre grupos de meninas. À semelhança dos desenhos e das inscrições deixados nos livros pelos alunos de Canagarajah (1993)<sup>7</sup>, as mensagens produzidas pelos aprendizes do Instituto de Educação Dr. Barcelos parecem vulgarizar deliberadamente o sexo. Produzidas, talvez, na intenção de escandalizar ou de insultar a professora pesquisadora dando mostras de repúdio aos valores por ela representados.

Uma característica comum a todas essas mensagens consiste na nitidez do som das gravações apontando para a proximidade entre gravador e alunos no momento do registro. Tal fato pode ser interpretado como indício da intencionalidade dos mesmos. O registro intencional de mensagens pode configurar o estabelecimento do que Canagarajah (2004)<sup>8</sup> convencionou denominar *safe houses*. Como vimos anteriormente, *safe houses* são definidas pelo autor como sítios relativamente livres da vigilância das autoridades escolares por serem considerados não-oficiais. Importante lembrar, ainda, que a busca por tais sítios resulta, segundo Canagarajah (2004), do sentimento de intimidação provocado pela autoridade e pelo poder do professor que acabam por desestimular a apresentação de identidades institucionalmente indesejadas em sala de aula.

As mensagens elaboradas pelos meninos e meninas da turma 103 servem para a expressão de sentimentos de descontentamento e confronto experienciados por eles através da intervenção realizada pela professora pesquisadora. Uma maneira segura e propícia à adoção de identidades alternativas, as mensagens permitem que o comunicador permaneça anônimo e, portanto, insusceptível a críticas e julgamentos de valor.

---

<sup>7</sup> Conferir página 35.

<sup>8</sup> Conferir página 38.

Para Canagarajah (1999), as inscrições deixadas pelos alunos nas páginas do livro texto utilizado nas aulas de língua inglesa permitem o acesso a um nível de interação verbal e social que, geralmente, escapa aos olhos do professor. De acordo com o autor, muito além do nível das atividades de sala de aula usualmente observadas por professores e pesquisadores há um segundo plano de interações entre os alunos - um plano de interações que se faz perceptível e decifrável através do exame das inscrições engendradas à sorrelfa. Oprimidos pelo discurso alienante reproduzido pelo livro texto, os alunos de A. Suresh Canagarajah constroem, por meio de inscrições e desenhos, um universo de discurso paralelo mais confortável e capaz de acolher as identidades por eles valorizadas.

O humor, o sarcasmo e a paródia são considerados modos indiretos de resistência por Canagarajah (1999). Para ele, os desenhos e as inscrições revelam como os participantes resistem à aplicação em sala de aula de currículos e materiais inadequados à realidade em que vivem. As ilustrações e os comentários dos alunos constituem uma tentativa de retenção de um “elemento de independência e criatividade” (CANAGARALAH, 1999, p. 92). Eles fornecem evidência da existência de um fenômeno denominado sobrevida por Canagarajah (1999). Esse fenômeno consiste no estabelecimento de um espaço através do qual os alunos colaboram no fornecimento de sustentação social, emocional e psicológica e na provisão de solidariedade em resposta às tendências reprodutivas adotadas pelo livro texto.

De acordo com o que constata Canagarajah (1999), a descoberta da expressão de uma sobrevida em sala de aula é vital para a compreensão da oposição dos aprendizes em relação à segunda língua. Da percepção cuidadosa das muitas manifestações diárias dessa sobrevida e da observação de comportamentos opostos depende a compreensão, por parte dos docentes, da resposta dada pelos alunos às práticas de ensino empregadas em sala de aula. Por meio de sussurros, através da troca de pequenos bilhetes ou da negação e do escárnio da agenda

estipulada pelo professor, os alunos desfrutavam da existência de uma comunidade secreta e de uma “dimensão do currículo que significa muito para eles” (CANAGARAJAH, 1999, p. 93).

Para Canagarajah (1999), o tempo gasto pelos alunos da Universidade de Jafna na elaboração de grafites indica a falta de interesse dos universitários tanto nas atividades de sala de aula quanto no programa estipulado pelo professor. Segundo o pesquisador, a elaboração detalhada e cuidadosa de alguns desenhos sugere o emprego, em alguns casos, de quase todo o período da aula de inglês na execução dessa tarefa.

Na falta do livro didático, as paredes da sala de aula serviam de veículo para que os alunos da turma 103 expressassem sentimentos de resistência e oposição. Após o período de férias de inverno, porém, os desenhos deixados pelos participantes não só daquela turma, mas também, de outros turnos haviam desaparecido sob a espessa camada de tinta clara. De fato, nenhum deles fazia referência direta às aulas de inglês. Na sua maioria pareciam criticar o sistema adotado pela escola de maneira geral. Quase sempre acompanhados por inscrições como “*Aqui ninguém é guri*”, rabiscado em letras garrafais bem acima do quadro negro, os grafites também eram utilizados para a correspondência e confraternização dos adolescentes que impregnavam as paredes com mensagens de afeto e declarações de amor.

No que respeita às aulas de língua inglesa, o gravador de áudio consistia no veículo preferido pelos alunos da turma 103 para o registro de manifestações de oposição. Não raro, relatos repletos de humor e sarcasmo são encontrados em meio às gravações obtidas em sala de aula. Nos excertos 12 e 13, as participantes Gabriela, Juliana e Mariana elaboram longos discursos cujo registro passa despercebido pela professora pesquisadora durante a aula.

(13) *Excerto 12*

Gabriela: Vô contá a história da raposa pra °vocês°

Juliana: Canta [conta]

Mariana: [Pode contá]

Gabriela: Era um cara

Juliana: Conta (.) deixa a Juliana contá

Mariana: Como é que faz essa merda?

Gabriela: Eu vô contá uma fábula muito triste (.) a fábula da raposa =  
= era um caçador

Juliana: Era uma vez (.) pra começá era uma vez

Gabriela: Era um caçador que tinha (.) um filho recém nascido

Juliana: Gabriela, não pode deixá aqui na classe

Gabriela: Tá (.) então eu vou deixá ele aqui (.) E ele tinha uma raposa de confiança (.) =  
= sua melhor amiga °praticamente° (.) sua esposa tinha falecido ele tinha apenas aquele filho

Juliana: ((risos))

Gabriela: O que aconteceu foi um desastre (.) todas estranhavam porque saiu e ele perguntava como que ele deixava aquela criança abandonada em casa sabendo que tinha um animal daquele daquela espécie podia devorá a criança recém tinha nascido NOSSA °triste°

Juliana: ((risos)) [Não chora]

Gabriela: [Mas ele confiava] sua melhor amiga

Juliana: Não chora Gabriela (.) não chora

Gabriela: Muito difícil pra mim mas o que que aconteceu um dia? ele foi caçá deixo a raposa cuidando do filho voltô tinha um rastro de sangue NOSSA o cara se apavorô começo a chorá foi muito triste que que ele fez? mato na hora com a espingarda a raposa deu um tiro na raposa foi horrível horrível foi diretamente no quarto vê o corpinho do bebê que devia tá todo mordido estraçalhado e enxergô que era apenas uma cobra em cima da criança morta

Mariana: Ô Gabriela

Gabriela: NOSSA triste

Mariana: Você foi no enterro?

Gabriela: Da cobra ou da raposa?

Mariana: Da raposa

Juliana: Não (.) ô tu te diverte

Gabriela: Fui (.) foi muito doloroso (.) muito triste

Em sala de aula, o grupo de meninas aparentava relativa concentração na realização das atividades propostas para aquele período. Naquela manhã, divididos em grupos, os alunos da turma 103 realizavam uma tarefa que, de acordo com a professora titular, seria avaliada posteriormente. Ainda assim, o grupo liderado por Gabriela (*Excerto 12*) e Juliana (*Excerto 13* abaixo) encontra tempo para o registro de duas demoradas narrativas. A preocupação com a nota é expressa, porém, apenas nas palavras de Mariana: *Como é que faz essa merda?* Na verdade, bastava um olhar ao redor de toda a sala de aula para perceber que a desorientação



não era exclusividade da jovem aprendiz. A falta de conhecimento das noções mais básicas da língua inglesa impedia a realização dos exercícios e dava mostras da improdutividade de todas aquelas aulas de gramática. Além do mais, os aprendizes pareciam pouco a vontade com o fato de que a pesquisadora percebia o quão débeis eram os conhecimentos dos alunos da turma 103 no que dizia respeito ao inglês.

No segmento abaixo, a preocupação com o registro da narrativa é manifestada por Gabriela: *Ô sôra? Mas ele fica piscando assim mesmo?* As meninas fazem questão de que o aparelho esteja em condições de uso para que não haja dúvidas de que a história chegue aos ouvidos da pesquisadora.

(14) *Excerto 13*

Juliana: Essa aqui é uma história que aconteceu que é muito triste também (.) um casais (.) um casal foi morá em um bairro novo deixa vê se não acabô a fita (.) não, tá rodando um casal de (.) um casal de marido e mulher ((risos)) um casal de

Mariana: Não de lésbicas

Juliana: Ah, não um casal de marido e mulher se mudaram sabe? foram mora num bairro novo e eles não conheciam ninguém daquele bairro (.) daí a mulher dele né? toda hora toda vez de almoçá a vizinha sempre ia estendê um lençol (.) branco e ela olhava através da janela e dizia assim (.) puxa como uh vizi- uh uh lençol da vizinha tá sujo será que ela não tem um sabão? ou alguma coisa? será que ela não sabe lavá? como eu queria ajudá a vizinha (.) daí ai meu deus vai EXPLODÌ

Gabriela: Ô sôra? Mas ele fica piscando assim mesmo?

Pesquisadora: Fica (.) deixa eu vê

Gabriela: Ele tá piscando

Pesquisadora: Eu acho que ele tem que ficá é parado

Gabriela: São todos seu sôra?

Pesquisadora: Ahã (.) menos um (.) o grande é do projeto

Gabriela: Não sôra mas tá piscando do mesmo jeito

Juliana: Ô sôra? sôra?

Pesquisadora: É que tá gravando

Juliana: Tá voltando à história que a sôra me atrapalho

Gabriela: Tá (.) termina o sabão aí

Juliana: Daí a vizinha dizia [assim]

Gabriela: Tá no sabão

Juliana: Será que ela não tem um sabão? será que ela não sabe lavá direito? eu tenho pena da nossa vizinha porque ela estende sempre o lençol sujo e tá (.)daí noutra dia eles foram almoçá e novamente deu isso (.) estava sujo o lençol de novo e ela queria ir lá ajudá a vizinha né? e o marido dela dizia

Gabriela: Mas era porca não adiantava

Juliana: A vizinha era pobre ela não tinha condições de lavá o lençol

Gabriela: Não tinha condições de lavá o lençol ou

Juliana: Tá (.) tu entendeu (.) tu entendeu, né?

Gabriela: Tu também não sabe explicá o português

Juliana: Daí (.) daí uh (.) nada a vê eu atingi a média eu estou com setenta e três em português

Gabriela: Eu tô com oitenta e dois

Juliana: Grandes coisa

Gabriela: Oitenta e dois (.) oito dois

Juliana: Oito dois era a minha turma do ano passado

Gabriela: Ah:: a minha a oito um

Juliana: Daí um certo dia eles foram almoçá né? Daí ela disse (.) a esposa disse assim (.) olha lá amor:: a vizinha pegô e lavô o lençol direitinho (.) daí ele disse assim (.) não querida fui eu que lavei o vidro da janela mesmo

Gabriela: Eu vô deixá pra rir amanhã

O registro intencional dos dois últimos relatos parece confirmar a existência, na turma 103, do fenômeno que Canagarajah (1999) descreve como sendo uma sobrevida em sala de aula. Por meio do registro dissimulado de mensagens cuja elaboração exige grande parte do tempo destinado à aula de inglês, as alunas divisam a oportunidade da utilização de um espaço seguro para a expressão de ações que refletem, mais do que o simples desinteresse pelas atividades em desenvolvimento em sala de aula, a adoção de comportamentos opostos.

Nas *safe houses*, Canagarajah (2004) reconhece formas seguras de construção de identidades alternativas que podem ser testadas pelos aprendizes sem que eles sejam penalizados pela instituição. Dessa forma, assim como o humor, o sarcasmo e a conotação sexual impressa a alguns dos comentários elaborados pelos alunos, também a utilização de insultos, conforme observamos nos excertos abaixo, em meio a esses sítios não-oficiais pode

evidenciar, segundo o autor, uma negociação mais crítica das identidades suprimidas em sala de aula por serem consideradas inadequadas.

(15) *Excerto 14*

Vinícius: Vamo gravá a vida do Felipe (.) o FELIPE é um animal herbívoro criado na selva

(16) *Excerto 15*

Diogo: O Timba é um dos primata mais gordo e imbecil da 103.

Vinícius: Quem é o Timba?

Diogo: É o Vinícius ((diz o sobrenome completo do colega))

(17) *Excerto 16*

Rafael: Oh, nariz de hipopótamo? fica na tua

Grupo: Ba(h)::

Diogo: ( )

Vinícius: O Felipe chamou não sei quem de nariz de hipopótamo (.) quem é o nariz de hipopótamo aí?

A identificação de sítios reservados para a construção de identidades institucionalmente indesejadas não significa dizer, porém, que tais identidades tenham sido externadas exclusivamente por meio de *safe houses* na turma 103. Por diversas vezes, os sentimentos de descontentamento e a resistência dos alunos em participar das atividades propostas pela pesquisadora ficam evidentes nas ações dos mesmos. A pressa com que muitos realizam as tarefas solicitadas pela professora pesquisadora e os muitos pedidos de liberação antes do término das aulas dão mostras bastante explícitas da postura de oposição adotada por grande parte dos alunos daquela turma.

As aulas de língua inglesa da turma 103 ocupavam os dois últimos períodos das manhãs de terça-feira. Muito embora a escala das aulas não possa ser responsabilizada pelo desinteresse dos aprendizes, a disposição de períodos assim organizada acabava por influenciar, de maneira negativa, o desenvolvimento das aulas. Não bastasse a ansiedade que movia os alunos, obcecados pelos ponteiros dos relógios (*Excertos 17 e 18*), a freqüente ausência

da professora Ana acabava por reforçar, entre os aprendizes, o péssimo hábito de sair mais cedo.

(18) *Excerto 17*

Diogo: Perdi o bus por causa dessa °merda°

(19) *Excerto 18*

Vinícius: Nós já terminamo sôra (.) [pra podê saí]

Diogo: [Ah, tá tu terminô?]

Vinícius: Oh, meu (.) bah:: já é onze hora meu (.) oh, sôra

Apesar de acostumados à liberação da sala de aula sempre um ou dois períodos mais cedo, alguns alunos da professora Ana, como podemos perceber através do depoimento da participante Juliana, reconhecem no número insuficiente de aulas uma das causas para o pouco conhecimento que detém da língua inglesa. Curioso no testemunho da aprendiz, no entanto, é o fato de que ela vê, na turma 103, uma turma que fala demais contrariando as observações realizadas pela pesquisadora para quem o grupo do qual Juliana fazia parte parecia bastante inerte - pelo menos até o momento da introdução de um conjunto de atividades diferentes daquelas da apostila da escola.

(20) *Entrevista em 22/09/2004*

Juliana: É bom ((estudar inglês)) mas eu não entendo quase nada e::

Pesquisadora: Não?

Juliana: Não. e:: aqui na escola a gente tem pouco inglês porque geralmente a professora falta assim (.) mas pelo de aula que a gente tem é legal só que ninguém cala a boca

Pesquisadora: Ah:: [em aula todo mundo fala muito?]

Juliana: [É] daí (.) daí tá, daí ela xinga ali, daí a gente fica em silêncio (.) agora (...) antes eu não ficava em silêncio (.) agora (.) daí agora eu presto bastante atenção também nas aulas e até agora as que eu tive com a senhora foi as melhores até agora

Pesquisadora: Wow::

Juliana: Foi (.) tá sendo bem melhor estudar inglês

Pesquisadora: É? então tá

O reconhecimento de que o pouco contato com a língua afetava o aprendizado dos participantes em nada modificava, porém, a rotina de liberação dos alunos da turma 103 logo após o término do recreio. Na intenção de deixar a escola tão rápido quanto fosse possível tudo parecia válido: desde os ininterruptos pedidos de liberação chegando até a tentativa de intimidação da pesquisadora seja por meio do oferecimento de negativas frente à proposição de atividades em grupo ou por meio de ofensas destinadas à mesma. Os segmentos abaixo, provenientes das anotações do diário de campo mantido pela pesquisadora durante todo o período do estudo, revelam o descontentamento dos participantes com a imposição da presença da professora pesquisadora em sala de aula e a ambivalência do investimento dos aprendizes em relação ao aprendizado da segunda língua. Exemplo dessa ambivalência, o aluno Vinícius. Em situação de entrevista, o aprendiz afirma a importância do aprendizado do inglês em escola pública. Um pouco mais tarde, já em sala de aula, Vinícius se desobriga de qualquer participação nas atividades propostas pela pesquisadora.

(21)

Após o primeiro dos dois períodos, alguns alunos repetem com insistência: “*tá deixa nós ir embora*”, “*ô sôra, libera nós*” “*sôra, dá pra ir embora?*” De acordo com alguns dos participantes, tanta pressa era justificada pela ausência da professora. Eu não era a professora deles, portanto, poderiam ir embora. De fato, apenas dezessete alunos estavam presentes naqueles dois últimos períodos. Muitos deles haviam partido após o recreio. Fiquei chocada com a atitude de alguns dos entrevistados. Em sala de aula, os sorrisos e a cortesia desapareciam. Durante a proposta da segunda tarefa, um deles reclama aos gritos:

Vinícius: Ah, eu não vô FAZÊ

Pesquisadora: Não, Vinícius? Não vai fazer?

Vinícius: Acho que não, °sôra°

Pesquisadora: Ah, °então° tá

Horas antes o mesmo participante afirmava a importância do aprendizado do inglês por meio de palavras e atitudes graves que haviam me convencido. Um sem número de “*Que saco!*” aparecem somados a outras formas de recusa. Muita conversa, muito desinteresse e uma vontade quase irresistível de fazer com que eu desista “*Acaba com isso logo e pára de incomodar*”, diz uma menina. A câmera também é alvo de críticas: “*vira aquilo pra lá que eu não gosto de ser filmada*”. Atrapalhei os planos dos alunos da turma 103 acostumados a deixar a escola mais cedo toda a vez que a professora falta. (*Diário de Campo*, visita 19, 29/09/2004)

(22)

A maioria dos participantes parecia muito excitada. Muito mais agitados do que de costume, os alunos falavam alto e se deslocavam em meio aos vários grupos. Muitas vezes, gesticulavam ou faziam poses em frente à câmera. As meninas ganhavam de longe dos meninos na agitação. Ao que tudo indica, minha presença causou incômodo para algumas alunas. A mesma participante que na aula anterior havia reclamado de minha posição em sala de aula (eu estava falando para turma e ela permanecia de costas para mim), desta vez insistia em não participar do jogo *Taboo* uma vez que a tarefa não seria avaliada. Já de início senti uma certa resistência em relação à minha presença por parte de alguns. Após o término do recreio, esperei pelos alunos na porta da sala de aula para dar início às atividades da manhã. Em alto e bom som, uma das alunas passa por mim e indaga: “*Essa mulher chata de novo? Que mulher chata!*”. (*Diário de Campo*, visita 13, 01/09/2004)

Em episódios que revelam comportamentos de extrema resistência e conseqüente não-participação, as ações dos alunos da turma 103 contrapõem a afirmação da importância do aprendizado da língua inglesa expressa de maneira quase unânime pela grande maioria dos participantes durante a realização de entrevistas. Nos excertos transcritos acima, o desagrado dos participantes com a insistente continuidade da aplicação de atividades pela professora pesquisadora fica evidente na enunciação de muitos “*Que saco!*” e de um agressivo “*Acaba com isso e pára de incomodar!*” ambos produzidos abertamente e a plenos pulmões.

Tomado como exemplo, o embate entre o desdobramento das ações em sala de aula e o discurso produzido pelo aluno Vinícius durante entrevista concedida à pesquisadora revela o pertencimento desse aprendiz a duas comunidades imaginadas distintas. Através da adoção de uma postura de oposição ao trabalho proposto pela professora colaboradora o participante ratifica e renova seu pertencimento junto à comunidade de sala de aula. Em situação de entrevista, entretanto, a comunidade imaginada por Vinícius consiste numa comunidade de alunos secundaristas preocupados com o futuro e fiéis à crença da língua inglesa enquanto veículo de comunicação internacional muito importante para o estabelecimento de relações bem sucedidas com o mercado de trabalho.

(23) *Entrevista em 29/09/2004*

Pesquisadora: Por que a língua inglesa faz parte do currículo escolar?

Vinícius: Eu acho que o inglês faz parte do currículo escolar porque é uma matéria importante né? trata da língua mundialmente falada hoje em dia todos os povos se comunicam:: através do inglês

Pesquisadora: Nossa que °bonito°

Vinícius: Mas (.) eu sinceramente acho que o inglês devia ser assim:: mais bem tratado nas escolas por causa que muita gente pensa assim ó (.) ah a matéria de inglês não vai servir me pra nada porque eu tô no Brasil e não vô praticá o inglês aí é que a pessoa se engana por causa que (.) ela não acredita no futuro dela também ela pode muito bem viajá pra outro país e precisa da língua inglesa pra se comunicá

Pesquisadora: Sim

Vinícius: Por causa que é como eu disse os povos todos no mundo inteiro se comunicam através do inglês e a pessoa tendo uma base do que é o inglês poderia ir a qualquer canto do mundo e se comunicaria bem com as pessoas

O aparente desacordo entre o discurso em defesa da importância do aprendizado de inglês propalado pelos alunos da turma 103 e as práticas de não-participação desenvolvidas pelos mesmos em sala de aula remete às comunidades imaginadas ou comunidades da imaginação presentes nos estudos realizados pela pesquisadora Bonny Norton. Como vimos anteriormente, para Norton (2001)<sup>9</sup>, mesmo estando envolvidos em práticas de sala de aula, os aprendizes estendem suas comunidades a um mundo imaginado externo a esse ambiente - a comunidade imaginada.

À semelhança do colega Vinícius, também o participante Marcelo aposta no aprendizado da língua inglesa em função da obtenção de melhores condições de vida e de um futuro “decente”.

(24) *Entrevista em 27/09/2004*

Pesquisadora: Por que tu acha que a língua inglesa faz parte do currículo escolar? Por que que vocês têm inglês na escola?

Marcelo: Ah porque eu acho que vai sê (.) porque se pode usá no no futuro (.) agora na maioria dos emprego eles tão pedindo de vez em quando curso de inglês (.) e eu acho interessante (.) eu acho bom isso aí

Pesquisadora: Por que tu acha interessante?

Marcelo: Ah:: eu quero um futuro descente (.) eu não quero (.) eu preciso tê alguma coisa né? ah, não sei (.) eu quero tê um futuro (.) um trabalho que eu ganhe bem que que uma coisa que eu goste (.) eu acho que isso ia fazê parte do (.) desse meu

Em sala de aula, porém, Marcelo parecia muito mais preocupado com o aparato técnico introduzido pela pesquisadora (*Excertos 1 e 2*) e com o registro de passagens bem humoradas (*Excerto 10*) do que com a realização de qualquer uma das tarefas propostas pela visitante. No discurso de Marcelo, a presença de acepções de senso comum tais como o uso do inglês como *lingua franca* e o mundo de possibilidades oferecidas pelo aprendizado do idioma parecem estimuladas pela fala da professora Ana que, minutos antes da entrevista, lança mão de um discurso moralizador que põe fim às esperanças da geração de respostas verdadeiramente genuínas em meio aos alunos da turma 103 naquela manhã. Em virtude desse discurso, de acordo com o qual *Bill Gates* jamais aprenderia português - o que fazia dos alunos brasileiros eternos dependentes do aprendizado da língua inglesa - as entrevistas do dia 27/09/2004 foram realizadas somente com os alunos da turma 100 (com exceção do aluno Marcelo que insistia em participar ainda naquela manhã).

(25) *Entrevista em 27/09/2004*

Pesquisadora: E quais são as tuas expectativas tá? em relação ao uso dessa língua depois que tu deixá a escola?

Marcelo: Ah, eu pretendo fazê técnico em informática

Pesquisadora: Ah, é? já decidiu assim::? uh:: que legal

Pesquisadora: Que é uma coisa que eu gosto é mexer com computador e:: (.) e eu acho que a maioria dos (.) dos programa de computador é inglês

Pesquisadora: Uhm

Marcelo: Foi que nem a professora Ana falô que (.) por causa do:: (.) como é que é o nome? o do?

Pesquisadora: Tu tá falando do cara?

Marcelo: É:: o::

Pesquisadora: O Bill Gates?

---

<sup>9</sup> Conferir página 33.



Marcelo: É (.) isso o Bill Gates ele que faz os programas desde que (.) como é que ele vai fazer um programa em brasileiro se ele é americano? não tem como daí eu acho que tem que eu vô usá isso (.) bastante no meu (.) no meu (.) se eu no que eu quero fazê técnico de informática

A utilização do discurso moralizador pela professora Ana se devia à crescente resistência dos alunos da turma em participar das atividades desenvolvidas pela professora pesquisadora. Ao que tudo indica, a professora titular, imbuída das melhores intenções, acreditava que o diálogo serviria de motivação para os aprendizes no que dizia respeito à participação nas entrevistas, por exemplo. Dentre as vinte e duas entrevistas compiladas pelo estudo realizado no Instituto de Educação Dr. Barcelos, apenas oito foram concedidas por alunos da turma 103.

(26)

Na turma 103, a resistência em relação às entrevistas é assustadora. Juliana, Davi e Joana são os únicos alunos que concordam em participar do estudo. Espero que até a próxima semana outros meninos e meninas aceitem participar das entrevistas. Estou muito preocupada com o discurso da professora: “*Mandei uma carta para o Bill Gates...*” (*Diário de Campo*, visita 17, 22/09/2004)

Outra prática de oposição muito comum em meio aos participantes da turma 103 podia ser constatada por meio da observação da postura corporal dos jovens aprendizes. Alguns davam as costas para a professora pesquisadora durante a organização e planejamento das tarefas, outros percorriam a sala de aula em busca de um lápis ou qualquer outro objeto que justificasse a movimentação usualmente coibida durante as aulas da professora Ana. Havia, também, aqueles que pareciam fazer questão de demonstrar abertamente sentimentos de repulsa e de descontentamento com a intromissão da pesquisadora na ausência da professora titular da disciplina. Para estes últimos, cruzar os braços e descansar o corpo, ainda que de pé, junto a uma das carteiras da sala de aula parecia a melhor forma de, desdenhosamente, manifestar sentimentos de insatisfação.

Em sua grande maioria, os participantes que compareciam a esses encontros tomavam conhecimento da presença da professora pesquisadora antes mesmo do início dos dois últimos

períodos destinados à aula de inglês. Ao contrário de muitos outros alunos, no entanto, esses adolescentes rejeitavam a oportunidade de fuga proporcionada pela abertura dos portões da escola ao término do recreio. Muito provavelmente, para esses remanescentes da turma 103 a retirada de sala de aula sem a permissão de representantes da direção ou da supervisão poderia representar um ato ilegítimo de pertencimento àquela comunidade. Esperavam pela possibilidade de uma evasão lícita e coerente com as regras da escola que administrava a ausência de professores com a liberação dos alunos.

Uma liberação que, apesar de aparentemente caótica, obedecia a algumas regras. A primeira delas consistia no que a comunidade escolar denominava “subida” de períodos. Diariamente, os professores reorganizavam seus horários em virtude dos colegas ausentes. Seguindo esse modelo, muitos professores acabavam por conduzir até três turmas diferentes durante um único período. Desnecessário dizer que, quanto menor o número de docentes presentes menor a possibilidade de que os alunos dos mais diferentes níveis (do ensino fundamental até o ensino médio) gozassem do direito de assistir às aulas de maneira plena.

Causava estranhamento, também, a preocupação dos participantes e a freqüente insistência acerca do preenchimento da lista de chamada. Num dos muitos episódios memoráveis provenientes do período de geração de dados, uma das alunas da turma 103 chega a questionar o porquê do cumprimento do horário da aula uma vez que a pesquisadora não possuía a verdadeira lista de chamada em mãos. Vale lembrar que, a maioria dos alunos da turma 103, considerava inadmissível o fato de que a professora pesquisadora, embalada pelo ritmo das atividades desenvolvidas, acabasse por obrigar a permanência da turma em sala de aula até que a campainha da direção finalmente soasse anunciando a chegada do meio dia.

A presença da professora pesquisadora determinava, assim, a alteração da rotina e a quebra da organização da turma que não parecia ter outra escolha que não a da oposição de resistência à realização das aulas. A tentativa de utilização de tarefas estranhas à prática de

sala de aula comum para os alunos da turma 103 somada ao cumprimento do horário real destinado às aulas de inglês acabou por gerar a exarcebação de movimentos de resistência antes muito mais discretos e de expressão geralmente limitada às *safe houses*.

As atividades desenvolvidas pela pesquisadora pareciam afrontar as crenças dos participantes a respeito do que deveria ser uma aula de inglês. Familiarizados com aulas que privilegiavam atividades restritas ao aprendizado de gramática e à tradução de textos, os alunos da turma 103 se ressentiam das propostas de trabalho em grupo, das brincadeiras e de um tipo de aula que, virtualmente, exigia mais de cada um deles.

O discurso enobecedor do papel do aprendizado do inglês sustentado pelos participantes da turma 103 reafirma a teoria proposta por Norton Peirce (1995)<sup>10</sup>, de acordo com a qual, ao investir numa segunda língua o aprendiz está ciente de que através dessa língua poderá adquirir uma ampla gama de recursos simbólicos e materiais capazes de valorizar seu capital cultural. No entanto, ainda que o aprendizado da língua inglesa em sala de aula seja defendido com veemência pelos alunos da professora Ana, na prática o investimento desses adolescentes na aquisição da língua estrangeira é quase nulo. Em resposta ao questionário distribuído na penúltima fase do estudo aqui relatado um dos participantes da turma 103 afirma:

(27)

Não gosto de estudar inglês porque para mim é uma atividade a mais. Eles não estudam a nossa língua, por que nós temos que estudar a língua inglesa? (*Questionário, aluno A1 em 24/11/2004*)

Esse desabafo parece bastante coerente com as atitudes encontradas em sala de aula durante a observação e o registro das ações desenvolvidas pelos alunos da turma 103. A sinceridade permitida pelo preenchimento anônimo do questionário, muito provavelmente,

traduz os sentimentos de muitos daqueles alunos que, intimidados pela situação de entrevista, acabaram por reproduzir o discurso dominante sobre a importância do aprendizado do inglês para a inserção na sociedade moderna. Um discurso facilmente assimilado através dos anúncios veiculados por cursos livres de línguas na mídia e pela própria escola que, apesar de apregoar a importância do ensino de línguas estrangeiras, parece incapaz de promover esse aprendizado:

(28)

Acho as aulas de inglês muito fracas nesta escola, a aula é repleta de exercícios e com explicações arrogantes. *(Questionário, aluno A2 em 24/11/2004)*

O aprendizado de inglês na turma 103 acabou por ser posto à prova com a presença da professora pesquisadora e com o início das atividades que, como foi possível perceber com o passar do tempo, desafiavam também as identidades dos participantes flagrados um sem número de vezes completamente perdidos na resolução de questões e na realização de tarefas que determinavam a necessidade do conhecimento de regras básicas do inglês. A presença da pesquisadora estabelecia, assim, a ruptura de uma organização anteriormente estável que se baseava no preenchimento e posterior correção, ambos mecânicos, de uma série de exercícios de gramática organizados num pequeno polígrafo.

Como vimos, Norton (1997) faz uso do termo identidade para fazer referência ao modo pelo qual as pessoas compreendem sua relação com o mundo, como tal relação é construída através do tempo e do espaço e como essas mesmas pessoas entendem suas possibilidades para o futuro. Sob esse ponto de vista, não surpreende que os participantes da turma regida pela professora Ana, incluindo-se a própria professora Ana, adotem atitudes opositoras face às mudanças engendradas pela professora visitante. As relações estabelecidas

---

<sup>10</sup> Conferir página 20.

por esses participantes com o mundo de sala de aula são mediadas por identidades que delegam ao professor a posse do poder e aos alunos o direito ao recebimento de depósitos de conhecimento. A educação bancária há tanto tempo denunciada por Paulo Freire tem nos participantes da turma 103 um bom número de seguidores leais. Reduzida às trocas entre depositários e depositante, na educação bancária “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1981, P. 66).

Movidos pela força do hábito e pela preocupação constante com a obtenção da média “para passar”, das tarefas avaliativas nenhum dos participantes ousava abster-se. Em dias de prova ou de recuperação um maior número de aprendizes comparecia às aulas. Nesses dias, os alunos pareciam mais confortáveis do que durante as aulas que envolviam atividades com música ou com jogos. Também nesses dias, as interações registradas pelos grupos de alunos apresentam um elemento até então sem registro: a negociação estabelecida entre os aprendizes durante a realização dos exercícios, como observamos nos excertos abaixo.

(29) *Excerto 21*

Vinícius: AGORA nós tamo se achando

Pesquisadora: Oh, aí (.) perfeito:: isso aqui ó:

Diogo: Sim, depois da bagunça que o (.....) fez

Vinícius: Que bagunça? meu?

(30) *Excerto 22*

Diogo: Oh, meu (.) vamo fazê isso daí meu (.) a gente tá sem trabalho

Vinícius: (.....) folha meu:: vamo fazê o bagulho duma vez

Diogo: Pra vê qual é os bagulho que tão no Imperativo

Vinícius: O Felipe nunca mais vai entrá no meu grupo ele só avacalha o negócio °meu°

(31) *Excerto 23*

Vinícius: DEU (.) chega (.) acabô:: senta aí quieto e faz o trabalho

Diogo: Faz aí, °meu°

Felipe: Tá (.) eu vou fazê

*Excerto 24*

Vinícius: Oh, meu vamo fazê aquele negócio °meu° (.) ah, tá loco Diogo tem todas as resposta  
Rafael: Oh, Diogo? tá te fazendo aí  
Vinícius: Diogo? conseguiu todas?  
Diogo: Não:: °meu° falta a i  
Vinícius: Só falta a i? tá então me consegue uma aí  
Diogo: Calma aí meu vocês não tão fazendo nada aí  
Vinícius: Ah, eu não tô fazendo? [fiz as duas primeiras aqui pra nós e tu vem me dizê que eu não tô fazendo]  
Diogo: [Fiz a maioria]

Ainda segundo Norton (1997), a noção de identidade está intimamente ligada aos desejos de reconhecimento, afiliação e segurança. E é na busca desse reconhecimento e da aceitação de suas identidades que alunos e professora da turma 103 resistem às mudanças fomentadas pela intervenção da professora colaboradora. Os alunos o fazem através das práticas opositoras discutidas nesta seção e a docente por meio do afastamento de suas funções durante quase todo o período destinado ao registro das aulas da turma 103.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Fazer parte da rotina, durante seis longos meses, dos muitos alunos e professores do Instituto Dr. Barcelos foi uma grande oportunidade de aprendizado. Apesar das incontáveis dificuldades enfrentadas pela escola - da troca do forro das salas de aula que inundavam nos dias de chuva nos meses de inverno até os roubos e atos de vandalismo noturnos que aturdiavam a toda a comunidade - minha intromissão foi muito bem aceita por todos.

De início, não fazia idéia de que minha presença seria tolerada por tanto tempo. Originariamente, minhas metas para a pesquisa de campo consistiam na observação e registro das aulas ministradas pela professora Ana durante um período inferior a seis meses. Numa troca de gentilezas, seriam oferecidos seminários de atualização para os professores de língua estrangeira da escola. Com o passar dos dias, porém, percebi que algumas modificações no plano original da investigação e um pouco de paciência e muita insistência seriam necessárias para que levasse a cabo as cinco fases em que consistia o estudo.

Perdi a conta de quantas vezes não foi possível o registro das aulas por esse ou por aquele motivo. Não se tratava de má vontade por parte de nenhum dos membros do corpo docente ou da direção e supervisão da escola. A bem da verdade, grande parte deles administrava com admirável desenvoltura o constante surgimento de problemas das mais diversas ordens que se avolumavam à porta da sala dos professores. Em sua grande maioria, problemas que pouco ou nada tinham a ver com o desempenho das funções acadêmicas desses professores e professoras.

Graças às aulas que não pude registrar, acabei por conhecer as atividades de assistência realizadas pela escola em favor da comunidade. Tomei conhecimento do número

elevado de alunos infectados pelo vírus HIV, dos muitos casos de gravidez na adolescência e de alguns casos de violência sexual - todos eles amparados de alguma forma pela escola que, no mínimo, prestava auxílio aos jovens e suas famílias através do fornecimento de informações.

Não fosse o tempo que passei envolvida com essas questões da comunidade que, de fato, extrapolavam os limites da pesquisa sobre a aquisição de inglês como língua estrangeira, muitas das questões encontradas posteriormente em sala de aula passariam despercebidas ou permaneceriam sem nem ao menos uma tentativa de resposta. O conhecimento mínimo da realidade em que viviam os participantes deste estudo, obtido em sala de aula ou nos corredores durante o recreio, auxiliava, muitas vezes, na reconstituição e na análise de fatos ocorridos durante os períodos destinados à disciplina de inglês.

Além disso, a troca de experiências viabilizada, por exemplo, pelos momentos de entrevista parecia ser de interesse dos poucos alunos da turma 103 que concordaram em participar da atividade. Com muita frequência, esses aprendizes abandonavam o tópico proposto por mim e enveredavam por caminhos que levavam às mais variadas digressões. Muitas vezes, os meninos e meninas da turma faziam da sala da biblioteca onde eram gravadas as entrevistas uma espécie de confessionário. Nessas ocasiões tomava conhecimento da procedência desses alunos, de seus interesses pela música, pelas artes e dos sonhos que acalentavam para o futuro.

Após meses de contato que acabaram por se revelar um pouco penosos tanto para os aprendizes quanto para mim, acostumada a ser aceita e, quase sempre, querida pelos meus próprios alunos, alguns episódios do início de minha experiência como professora começaram a ser recobrados. No mais marcante de todos, professora estreante na rede pública de ensino, eu insistia em sala de aula na realização de uma tarefa recorrente nos cursinhos de línguas: os aprendizes deveriam preencher pequenos cartões com dados como nome, idade e endereço



dos colegas. Cada um dos alunos fazia uso de uma série de perguntas previamente exercitadas a fim de que a tarefa fosse realizada por meio da língua inglesa.

Eu não contava, porém, com o grande número de alunos daquela turma que se dirigiria a mim na intenção de alegar a impossibilidade do fornecimento de informações como endereço, número de telefone ou a atividade exercida pelos pais. Nunca fui tão infeliz no planejamento de uma atividade. O medo de perdê-los totalmente fez com que eu aproveitasse, de súbito, a oportunidade para conhecer melhor cada um dos aprendizes. A aula de língua teve de ser deixada de lado. Passei a ouvi-los e acabei por descobrir que grande parte de meus alunos morava no que as pessoas da cidade costumavam chamar de Área Verde (uma área invadida por muitas famílias sem-teto).

A partir daquele momento percebi que as aulas de inglês nos moldes que eu conhecia nunca funcionariam numa escola situada em meio a uma área de invasões onde água encanada e luz elétrica não faziam parte da rotina da comunidade. Seriam necessárias várias modificações no planejamento das aulas. A primeira delas consistia no reconhecimento das realidades em que viviam meus alunos e das aspirações deles.

Só muitos anos mais tarde, através do contato com as pesquisas que norteiam o estudo aqui apresentado, foi possível perceber que o aprendizado de línguas representa uma prática social que envolve as identidades dos aprendizes e que uma disjunção entre os mundos reais e possíveis desses aprendizes e as metas curriculares estipuladas pelos professores pode incorrer na não-participação dos aprendizes causando danos ao estabelecimento de qualquer tipo de investimento por parte dos mesmos em relação ao aprendizado da língua inglesa.

À primeira vista muito afastada da realidade de sala de aula dos meninos e meninas sem-teto, a disposição de fatos encontrada junto à turma 103 também dá mostras da disjunção existente entre as práticas adotadas em sala de aula e a ambivalência do investimento dos aprendizes na língua inglesa. Um aprendizado defendido pelo discurso dos alunos e atacado

em sala de aula a partir da introdução de atividades que se pretendiam um pouco mais desafiadoras e exigentes.

A oposição de resistência dos alunos da turma 103 não se deve, porém, apenas à necessidade do emprego de maior esforço para a realização das tarefas introduzidas por mim tampouco ao cumprimento do horário integral das aulas - medida que tanto desagradou o grupo. Muito provavelmente, as aulas de tradução e gramática eram melhor suportadas pelos adolescentes pois não exigiam nenhum tipo de engajamento.

(...) com raríssimas exceções, sempre se pensou que só pode haver um único motivo para alguém quere aprender uma língua estrangeira: o acesso a um mundo bem melhor. As pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida. A língua estrangeira sempre representou prestígio. Quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta. (RAJAGOPALAN, 2002, p. 91)

## Referências bibliográficas

BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. *World Englishes*, Oxford, UK, v. 22, n. 2, p. 159-172, 2003.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

BRUMFIT, C. *Individual freedom in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CANAGARAJAH, A. S. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In: NORTON, B; TOOHEY, K. (Org.) *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 116-137.

\_\_\_\_\_. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. Critical ethnography of a Sri Lankan classroom: ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL. *TESOL Quarterly*, v. 27, 4, p. 601-625, 1993.

CELANI, M. A. A. O ensino de língua estrangeira no império: o que mudou? In: BRAIT, B; BASTOS, N. (Org.) *Imagens do Brasil: 500 anos*. São Paulo: EDUC, 2000. p. 219-247.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, Califórnia: Sage, 2003. p. 1-45. 2 ed.

DUFF, P. A.; UCHIDA, Y. The negotiation of teacher's sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly*, v. 31, 3, p. 451-486, 1997.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. (Org.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Terra, 1981.

FIRTH, A; WAGNER, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, v. 81, n. 3, p. 285-299, 1997.

FONTANA, A; FREY, J. H. The interview: from structured questions to negotiated text. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 645-672.

FRIEDRICH, P; BERNS, M. English in South America: selected bibliographical resources. *World Englishes*, Oxford, UK, v. 22, n. 2, p. 211-214, 2003.

FRIEDRICH, P. Teaching world Englishes in two South American countries. *World Englishes*, Oxford, UK, v. 21, n. 3, p. 441-444, 2002.

FRIEDRICH, P. English in Brazil: functions and attitudes. *World Englishes*, Oxford, UK, v. 19, n. 2, p. 215-223, 2000.

GARDNER, R. C. *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.

GARDNER, R. C; LAMBERT, W. C. Attitudes and motivation. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 9, p. 135-148, 1972.

GRADDOL, D. *The future of English?* Londres: The British Council, 1997.

HAMMERSLEY, M; ATKINSON, P. *Ethnography: principles in practice*. Londres: Routledge, 1997. 2 ed.

KANNO, Y; NORTON, B. Imagined communities and educational possibilities: introduction. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 2, n. 4, p. 241-249, 2003.

LAVE, J; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1991.

MARTIN-JONES, M; HELLER, M. Introduction to the special issues on education In multilingual settings: discourse, identities, and power. *Linguistics and Education*, v. 8, p. 127-137, 1996.

McKERNAN, J. *Curriculum action research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page, 1996.

MARX, N. Never quite a 'native speaker': accent and identity in the L2. *The Canadian modern language review/La revue canadienne des langues vivantes*, v.59, No. 2, 2002.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002. 21 ed. p. 9-31.

Ministério de Educação e Cultura (MEC). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 1998.

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

NORTON, B; TOOHEY, K. Identity and language learning. In: KAPLAN, R. B. (Org.). *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 115-123.

NORTON, B; KAMAL, F. The imagined communities of English language learners in a Pakistani school. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 2, n. 4, p. 301-317, 2003.

NORTON, B. Non-participation, imagined communities and the language classroom. In: BREEN, M. (Org.). *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow, England: Pearson Education, 2001. p. 159-171.

NORTON, B. Investment, acculturation, and language loss. In: McKAY, S; WONG, S. L. (Org.). *English language learners in the United States: a resource for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 443-461.

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

NORTON PEIRCE, B. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

RAJAGOPALAN, K. The ambivalent role of English in Brazilian politics. *World Englishes*, Oxford, UK, v. 22, n. 2, p. 91-101, 2003.

SCHUMANN, J. *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1978a.

\_\_\_\_\_. The acculturation model for second-language acquisition. In: GRINGAS, R. C. (Org.) *Second language acquisition and foreign language teaching*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1978b, p. 27-50.

\_\_\_\_\_. Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 7, p. 379-392, 1986.

TEDLOCK, B. Ethnography and ethnography representation. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, California: Sage, 2003. p. 165-214. 2 ed.

ten HAVE. *Doing conversation analysis: a practical guide*. Londres: Sage, 1999.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials. *TESOL Quarterly*, v. 22, n. 4, p. 575-592, 1988.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1998.