

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Juliana Silva dos Santos**

**LÍNGUA INGLESA E PERIFERIA: o descompasso no discurso dos jovens**

**Porto Alegre**

**2014**

Juliana Silva dos Santos

**LÍNGUA INGLESA E PERIFERIA: o descompasso no discurso dos jovens**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Peixoto de Albuquerque

Linha de pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Porto Alegre

2014

### CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Juliana Silva dos  
LÍNGUA INGLESA E PERIFERIA:o descompasso no  
discurso dos jovens / Juliana Silva dos Santos. --  
2014.  
110 f.

Orientador: Paulo Peixoto de Albuquerque.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Educação . 2. Língua Inglesa. I. Albuquerque,  
Paulo Peixoto de, orient. II. Título.

Juliana Silva dos Santos

**LÍNGUA INGLESA E PERIFERIA: o descompasso no discurso dos jovens**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 11 de julho de 2014.

---

Prof. Dr. Paulo Peixoto de Albuquerque – Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lucia Bezerra Machado (UFRGS)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Solange Mittmann (UFRGS)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Marta Campos de Quadros (UNESP - Presidente Prudente)

Às minhas filhas, Julia e Laura, pela  
compreensão, paciência e imenso amor todos os dias.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao concluir este trabalho sinto a necessidade de agradecer a algumas pessoas que compartilham dessa conquista ao meu lado.

Primeiramente, agradecer ao meu “companheiro” Ivan, por ter me incentivado a estudar, por não frear meus sonhos e por ter me ensinado muito, sobre tantas coisas, inclusive sobre Educação. Valeu nego!

A todos os meus professores do Ensino Fundamental e Médio da Escola Estadual Neusa Mari Pacheco – Canela/RS, por terem me ensinado que “somos águias que nascemos para as alturas e que devemos ter ânsia de voar”, sem medo e lutando pelos nossos ideais.

Ao meu orientador, que foi um grande amigo e motivador, que me mostrou valores que acrescentaram tanto na minha vida pessoal como profissional. Obrigada por ter acreditado em mim e ter me dado a oportunidade de viver alguns anos caminhando ao teu lado, meu MESTRE Paulo.

Ao PROAME e a Loreto, que abriram as portas para minha pesquisa, e um agradecimento mais do que especial aos educadores sociais Fabi, Carol, Micheli e Jean por tanta força, ideal e raça que vocês têm, obrigada gurias. Obrigada a cada jovem que parou para conversar, trocar conhecimentos, experiências e sorrisos.

A todos os professores da PPGEDU, que me encantaram e me desencantaram mostrando as diversas facetas da educação e do agir docente. Aos meus colegas de cursos, disciplinas, discussões e cafezinhos.

Aos participantes da banca, por aceitarem a participar desse processo de avaliação com empenho e dignidade. Agradeço, em especial, a professora Solange Mittmann pela paciência em me responder muitos dos meus questionamentos sobre a metodologia empregada no trabalho.

A minha família, que sempre me deu apoio e me incentivou a lutar pelos meus sonhos. A minha mãe e tia Salete que todas as vezes que precisei gritar por ajuda para me auxiliar no cuidado das minhas filhas, sempre estiveram presentes. Amo vocês!

Aos meus amigos, que, inúmeras vezes, me apoiaram, me deram forças, me passaram energia (CELE) para me reequilibrar e que sempre estiveram e estarão comigo independente da caminhada que eu esteja percorrendo.

Aos meus colegas de profissão e de escola que me toleram, dividem angústias e compartilham discussões do cotidiano escolar.

A CAPES, que me apoiou com fomento tanto para a minha formação pessoal como para a melhoria da educação brasileira.

A todos que não mencionei, sintam-se agradecidos, pois todos, sem exceção, fazem parte de mim e da minha história.

***Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isto que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser. (FREIRE, 1982,p.49).***



## RESUMO

Esta dissertação buscou verificar como a incidência da língua inglesa nos discursos dos jovens em espaços não formais de educação possibilita a valorização individual (distinção) e que efeitos de sentido são produzidos na língua inglesa e na língua portuguesa. Para tanto, foram feitas observações participativas e aplicada uma entrevista semiestruturada com vinte e três jovens entre 13 a 25 anos, oriundos das regiões leste e nordeste de São Leopoldo/ RS, assistidos pela organização não governamental PROAME. A partir das observações participativas gravadas em áudio, foram retiradas sequências discursivas que foram analisadas a partir da Análise de Discurso francesa e sob o referencial teórico da sociologia e da educação a partir de conceitos Bourdieusianos (distinção-*habitus*) e Freirianos (valorização-dignidade). Como resultados, constatamos: a) muitos jovens utilizam a LI para nomear, identificar produtos ofertados pelo mercado do consumo, nos espaços frequentados pelos seus pares; b) a reprodução do discurso pedagógico legitimado pela escola, o qual percebe a língua inglesa como necessidade básica para obtenção de um emprego; c) reprodução do discurso de mídia e de consumo, ressaltando que a LI enquanto a língua do belo e do *glamour* coloca-os em posição de valorização individual; d) jovens apontam, lamentam e colocam a necessidade de terem aprendido mais a língua adicional no tempo em que frequentaram a escola; e) jovens deslocam sentidos tirando substantivos comuns para nomear objetos, nomeando-os com substantivos próprios, ou seja, por marcas e grifes dos produtos na LI. Além desses resultados, também pudemos verificar que o *habitus* do grupo permite mesclar as línguas, pois isso remete alguns dos jovens a uma valorização individual por parte do grupo social de convívio, respeitando-os e colocando-os em posição de destaque no grande grupo. Contudo, percebemos que embora as línguas mesquem-se nos discursos dos jovens, há um descompasso que se evidencia no processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares e isto fez com que esses jovens, para sentirem-se incluídos numa língua adicional na sociedade moderna, criassem diferentes repertórios de resposta, como também diferentes efeitos de sentido para todo o universo vocabular da língua inglesa, até porque pensar a práxis pedagógica exige ir além das formas para entrever mediações que religam a palavra à ação e constituem as chaves do processo de ser do sujeito social (jovem).

**Palavras-chave:** língua inglesa; efeitos de sentido; espaços educativos não formais; educação; *habitus*; valorização individual (distinção)

---

SANTOS, Juliana Silva dos. Língua Inglesa e Periferia: o descompasso no discurso dos jovens, Porto Alegre, 2014 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

## ABSTRACT

This master thesis aimed to verify how the incidence of English language in the young discourses at non-formal spaces of education leads to individual valorization (distinction) and what meaning effects are produced in English and in Portuguese. For this, participative observations were made and a semi structured interview was applied for twenty three young average age 13 to 25, from the east and northeast regions of São Leopoldo city/RS. All of them were assisted by a non-governmental organization called PROAME. Since the participative observations audio recorded, were selected several discursive sequences which were analyzed based on French Discourse Analysis and the theoretical references of sociology and education since Bourdesian concepts (distinction – *habitus*) and Freirian concepts (valorization – dignity). As results were found: a) many young use English to name, identify products offered in the consumption market and in places frequented by their groups; b) a reproduction of pedagogical discourse legitimated by school, which sees English as a basic necessity to apply for a job position; c) a reproduction of media and consumption discourses, highlighting English as a beauty and glamorous language putting the young into a position of individual valorization; d) the young point out, complain and see the necessity of having had learnt more foreign languages at the time they attended school; e) young dislocate meanings exchanging common nouns to name objects, for proper nouns, in other words, they name objects using trades and brands of products in English. Besides these results, we also verified that the group *habitus* allows mixed languages, because it consigns some young an individual valorization by the social living group, respecting and putting them in prominence in the larger group. However, we realized that even though the languages are mixed in the young discourses, many faults in the learning and teaching process in school period was identified and it impelled this group of young to feel included in foreign languages and in our modern society, they also have created different repertoires of answers and different meaning effects for all the vocabulary universe of English language.

**Keywords:** English language; meaning effects; *habitus*; non-formal spaces of education; education; individual valorization (distinction)

---

SANTOS, Juliana Silva dos. Língua Inglesa e Periferia: o descompasso no discurso dos jovens, Porto Alegre, 2014 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AD - Análise do Discurso

BID - Banco Internacional de Desenvolvimento

ECA - Estatuto da criança e do Adolescente

EF - Índice de Proficiência em Inglês (EF EPI)

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LI - Língua Inglesa

LP - Língua Portuguesa

OMC - Organização Mundial do Comércio

Ong - Organização Não Governamental

ONU --Organização das Nações Unidas

PROAME - Programa de Apoio a Meninos e Meninas

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SCFV- Serviço de Conveniência e Fortalecimento de Vínculos

SD – Sequência Discursiva

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>13</b>  |
| <b>2 DO GERAL AO PARTICULAR: quando a mundialização faz-se local.....</b>   | <b>19</b>  |
| 2.1 Na compreensão da língua: uma questão de fundo e forma.....   | 19         |
| 2.2 Brasil no contexto internacional.....   | 22         |
| 2.3 Na compreensão da língua inglesa: o espelho do brasileiro na atualidade   | 24         |
| <b>3 NO ESPAÇO DA PERIFERIA: as trocas linguísticas do possível .....</b>   | <b>28</b>  |
| 3.1 No cenário periférico a questão central da pesquisa: que língua é essa? ..  | 32         |
| 3.2 Em busca das condições de produção desses efeitos de sentido.....   | 40         |
| <b>4 NA LINGUAGEM DOS JOVENS, UMA PROPOSTA DE ANÁLISE .....</b>   | <b>44</b>  |
| <b>5 NA LÍNGUA OU NA LINGUAGEM: método que identifica o lugar da palavra .</b>  | <b>52</b>  |
| 5.1 Observação Participante .....   | 54         |
| 5.2 Entrevista Semiestruturada.....   | 55         |
| <b>6 O DISCURSO DO JOVEM: uma escolha de local? .....</b>   | <b>60</b>  |
| 6.1 Análise do Discurso: efeitos de sentido na incidência da língua inglesa nos discursos dos jovens.....             | 64         |
| <b>7 NO DIÁLOGO ENTRE O TRABALHO DE CAMPO E A TEORIA: língua inglesa insinua-se como elemento de distinção? .....</b> | <b>86</b>  |
| <b>8 CONSIDERAÇÕES QUE LEVAM A UM EFEITO DE FECHAMENTO .....</b>  | <b>94</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>   | <b>99</b>  |
| <b>APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO.....</b>  | <b>105</b> |
| <b>APÊNDICE B-PALAVRAS EM INGLÊS: POSSÍVEIS SIGNIFICADOS.....</b>   | <b>108</b> |
| <b>APÊNDICE C -ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>   | <b>109</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Qual o tamanho de um texto ao final de uma dissertação? Qual o tamanho ideal? Como se mede isso? Tem a ver com o limite de quem escreve, tem a ver com o limite e/ou fôlego do pesquisador, do ambiente familiar e de seus apelos, do tema pelo estado da arte? Se o conhecimento é incompleto e processual como sabê-lo? Melhor não. Como assim? Se a proposta da academia é identificar limites e ampliar fronteiras do pensamento.

Entendemos que o exercício lógico intelectual de uma proposta de dissertação tem seu limite temporal, não só estabelecido pelas normas e protocolos do regimento interno da faculdade e do programa, mas também por um pragmatismo que se dá no recorte e no volume da informação que pode ser trabalhada a partir do movimento reflexivo do pesquisador e de seu tema.

Em relação ao discurso jovem, entendemos que há um momento em que é necessário parar. Parar para poder processar, processar para poder discernir, discernir para qualificar a construção de conhecimento que, nos jovens de periferia, por vezes tem outra epistemologia, que se dá diferentemente da proposta da escola.

No que diz respeito ao discurso e ao discurso do jovem, percebemos que este é plenamente integrado ao meu cotidiano escolar, visto que trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, e a escola, o meu período de trabalho, noturno, a escola está em sua maioria permeada de jovens. É com naturalidade que ouvimos os alunos mesclarem palavras da língua inglesa em meio às falas na língua materna; isto também nos fez parar, repensar e querer refletir sobre esse “já-lá” que é tomado como óbvio em meio à correria da escola.

Logo, tornou-se necessário pensar e analisar mais profundamente que efeitos de sentido estão sendo inferidos nos discursos dos jovens da atualidade, tomando por referencial metodológico a Análise do Discurso (AD). Dada sua atualidade e relevância, analisar a linguagem mesclada que tem sido utilizada pelos jovens tanto de periferias como de classe média tornou-se um problema epistemológico que gerou possibilidades de estudo.

Assim, optamos por analisar onde e como a língua inglesa faz-se presente no discurso dos jovens situados na periferia e em situação de vulnerabilidade social,

fora do âmbito escolar. Procuramos, então, focar num espaço não formal de educação situado numa organização não governamental, pois acreditamos que fora da escola possam estar algumas pistas que venham aprimorar, modificar e auxiliar no ensino da língua inglesa em sala de aula.

Para percorrer esse caminho, buscamos, primeiramente, contextualizar e analisar os discursos dos jovens no que concerne à incidência da língua inglesa em meio aos seus discursos cotidianos. Os jovens estudados são oriundos da região metropolitana de Porto Alegre, mais especificamente da periferia<sup>1</sup> da cidade de São Leopoldo, regiões leste e nordeste.

A razão de ser deste trabalho está na minha prática como professora de inglês, lecionando com alunos de periferia na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde percebo a incursão da língua inglesa muito mais no estilo de vida dos jovens, expresso em seus discursos, do que como sendo uma disciplina relevante dentro das escolas de educação básica.

A partir da constatação pragmática enquanto docente, há algum tempo percebo que os jovens cantam, expressam-se com frases inteiras na língua inglesa, cultuam cantores, bandas de rock, grifes e acessórios, compreendem regras de jogos virtuais e utilizam no seu cotidiano todos os tipos de artefatos que possuem inscrições na língua inglesa; no entanto, na escola não estudam, e muitos não se interessam pela disciplina.

Nesse sentido, e a partir das minhas inquietações, tinha como premissa compreender o porquê de a língua inglesa parecer interessante e relevante no cotidiano dos jovens, contudo não ser considerada importante para se dedicarem no período escolar voltado para tal. Assim, buscamos identificar como as organizações não governamentais e outros espaços de educação não formal tratam ou inserem a língua inglesa nas suas práticas pedagógicas, e como essas incidências são

---

<sup>1</sup>Esse termo para a geografia compete a uma área onde “mede-se pelo grau de afastamento ao centro. Pela negativa, periferia será então uma afastamento do centro ou dos centros. Como conceito definido pela negativa, a ideia de periferia carrega em si um sentido estigmatizador, sinônimo de rejeição, de marginalidade, no limite de exclusão.” (DOMINGUES, 2007, p.139) Todavia, neste estudo, periferia é entendida como sendo o descentramento ou o conjunto de processos e experiências que testemunham a circulação fora dos espaços considerados socialmente valiosos e ordenadores da vida e das relações sociais. Sendo assim, trata-se de um espaço social que abre para outras maneiras de visualizarmos a educação e os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem entre sujeitos capazes de assumir suas lutas, suas fraquezas, e que a partir de situações problemas criam novos repertórios de respostas que podem auxiliar na construção de novas possibilidades para os grandes centros.

valorizadas ou não, questionadas ou não, ou apenas tratadas como mais uma normalidade nos discursos desses jovens.

A razão que me levou a procurar outros espaços de educação para fazer meu estudo foi que, já sendo um pouco conhecedora da realidade escolar, busquei ir além dos muros da escola para verificar que outras possibilidades pedagógicas existem e que podem estar funcionando de modo mais eficaz para compreender esse fenômeno tão presente, que é o passeio da língua inglesa em meio aos discursos dos jovens da atualidade, naturalmente, como se fossem inscrições na própria língua materna.

A nossa iniciativa de sair da escola para procurar outras formas de ensinar acontece porque acreditamos que pesquisas que se fecham em ambientes já conhecidos perdem um tanto do seu caráter de curiosidade epistemológica, como ressalta Freire (2010), sendo esta uma das características de extrema importância para a figura do professor frente às constantes mudanças que ocorrem na educação em âmbito nacional e internacional.

Nesse sentido, a partir do respeito e conhecimento prévio do trabalho efetuado no PROAME em São Leopoldo, decidimos tomar, como sujeitos da pesquisa, os jovens acompanhados e assistidos por essa organização não governamental. Esta escolha também se deu para manter a segurança e distanciamento da pesquisadora dos sujeitos envolvidos na pesquisa, sendo que alguns dos meninos e meninas vivem em situação de fragilidade, vulnerabilidade social e drogadição.

Desse modo, a pesquisa trata de uma realidade específica, mas que pode também indicar um modo de ler o mundo, sendo a realidade desses jovens pesquisados equivalente a de outros jovens incluídos, pois sua capacidade lógico-formal se expressa e constitui-se dos bens da cultura existentes nas cidades.

Assim sendo, esta mesma capacidade ou inteligência capaz de construir repertórios de respostas aos problemas da rua pode, de certa forma, apontar para novas possibilidades pedagógicas a serem praticadas com o intuito de libertar esses jovens e não apenas de servir para estruturar suas vidas de excluídos.

Nesse sentido, o presente trabalho de pesquisa de dissertação de mestrado aponta como **problema de pesquisa** a seguinte indagação:

**A incidência da Língua Inglesa e seus efeitos de sentido nos discursos de jovens em situação de vulnerabilidade social são considerados como elemento de valorização social no grupo?**

Para tanto a pesquisa teve como **objetivo geral**:

Verificar como a incidência da Língua Inglesa nos discursos de jovens em espaços não formais de educação possibilita a valorização individual (distinção) e que efeitos de sentido são produzidos na Língua Inglesa e Portuguesa.

Para fins de organização da pesquisa, tivemos por **objetivos específicos**:

- Identificar expressões/palavras na Língua Inglesa (LI) que são utilizadas pelos jovens em seus grupos sociais nos espaços educativos não formais.
- Verificar em que sujeitos ou grupos ocorre a incidência da LI nas interações.
- Determinar as situações em que há incidência da LI e compreender os processos discursivos que levam aos efeitos de sentidos produzidos na incidência da LI.
- Analisar a razão da utilização da LI em situações específicas.
- Analisar a contribuição da escola nas expressões/palavras em LI utilizadas por esses jovens nos seus discursos.

O trabalho de pesquisa em nível de mestrado que segue está organizado da seguinte forma; após esta apresentação inicial, que traz uma introdução e uma justificativa para o trabalho, iniciam-se os seguintes capítulos:

No segundo capítulo, intitulado “**Do geral ao particular: quando a mundialização se faz local**”, buscamos apresentar uma breve compreensão da língua, que é uma questão de fundo e forma para a presente pesquisa, pois é na língua que estão focados todos os enlaces teóricos e práticos que serão abordados no decorrer do trabalho. Para tanto, fez-se necessário trazer um pouco de como o Brasil encontra-se no contexto internacional, pois esse é um fator de relevância contextual para a pesquisa, como também algumas questões de como a compreensão da língua inglesa tem ligação com o brasileiro na atualidade.



No terceiro capítulo, intitulado “**No espaço da periferia: as trocas linguísticas do possível**”, primeiramente, trazemos reflexões sobre as condições de produção desses discursos e como esse sujeito jovem pertencente à periferia de São Leopoldo/RS é atendido em outros espaços de educação; no caso do estudo, o cenário periférico é o PROAME. Num segundo momento, buscamos dissertar sobre qual a perspectiva de língua que utilizamos nesta pesquisa, que nos leva a diferentes efeitos de sentido que ocorrem ao se mesclar a língua inglesa (LI) com a língua portuguesa (LP).

No quarto capítulo, intitulado “**Na linguagem dos jovens, uma proposta de análise**”, buscamos determinar outros conceitos importantes para o nosso referencial teórico sobre alguns conceitos provenientes da Análise do Discurso francesa sistematizada por Michel Pêcheux, como também alguns conceitos oriundos das pesquisas do sociólogo Pierre Bourdieu, relevantes para a pesquisa vigente.

No quinto capítulo, intitulado “**Na língua ou na linguagem: método que identifica o lugar da palavra**”, abordamos os passos que guiaram nossa pesquisa, explanando sobre os conceitos de observação participante e de entrevista semiestruturada, expondo como ocorreu o desenvolvimento dos encontros e as abordagens junto aos jovens pesquisados.

No sexto capítulo, intitulado “**O discurso do jovem: uma escolha de local?**”, procedeu-se à análise dos dados com uma divisão em duas partes. Primeiramente, buscamos trazer as respostas encontradas na entrevista semiestruturada respondida pelos jovens (APÊNDICE3) juntamente com análise dos dados a partir do olhar da educação e da sociologia. Na segunda parte da análise, trouxemos sequências discursivas que foram analisadas a partir do referencial teórico da Análise do Discurso, porém, ressaltamos que recorremos a esse dispositivo metodológico para uma análise mais fluida, aberta e ideológica dos discursos dos jovens e que, como esta dissertação encontra-se no PPG da Educação, não temos toda a vivência e conhecimento dessa área de estudo calcada nos estudos das Letras. Nesse sentido, buscamos através da AD verificar os efeitos de sentido na incidência da língua inglesa nos discursos dos jovens pesquisados.

No sétimo capítulo intitulado “**No diálogo entre o trabalho de campo e a teoria: a língua inglesa se insinua como elemento de distinção?**”, trazemos nossa abordagem teórica analítica dos conceitos de capital cultural, *habitus* e

elemento de distinção, trabalhados por Bourdieu, os quais foram identificados como recorrentes no decorrer da pesquisa. Esse capítulo busca cruzar os achados nas análises do capítulo anterior, propondo um diálogo com alguns conceitos que respondem ao objetivo geral da dissertação, que é verificar se essa incidência da LI nos discursos dos jovens possibilita uma valorização do indivíduo perante o grupo, conceito chamado de elemento de distinção, elaborado por Bourdieu.

No último capítulo da dissertação, intitulado “**Considerações que levam a um efeito de fechamento**”, buscamos trazer questões que pareceram relevantes na pesquisa em relação à escola, como também mudanças no meu fazer pedagógico a partir dos achados na educação não formal, considerando alguns conceitos trabalhados em Freire e Gadotti no que concerne à prática pedagógica na escola e nas aulas de inglês. Essas considerações têm apenas um efeito de fechamento, pois sabemos que uma pesquisa não se finda, posto que a partir dos achados no mestrado, outras inquietações surgem, e outros movimentos se fazem necessários.

Logo após, seguem as referências bibliográficas e os apêndices onde deixamos o termo de consentimento da pesquisa, um exercício com utilização de palavras na língua inglesa que fora proposto num encontro de observação participante e, por fim, o roteiro da entrevista semiestruturada.

## **2 DO GERAL AO PARTICULAR: quando a mundialização faz-se local**

### **2.1 Na compreensão da língua: uma questão de fundo e forma**

Para uma maior compreensão sobre o discurso dos jovens, que se caracteriza por um emaranhado de línguas, expressões idiomáticas, estrangeirismos e coloquialismos, faz-se necessário situá-los em relação a alguns processos socioeconômicos e culturais que vêm transformando o mundo há algumas décadas: a mundialização e/ou globalização.

A visão de mundo vem mudando. Alguns teóricos (ORTIZ, 2000, 2004; ASSIS-PETERSON, 2008) tratam isso como um movimento gerado pela globalização e/ou pela mundialização; outros (FRIGOTTO, 1998; ANTUNES, 2011; MÉZSÁROS, 2003) veem essas transformações a partir da reestruturação produtiva, e outros (MATURANA e VARELA, 2003) a partir de uma reestruturação centrada no movimento ecológico em prol da “consciência planetária” e dos indivíduos como seres que vivem em comunhão. Dessa forma, e em meio a diversas perspectivas, percebemos que, cada vez mais, os indivíduos estão mais interligados e conectados nesse século.

Nesse sentido, pensar uma sociedade global é pensar que “todos” estão, de certa forma, associados, interligados ou conectados. Entretanto, nesta dissertação de mestrado, precisamos referenciar alguns esclarecimentos que propiciam a abertura para outras línguas entre as nações e mercados; algumas diferenças conceituais no que tange ao processo de globalização, debatido por administradores, economistas e sociólogos, sendo a palavra globalização já constitutiva do universo vocabular das pessoas, e outro processo, não menos relevante, nomeado de mundialização, que provoca discussões culturais e desdobramentos junto aos jovens, público alvo da pesquisa. (ORTIZ, 2000; HOBBSAWM, 1988; MATTELART, 2005).

Compreende-se por processo de globalização um fenômeno incompleto no que concerne à tecnologia, e seu aspecto mais conhecido é o econômico, no que se refere ao consumo exacerbado e produções de produtos em massa. A partir desse

processo, faz-se necessário distinguir outra diferença: globalização e internacionalização.

Internacionalização é o aumento da extensão geográfica das atividades econômicas entre fronteiras nacionais, ou seja, processo que é responsável e permite a internacionalização de trocas e de produtos.

Por sua vez, a globalização, como relata o sociólogo Ortiz, é uma forma mais complexa de internacionalização, o que implica também uma maior integração funcional entre atividades econômicas. Para o autor, o conceito de globalização aplica-se:

[...] à produção, distribuição e consumo de bens e de serviços, organizados a partir de uma estratégia mundial. Ele corresponde a um nível e a uma complexidade da história econômica, no qual as partes, antes internacionais, se fundem agora numa mesma síntese: mercado mundial. (ORTIZ, 2000, p.16).

Desse modo, quando mencionamos o termo globalização neste estudo, fixamo-nos nos processos das relações e trocas econômicas e tecnológicas voltadas para o mercado mundial, que acarretam transformações no âmbito socioeconômico da sociedade.

O termo globalização dá conta de algumas modificações nas condições da produção econômica, mas também afeta as condições sociais. Não que a globalização homogeneíze culturas, no entanto, existem hierarquias e linhas de força que afetam a esfera cultural, o que também interfere nos discursos dos jovens.

Nesse sentido, os jovens, por estarem mais suscetíveis a influências diversificadas e por serem mais flexíveis no seu modo de agir e de falar, constituem-se como esfera social privilegiada para assimilar e/ ou rejeitar transformações sociais e culturais. Assim, no momento em que os jovens inserem termos da língua inglesa e modificam sua linguagem, faz-se possível inferir que tal fenômeno pode estar ocorrendo não apenas devido ao processo de globalização, mas também devido a um universo de interação, tanto socioeconômica como cultural, que lhes é imposto paulatinamente. (ORTIZ, 2004)

Esse fenômeno, chamado de processo de mundialização, que vem cada vez mais fortemente ocorrendo na sociedade moderna, mobiliza hábitos alimentares, modos de vestir, crenças e costumes que antes eram apenas locais, e que, na

atualidade, remetem-nos a um universo cultural que mobiliza esferas em níveis nacional e mundial.

De acordo com Ortiz (2000, p.31):

[...] o processo de mundialização é um fenômeno social total que permeia o conjunto das manifestações culturais. Para existir, ele deve se localizar, enraizar-se nas práticas cotidianas dos homens, sem o que seria uma expressão abstrata das relações sociais.

Então, são por essas manifestações culturais que se pode arguir que estamos passando por um processo de standardização de produtos que consumimos, lugares que frequentamos, roupas que vestimos, linguagem que devemos utilizar, como se estivéssemos vivenciando um tempo de homogeneização das massas.

Assim, quando nos deparamos com as mesmas *franchises* de roupas, restaurantes, marcas de comida e bebida, a utilização de aparelhos tecnológicos avançados, entre outros produtos de consumo, estamos vivenciando uma espécie de efeito de que somos todos iguais e vivemos num mundo todo igual, que Mattelart (2005) chamaria de “estilo de vida global”.

Todavia, para que esse efeito de mundialização seja mais efetivo, a língua inglesa torna-se uma língua mundial; por mais que haja um movimento que sustente que a LI já vem se adaptando às culturas específicas, ela atua no interior de um espaço transglóssico<sup>2</sup> em meio a diferentes culturas.

No entanto, em meio a todas essas questões econômicas, sociais e culturais, ocorre uma severa crítica de teóricos e linguistas ao “imperialismo” do inglês difundido como língua mundial hegemônica, o que não é fortuito nem inocente, já que a presença da língua inglesa no mundo dos negócios, na tecnologia, na máquina de entretenimento mundial, está sempre sendo fortemente marcada. (PHILLIPSON,1992; CRYSTALL, 1997).

Desse modo, se analisarmos o Brasil diante do processo de globalização e do cenário econômico mundial, percebemos que nosso país está vivendo um momento de expansão cultural e social e de grande abertura para os negócios com todo o

<sup>2</sup>O prefixo *trans-*, adicionado aos termos língua/glossia (transglossia), traduz um desejo de mostrar, além dos sentidos de movimento, trânsito, circulação, troca, o sentido de debordamento de fronteiras entre as línguas, entre palavras, entre expressões, entre culturas. Essas noções, segundo Cox e Assis-Peterson, aninham os sentidos de heterogeneidade, fluidez, inacabamento, fricções e historicidade da linguagem e das práticas sociais. Línguas e culturas são transportadas, transferidas, transformadas. Quer dizer, o núcleo duro da cultura é sempre transcultural e o núcleo duro da língua é sempre transglóssico. (ASSIS-PETERSON, 2008, p.330).

mundo. Logo, sob o viés linguístico, também estamos sofrendo modificações e cruzamentos linguísticos na língua materna, fato que concorre para a pertinência do nosso foco analítico.

## 2.2 Brasil no contexto internacional

Sendo o Brasil integrante dos países emergentes em nível mundial, mantendo-se com razoáveis taxas de crescimento, com destaque nos agronegócios e apresentando situação econômica favorável, atualmente tem parcerias com o BID, atua na elaboração dos acordos com a OMC, é integrante do grupo de países considerados em desenvolvimento no mercado emergente BRIC, como também tem bancada de representação nas tomadas de decisões da ONU.

Além disso, o Brasil encontra-se na agenda internacional de grandes eventos de massa, como shows de artistas relevantes tais como: Black Sabbath, Ringo Star, Red Hot Chili Peppers, Stevie Wonder, Pink Floyd, Lady Gaga, Madona, entre outros; juntamente a isso, também vem sendo sede para congressos científicos internacionais nas mais diversas áreas. Esses grandes eventos de massa e essa participação efetiva em organizações mundiais mobilizam a necessidade de pensar-se sobre a comunicação e a aprendizagem de línguas adicionais<sup>3</sup> em território brasileiro.

Nesse contexto, além dos números, na economia, necessários quando se pensa no mercado externo, a esfera da educação também fica em evidência, pois a educação, frente a processos produtivos mais complexos, requisita, nos dias atuais, força de trabalho mais qualificada, exigindo, dessa forma, melhores índices de

---

2 Optamos aqui pelo termo “línguas adicionais” em vez de “línguas estrangeiras” porque entendemos que assim:

- priorizamos o acréscimo dessas línguas a outras que o educando já tenha em seu repertório (língua portuguesa e/ou outras);
- assumimos essas línguas como parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea: são úteis e necessárias entre nós, em nossa própria sociedade, e não necessariamente estrangeiras;
- reconhecemos que, em muitas comunidades, as línguas que ensinamos não são a segunda língua dos educandos, por exemplo, em comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes;
- reconhecemos que essas línguas são usadas para a comunicação transnacional, isto é, muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, não sendo, portanto, possível nem relevante distinguir entre nativo e estrangeiro. (SCHLATTER, 2012, p.37)

aprendizagem na educação (10º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, *Putting Education to Work* - UNESCO).

Nesse sentido, não se pode ignorar o paradoxo em que o Brasil encontra-se em meio aos rankings internacionais. O Brasil, em 2012, estava na posição de 6ª economia do mundo, em concordância com dados da *Economist Intelligence Unit* (EIU), centro de estudos econômicos ligados à tradicional revista britânica *The Economist*, sendo que, hoje, o país ocupa a 7ª posição. Todavia, no ranking mundial da educação, segundo o Relatório de Monitoramento Global da UNESCO (2012), ocupamos o 88º lugar.

A incongruência entre os dados mostra que a mídia, na sua leitura mais rasa, supervaloriza os números da economia, subestimando a devida importância à educação.

Em concomitância, percebemos que a educação aparece como ponto de tensionamento, sendo que até os meios de comunicação criam campanhas institucionais como estratégia de mobilização cidadã para buscar soluções para os problemas que são de caráter político mais amplo. Desde 2011, por exemplo, o grupo RBS criou uma campanha publicitária voltada para educação, intitulada "A Educação Precisa de Respostas". Essa campanha ambígua, que permanece sendo veiculada devido aos seus interesses mercadológicos, visa muito mais a mobilizar a opinião pública para fazer pressão sobre os órgãos políticos e públicos do que a qualificar a Educação Básica no Brasil e alertar os cidadãos de Rio Grande do Sul e Santa Catarina a procurarem respostas que consigam elevar os índices de qualidade da Educação Básica no país.

Nesse sentido, quando aparece nos relatórios da UNESCO (2012) que "20% dos jovens nos países em desenvolvimento não completam o ensino primário e não têm qualificações profissionais", isto, veiculado pela mídia, preocupa parcela da população. Entretanto, esses dados também demonstram a pressão e a época de expectativas que o Brasil está vivendo, com a proximidade da Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016.

Como esses jogos serão sediados no Brasil, aparecem questões pertinentes que eram ignoradas pela população. No caso do meu estudo, ressaltamos a demanda da fluência em língua inglesa e questionamos a aplicabilidade do que se aprende em sala de aula na vida cotidiana, não apenas em virtude da Copa do

Mundo, mas em virtude de salientar a demanda para pesquisas voltadas a discutir o papel da escola no desenvolvimento linguístico da nossa população.

A popularização cotidiana do futebol no Brasil, a Copa de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016 estão entrelaçados com relações de poder e reprodução das desigualdades. Nesse contexto, a Língua Inglesa também passa a ser uma necessidade de consumo para atender as demandas do esporte – espetáculo. (BOURDIEU, 1983).

Nesse sentido, o Ministério do Esporte e o Ministério do Turismo voltam-se para atender o bem estar dos turistas estrangeiros que virão ao Brasil. Desse modo, ao povo brasileiro é proposto o questionamento sobre qual é seu nível de inglês, pois a comunicação entre os povos faz-se necessária.

Em virtude dessa necessidade e de acordo com o EF- Índice de Proficiência em Inglês (EF EPI é sua sigla correspondente em Inglês) de 2013, é necessário considerar que o Brasil apareceu com baixa proficiência ao comunicar-se em inglês: o país aparecia na 38ª posição num ranking que considerava 60 países.

Contraditoriamente a tal realidade detectada pelo referido índice, a língua adicional é ofertada nas escolas desde o 5º ano do Ensino Fundamental, no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n 9.394 de dezembro de 1996. A disciplina de língua adicional ocupa lugar no currículo nacional, e, em virtude da globalização econômica, da reestruturação produtiva, dos investimentos em novas tecnologias, a educação atual destaca a importância do domínio da língua inglesa em nível internacional.

### **2.3 Na compreensão da língua inglesa: o espelho do brasileiro na atualidade**

A partir dessa conjuntura internacional em que o Brasil encontra-se, o governo federal vem tomando medidas para suprir a carência de falantes da LI. Essas medidas, sobre as quais explanaremos nos parágrafos seguintes, abrangem todos os níveis de educação, desde o ensino superior à educação básica, e também atende programas em cursos profissionalizantes e técnicos.

No ensino superior, foi criado e promovido pelas universidades públicas o programa Ciência sem Fronteiras, como consta no *site* do governo federal, que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e



tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Toda essa mobilidade internacional, portanto, visa, além de parcerias em pesquisa internacional, à comunicação entre línguas adicionais e entre fronteiras, proposta que já está em funcionamento nas instituições, inclusive com a oferta de disciplinas de LI para estudantes de graduação e pós-graduação com interesse pelo programa.

Concomitantemente a isso, tendo em vista a Copa 2014, foi adicionado um apêndice ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, o Ensino de Idiomas (PRONATEC COPA e IDIOMAS), oferecendo 40 mil vagas por semestre em cursos profissionalizantes e em cursos de idiomas, com o objetivo de capacitar quem já trabalha com turismo e outras atividades ligadas ao evento que ocorrerá no ano vigente.

Com o mesmo objetivo, foram implantadas ações do Governo Federal em parceria com o sistema SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), instituindo o Programa Senac de Gratuidade (PSG), reafirmando qualificação dos cidadãos de acordo com as demandas do mercado de trabalho no que concerne à língua adicional, voltado para as cidades-sede dos jogos, sendo ofertado de maneira concomitante com outras instituições de ensino federal.

Ações do governo para suprir as carências educativas para a Copa 2014 estão sendo tomadas, e a escola, por sua vez, está cada vez mais sob a pressão da TV, jornais, rádio e Internet para melhorar a qualificação da educação e elevar os números que aparecem nos rankings de nível mundial. Contudo, no que tange à língua adicional como necessidade urgente para 2014, há demandas no ensino da Língua Inglesa que precisam ser analisadas para além dos jogos da Copa.

Como professora de LI em escola pública, tenho presenciado o uso pragmático dessa língua por jovens, ou seja, fatos que fazem parte do cotidiano juvenil; vocabulários estrangeiros como *brother*, *beck*, *hot dog*, *pop rock* são compartilhados nas suas falas informais em parques, ônibus e em outros espaços de encontro.

O uso pragmático da LI apresenta dois movimentos: o primeiro é a apropriação criativa e o uso híbrido de outro idioma; o segundo é o movimento de refratação, isto é, o medo em utilizar a LI e passar por situações nas quais os jovens não saberão responder ao surgimento repentino de um questionamento ou proposição de um diálogo.

Aqui, insinuam-se os elementos básicos do nosso problema de pesquisa, pois a promoção cada vez mais saliente de eventos de massa de forte caráter mercadológico implica também um processo de comunicação e trânsito linguístico em outros registros<sup>4</sup> que não apenas na língua materna.

Como, então, num curto espaço de tempo, romper com uma lógica de aprendizagem linguística que, por muitos anos, estava centrada apenas na língua materna e considerava como fatores de letramento somente a escrita e a leitura? Consideramos, nesse sentido, que os números fornecidos pela EF EPI, anteriormente citados, deixam evidente que três horas em média de língua adicional em nove anos de ensino regular nas escolas públicas não foram suficientes para melhorar os índices de proficiência do país.

Com a Copa do Mundo no Brasil e a Copa das Confederações que ocorreu em 2013, a emissora Sport TV, na tentativa não ingênua de descobrir mais sobre a proficiência do povo brasileiro, como também de encontrar outros impasses em relação ao evento, criou no primeiro semestre de 2013 um novo quadro. Esse quadro tinha por objetivos verificar mudanças em todo território nacional no que concerne a infraestruturas das cidades-sede, como também documentar o passeio de um estrangeiro que se comunicava apenas em língua inglesa no território brasileiro. O "Tá na Área" lançou o quadro "Olhar Estrangeiro", apresentado em vídeos e reportagens que mostraram diversas experiências, insucessos e infortúnios na comunicação em língua inglesa com os cidadãos brasileiros. (SPORTV, 2013).

Desse modo, as reportagens ilustraram que, mesmo sendo o Brasil sede da Copa do Mundo, um evento de caráter mundial, isto não modificou a visão que a maioria da população tem em relação a línguas adicionais, pois, mesmo em caráter de urgência, não houve mobilização pela maior parte dos brasileiros em tentar comunicar-se em língua inglesa com os estrangeiros. Nesse sentido, buscamos analisar como todas essas influências e questões de comunicação linguística visibilizam-se na periferia.

A não comunicação linguística diante de um evento de massa – Copa do Mundo – e parte das exigências do mercado externo colocam o país em um impasse

---

<sup>4</sup> Em Borba (1976, p.102), encontra-se como o significado de registro – “designa variedades linguísticas. Uma mesma língua tem, num mesmo lugar, diversos registros porque o grupo social não é uno, mas composto de camadas e estratos.”

educacional: o brasileiro não tem domínio de outras línguas. O impasse acentua-se quando se percebe que os jovens fazem uso de empréstimos da Língua Inglesa, todavia, por vezes não sabem seu sentido primeiro, criando, desse modo, algumas situações que geram desconforto e embaraços, que vão para além do trato turístico de lazer.

### **3 NO ESPAÇO DA PERIFERIA: as trocas linguísticas do possível**

Os jovens inseridos na sociedade atual estão voltados aos interesses pertinentes as suas idades. Sua maioria frequenta a escola ou, pelo menos, deve estar matriculado como previsto em lei; outros, porém, já saíram da escola por atingir a maioridade (dezoito anos) ou por se encontrar no mundo do trabalho ou nas ruas.

Nossa realidade educacional é bem conhecida, sendo a rede pública carente de mais escolas de ensino fundamental e médio; há falta de professores de disciplinas específicas, algumas escolas possuem problemas de infraestrutura e estão em meio a todo tipo de violência cotidianamente. Entretanto, vale ressaltar que este fenômeno ocorre porque a escola atende uma parcela da sociedade em que muitos encontram-se em situação de fragilidade e vulnerabilidade social. Outra questão é o que concerne ao diálogo que não se faz presente entre famílias e escolas; desse modo, cada vez mais crianças, adolescentes e jovens são somente matriculados e, na maioria dos casos, tornam-se esquecidos dentro das escolas.

Contudo, faz-se necessário ter presente que novas mobilizações sociais e econômicas determinadas pelo mercado estão levando algumas pessoas a crerem que a escola atue como se fosse um espaço de redenção em meio a uma sociedade cheia de incertezas nos âmbitos familiar, profissional, ambiental entre outros.

Em meio a esse cenário social de violência e de atitudes indisciplinadas em todos os espaços sociais, que se configura em âmbito nacional, a escola perde a sua função, que é a de ensinar o que as grades curriculares determinam. Ou seja, um dos objetivos da escola é preparar os estudantes para o mundo do trabalho, qualificando competências e habilidades exigidas para obtenção de um bom emprego num mundo mercadológico e competitivo. (FRIGOTTO, 1998).

Paradoxalmente, percebe-se a ambiguidade vivenciada pela escola na atualidade. Por um lado, sua função social e transformadora (cidadã); por outro, sua responsabilidade de colocar no mundo do trabalho os melhores e mais capacitados cidadãos trabalhadores (mérito e classificação).

Dentro desse contexto, nos últimos anos, cabe à escola gerenciar todas as demandas sociais, econômicas, ambientais, como também dar conta de ensinar os

conhecimentos eruditos básicos para o Ensino Fundamental e Médio. (ARROYO, 2011; FRIGOTTO, 1998; NOSELLA, 1998; FREIRE, 1988).

Desse modo, já foram questionadas por Gadotti questões que a escola brasileira está tendo de enfrentar juntamente com o MEC e todos os governos.

[...] O MEC deve enfrentar um grave problema da escola brasileira: ela vem assumindo inúmeros encargos relacionados com a saúde, com o meio ambiente, com a segurança alimentar, com o trânsito, vestuário, transporte, etc. Como ela poderá focar-se na aprendizagem com tantos temas e conteúdos que a sociedade vem 'depositando' nas suas costas? A escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. (GADOTTI, 2008, p.26).

Nesse sentido, e frente a todos esses impasses, os índices que exemplificam e estabelecem metas para a educação brasileira, como os depoimentos oriundos do senso comum e de educadores e teóricos, mostram que a escola, compreendida como instituição, não consegue mais dar conta de todo o processo de educação e de inclusão social.

Entendemos que o termo inclusão social é por vezes controverso, pois a inclusão não se dá somente na esfera cultural, uma vez que nossos jovens também necessitam ser inclusos na esfera do capitalismo, ou seja, no mundo do trabalho.

Nesse particular, Gadotti (2009, p.25) afirma:

Na verdade, a inclusão social não é apenas social. Ela é, necessariamente, também uma inclusão econômica e tecnológica. Numa ótica transformadora, a inclusão com qualidade social deve respeitar e valorizar as diferenças e, ainda, possibilitar maiores esperanças de emancipação.

Desse modo, é relevante ressaltar que os jovens, enquanto segmento social em processo de formação e transformação, na tentativa de incluírem-se, possuem uma maior capacidade de "adaptar" ou "acomodar" o seu repertório comportamental, o que lhes é impelido na faixa etária em que se encontram.

Assim, para os jovens, estando dentro ou fora da escola, inclusos ou na tentativa de, a importância de um grupo referência é primordial, pois, conforme Zanella (2000, p.67), imitar modelos faz parte do desenvolvimento humano, sendo que

[...] quanto mais imatura a criança ou o jovem, maiores possibilidades de imitações existem, propiciando identificações, tanto ao nível consciente como inconsciente. Como resultado dos processos identificatórios, forma

indivíduos que, embora apreendendo para si as consequências da cultura, ao reelaborar as influências, terão para si uma ótica pessoal de ver, sentir e interpretar o mundo. Através da interação social o dar e receber influências faz com que o indivíduo, ao mesmo tempo, que recebe, produz influências no meio.

Nesse sentido, o papel da escola, embora falhe em alguns aspectos, (até mesmo porque se encontra sozinha e não tem como gerenciar e prover toda educação e influências que crianças, adolescentes e jovens sofrem), dá margem para que os mesmos jovens, enquanto grupo em suas interações sociais, autogerenciem-se e aprendem entre si.

Como a autora reforça, entre os iguais é possível reelaborar influências, e nessa interação entre eles e o meio é que os jovens em situação de vulnerabilidade social encontram-se na maior parte do tempo, pois permanecem longe das famílias praticamente o dia todo, alguns à mercê da violência e da drogadição.

Zanella (2000, p.60) também assinala que:

[...] é pelo grupo de iguais, pelo contato social e da comunicação que o adolescente vai reafirmar agora alguns valores familiares, reajustar outros e adquirir novas visões, ideias e ideais baseados nas crenças e no compartilhar sua experiência pessoal com outros de sua idade.

Assim, nesse contato social, que no caso dos jovens observados acontece no ambiente de rua, na vizinhança, nos espaços de lazer, como também nos encontros semanais proporcionados pela Ong PROAME, esses jovens elaboram-se e constituem-se em diferentes espaços de aprendizado.

Nesses outros espaços de educação que não pertencem à escola, mas que também geram aprendizagem no coletivo, ocorrem trocas linguísticas e interações que podem auxiliar na minha prática pedagógica com alunos de EJA, visto que compreendo, de acordo com Freire (1982, p.44), que o “constitutivo do pensamento-linguagem dos seres humanos, é a palavra”, sendo que o autor reitera que não podemos transformar essas palavras em mero “depósito vocabular”, pois há sempre percepções e leituras de mundo emaranhadas no que é dito pelos jovens em seu meio social.

Assim, foram observados alguns jovens nos seus espaços sociais para então retirar, de dentro das suas interações naturais em grupo, algumas sequências discursivas dos seus discursos no seu cotidiano linguístico para fazer as análises.

Nesse sentido, no momento em que os jovens estão inseridos entre seus grupos de iguais e compartilham vivências, hábitos e lazer, sendo esse um espaço transglóssico, novas possibilidades de trocas linguísticas surgem, e assim a LI insere-se junto à Língua Portuguesa de maneira natural, como algo aparentemente imperceptível.

Para melhor compreender o discurso dos jovens analisados, acreditamos ser necessária uma descrição da realidade onde estão inseridos, começando pelos espaços de educação onde frequentam.

Desse modo, considerando que as modalidades de educação diferem quanto à maneira de ensinar e usar a linguagem, buscamos descobrir como a língua materna e a língua adicional aparecem em meio ao discurso dos grupos de jovens frequentadores de organizações não governamentais e projetos de inclusão social, no cunho da educação não formal, visto que as organizações não governamentais, juntamente com igrejas, movimentos sociais e espaços sem fins lucrativos são espaços de ações coletivas voltadas à educação não formal.

Além dessa configuração estrutural que muda em relação à educação formal, os objetivos da educação não formal também diferem, pois a educação não formal visa à aprendizagem política do indivíduo; capacitação dos indivíduos para o trabalho; educação para a civilidade; aprendizagem de conteúdos em formas e espaços diferenciados; educação desenvolvida na e pela mídia eletrônica. (GOHN, 2011).

Para tanto, é um espaço que possibilita um diálogo aberto com os jovens, respeitando o modo de ser (*habitus*) deles, onde há uma dinâmica singular que considera as lutas entre dominados e dominantes (BOURDIEU, 2011; 2012) ou oprimidos e opressores (FREIRE, 1988). Um espaço onde se tem certa autonomia, porém, ressaltamos que, como todo espaço educativo, há uma intencionalidade, e tanto as relações de forças como de poder coexistem nesse grupo.

Relações estas que são vivenciadas em grupos, pois como expõe Ribeiro (2003, p.162):

[...] na educação não formal o conhecimento é gerado a partir da vivência de uma situação-problema que tenha significado e ao mesmo tempo impulse à mudança via participação dos envolvidos.

Essa participação dos envolvidos no espaço das Ongs é clara, e, nesse envolvimento, faz-se possível analisar a linguagem como materialidade de socialização, como um elemento de distinção, e ainda como um fator de recuperação da dignidade. A linguagem de rua trazida pelos jovens é apropriada de forma diferente da lógica da educação formal, e eles fazem dessa linguagem um elemento diferenciador.

Os saberes adquiridos na rua demandam relevância e maiores estudos, pois, além de pertencerem a outra lógica de aprendizagem, também são, como ressalta Albuquerque (2008, p.15):

O saber da vida do cotidiano (senso comum/não sistematizado) que por ser local e restrito, passa a ser visto como secundário e ...é por isso mesmo que cada vez mais muitas pessoas não estão conseguindo sequer sobreviver com dignidade.

Acredita-se que a educação não formal vai justamente ao encontro dessa dignidade perdida nas crianças e jovens que não se adaptam ao sistema formal de educação, que têm sérios problemas familiares e econômicos, e que acabam sendo postos à margem da sociedade.

Portanto, considerando que a educação institucionalizada legitima os interesses dominantes, sendo produtora de conformidade de consenso da lógica do capital (MÉSZÁROS, 2008) e aumentando cada vez mais o número de jovens à margem do sistema, busco analisar como ocorre a incidência da LI nos discursos dos jovens nos espaços não formais de educação.

A Ong que oportunizou a pesquisa e coleta de dados chama-se PROAME – Programa de Apoio a Meninos e Meninas; em seguida, passamos a descrevê-la.

### **3.1 No cenário periférico a questão central da pesquisa: que língua é essa?**

Qualquer pensamento a respeito das coisas, quando não seja mera cópia, pode apontar para outro modo de visualizar as coisas. Sendo assim, qualquer libertação do pensamento, necessariamente, provoca o divórcio da ação e da prática, porque nos permite teorizar.

Sabe-se que a leitura do mundo certamente precede a palavra, porém, é através da palavra e dos conceitos que o mundo nos é apresentado com



significações da realidade (FREIRE, 1987) e experiências vividas, sendo que essa circularidade comunicativa, que nos é comum, ocorre em diferentes espaços de educação.

Para que consigamos interagir com os outros e propor trocas, necessitamos da língua para materializarmos o que somos e queremos. As vivências compartilhadas a partir das interações passadas dos nossos avós para os nossos pais, e assim conseqüentemente, sugerem-nos que conceitos, aprendizagens práticas e significações da realidade são-nos transferidas através da linguagem.

Portanto, para entendermos como dialogamos uns com os outros e compartilhamos conhecimentos, valores, ideologias e até mesmo muitas futilidades do convívio diário, precisamos conceituar e compreender como funciona a língua, assim como o contexto em que ela materializa-se.

O contexto da pesquisa localiza-se no município de São Leopoldo, que possui 214.210 habitantes, de acordo com o censo do IBGE de 2010, situado a 34 km de Porto Alegre na região da Encosta Inferior do Nordeste do Rio Grande do Sul, integrando a região metropolitana. Está situado entre os dez mais expressivos municípios no PIB do Rio Grande do Sul e possui um diversificado parque industrial globalizado e empresas multinacionais, além de um expressivo setor comercial e de serviços.

As comunidades envolvidas na pesquisa e que fazem parte do projeto “Comunidade Ativa” desenvolvido pela Ong pertencem às Regiões Leste e Nordeste, situadas na periferia de São Leopoldo. Os dados que relatam a realidade das comunidades foram adquiridos junto ao mapeamento feito pela Ong em 2012 e nos foram fornecidos por ela.

Na região leste, está situado o Bairro Feitoria, que inicialmente era um vilarejo conhecido como Feitoria do Linho Cânhamo, até 25 de julho de 1824, quando chegaram os primeiros 39 imigrantes alemães à região. Esta é a data que marca a fundação da cidade de São Leopoldo, desconsiderando toda a história anterior da população que já residia neste território.

Da COHAB Feitoria (Conjunto Habitacional), situada no fundo do Bairro Feitoria, originam-se alguns dos jovens observados na pesquisa. O projeto de habitação popular visava à construção de apartamentos e casas com toda a infraestrutura necessária: ruas, calçadas, unidade de saúde, creche, escola, posto policial, área de lazer etc. Todavia, os blocos construídos apresentaram péssima

qualidade, e os serviços existentes no contrato não atendiam as demandas da comunidade.

Então, por necessidade de moradia por parte da população de baixa renda, juntamente aos problemas habitacionais provocados pela enchente de 1982, ocorreu a ocupação dos apartamentos de forma irregular antes mesmo de a construção ser concluída.

Ainda hoje, há discriminação da comunidade leopoldense em relação aos moradores da COHAB-Feitoria, intensa e mais acentuada devido ao processo de ocupação irregular dos blocos habitacionais, o que também caracterizou a vulnerabilidade social da população.

Devido a todo esse histórico, o PROAME começou a desenvolver seu trabalho na comunidade COHAB-Feitoria em 1989, contando, atualmente, com uma sede própria localizada no centro do loteamento (“campinho”).

Na atualidade, a COHAB-Feitoria compreende 600 apartamentos distribuídos em seis conjuntos de blocos e 2.600 casas, com uma população total de cerca de 20 mil pessoas. O local também conta com um loteamento popular para o reassentamento de 125 famílias removidas de área de risco (Arroio Kruse).

A situação de extrema pobreza foi vencida pela comunidade, porém, os índices de violência na região continuam sendo altos, e os moradores da COHAB continuam sendo os mesmos desde o início da ocupação, portanto o relacionamento entre os moradores tem um caráter bem específico, permeado por conflitos e relações cristalizadas.

A região nordeste possui uma área de 47 km<sup>2</sup> e população aproximada de 29.248 habitantes, sendo a maioria dos jovens observados na pesquisa oriundos do loteamento Pe. Orestes (Bairro Santos Dumont) e da Vila dos Tocos (Bairro Rio dos Sinos). O loteamento Pe. Orestes foi criado em 2010 com a finalidade de acolher as famílias removidas da Vila dos Tocos, uma ocupação localizada na faixa de expansão da linha Um do trem metropolitano. A região nordeste é marcada por um histórico de ocupações de terras ociosas e algumas com características ambientais e posteriores regularizações fundiárias.

Em 2010, com o início da obra de extensão do trem metropolitano até a cidade de Novo Hamburgo, a Vila dos Tocos, que era uma ocupação irregular desde 1980, foi atingida diretamente, pois se localizava na área destinada à metrovia. Com

a necessidade de reassentamento da comunidade, surgiu o Loteamento Pe. Orestes (a 3 km do centro da cidade) para acolher as famílias removidas.

A Ong atende essa região porque a partir de uma pesquisa realizada pela organização em 2007 detectou-se que aproximadamente 80% das famílias das crianças em situação de rua/trabalho infantil no centro da cidade eram moradoras da região nordeste.

Segundo informações provindas do PROAME, várias famílias são contempladas com Bolsa Família nas duas regiões; as famílias atendidas no projeto têm em média de três a cinco filhos e a escolaridade média atingida pelo responsável da família é a 4ª série, mostrando um nível muito baixo de escolaridade. A renda familiar per capita varia de zero a R\$100,00 por pessoa, sendo que muitos têm sua renda central fixada no trabalho informal, portanto, sem carteira assinada.

O PROAME ressalta que muitas das famílias das crianças e jovens participantes do Projeto recebem Bolsa Família, frequentam a escola e o SCFV (Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos), entretanto, vivem constantemente situações de violação de direitos, como o trabalho infantil (na rua ou doméstico), violência e exploração sexual, entre outros.

O presente estudo trouxe, como sujeitos observados, jovens da periferia de São Leopoldo, sendo que o grupo pesquisado abrange adolescentes e jovens. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente, na lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, no artigo 2º, é considerado adolescente aquele entre doze e dezoito anos de idade. Para o Estatuto da Juventude, na lei nº 12.852, de cinco de agosto de 2013, no artigo 1º, item 1º, são considerados jovens aqueles entre quinze e vinte e nove anos de idade. Nosso grupo observado possui adolescentes e jovens entre treze e vinte e cinco anos, porém, serão tratados como jovens, sendo que a maioria dos participantes tem mais de quinze anos de idade.

Os vinte e três jovens que foram observados e entrevistados são atendidos pelo PROAME em dois grupos, no grupo da COHAB Feitoria (região leste), alguns jovens não frequentam a escola e no outro (região nordeste), todo grupo frequenta a escola. O PROAME é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, de utilidade pública municipal, estadual e federal, que atua desde 1988 no município de São Leopoldo/RS e região, na defesa dos direitos de crianças e de adolescentes. A partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a entidade

constitui-se como o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Bertholdo Weber (CedecaBertholdo Weber).

A organização não governamental tem por objetivo a ação de atendimento, orientação e acompanhamento das famílias das crianças, adolescentes e jovens da região periférica de São Leopoldo.

Alguns desses jovens observados têm histórico de ameaça ou negação de direitos; de perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; de exclusão pela pobreza e impossibilidade ou difícil acesso às políticas públicas; de uso de substâncias psicoativas; de diferentes formas de violência (sexual, doméstica, comunitária etc.), entre outras vulnerabilidades.

Os jovens observados em suas práticas linguísticas recorrentes inserem a todo tempo palavras da LI em meio aos seus discursos, criando uma espécie de *entre-línguas* para comunicarem-se entre si.

No primeiro capítulo do *Ensaio sobre a origem das línguas*, Rousseau, ao tratar da comunicabilidade entre seres semelhantes, diz-nos:

Desde que um homem foi reconhecido por outro como um ser sensível, pensante e semelhante a ele próprio, o desejo ou a necessidade de comunicar-lhe seus sentimentos e pensamentos fizeram-no buscar meios para isso.[...] Os inventores da linguagem não desenvolveram esse raciocínio, mas o instinto sugeriu-lhes a consequência.(ROUSSEAU,1978, p.259).

A linguagem utilizada pelos homens, para o filósofo, vai além das necessidades físicas, pois os gestos, os olhos e os ouvidos já seriam suficientes para a comunicação. Conforme o autor, a linguagem deve ser considerada como uma “faculdade/ atributo” ontológico ao homem, haja vista que, para Rousseau (1978, p. 259), “a palavra distingue os homens entre os animais; a linguagem, as nações entre si”. Nesse sentido, para o filósofo, podemos identificar de onde outro homem é após ele ter falado. Desse modo, a necessidade faz com que todos os homens aprendam a língua do seu país, porém, fica evidente que essa não é apenas uma necessidade física.

Sendo a língua uma faculdade ontológica ao homem, a leitura de mundo ou uma circularidade comunicativa não se faz sozinha: a língua existe porque vivemos em interação social desde que nascemos, assim sendo, é na relação com os outros que a aprendizagem das línguas ocorre.

A língua passa pela coletividade, constrói-se e constitui-se de vários sujeitos, sendo impossível destacar o que foi construção de um ou de outro, pois a aprendizagem das palavras sempre ocorre em consenso ou contrato com semelhante.

Em concordância com o biólogo Maturana (2001, p.230), “as condutas linguísticas são a expressão de um acoplamento estrutural ontogênico”, demonstrando que essa faculdade é, portanto, natural do ser humano. O autor, dando continuidade, conota que “quando se tem uma linguagem, não há limites para o que é possível descrever, imaginar, relacionar”.

Na sua obra  *Emoções e linguagem na educação e na política*, Maturana sustenta em suas pesquisas que para abordar a origem do humano precisa-se fazer referência à origem da linguagem.

Para o autor, o que parece peculiar ao humano é que a linguagem está entrelaçada ao emocional, sendo que as interações entre os humanos constituem-se num fluir de ações que podem ser por sons, gestos ou apenas olhares.

Para Maturana, vivemos no mundo com os outros, e os conhecimentos construídos por nós são oriundos de um processo com o outro, avaliando que todo o curso das

[...] interações se constitui num fluir de coordenações de ações. A linguagem está relacionada com coordenações de ações (...) apenas com coordenação de ações consensuais. (MATURANA, 2002, p.20).

Todavia, ressaltamos que num fluir de ações não podemos ignorar que há divergências no ato comunicativo, pois isso também se faz necessário para condição geral do uso da linguagem. Consenso não quer dizer compactuar com as mesmas ideias, caso contrário, não teria por que nos comunicarmos.

Entretanto, tais interações nem sempre são possíveis ou até mesmo permitidas e aprendidas nos espaços educativos formais propostos pela escola. Desse modo, ao retirarmo-nos do âmbito escolar, buscamos identificar como é trabalhada a linguagem na educação não formal, pois a

[...] educação não formal aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social. (GOHN, 2011, p.17).

Ao identificarmos tais espaços educativos como possibilidade de estudo, passamos a analisar a língua portuguesa e a língua inglesa não mais como sistemas fechados e homogêneos como o método de análise proposto pelo linguista Ferdinand de Saussure. Buscamos analisar uma língua heterogênea que ocorre nesse fluir de ações e que permite equívocos, movimentos, lugares de escape, falhas, sendo assim uma língua mais próxima do sujeito da pesquisa e de suas condições de produção. Tarefa que a escola, ao persistir apenas no ensino e aplicação da gramática normativa, na perspectiva de uma língua sistêmica, pronta e completa, não consegue abarcar.

Para tal análise, trabalhamos a língua na perspectiva discursiva da AD, conforme De Nardi e Grigoletto (2011, p.124):

[...] a partir de sua materialidade (...) – a falha, a incompletude, a contradição, o equívoco – que a constituem e que só poderão ser observados na dimensão do real da língua.

A dimensão do real da língua trabalha no nível da ordem da língua, onde o equívoco é elemento constitutivo, possibilitando o deslocamento da língua, valorizando e visibilizando outras formas de dizeres e mobilizando a noção de ideologia, pois defende a transparência da língua e dos sentidos como sendo um efeito ideológico entre outros. Ao analisar a língua, considerando um sujeito histórico, a AD ressalta a incompletude e a impossibilidade de que se diga tudo pela língua (DE NARDI e GRIGOLETTO, 2011; ORLANDI, 2012; PÊCHEUX, 2009).

Desse modo, ao trabalhar com a dimensão real da língua, o que interessa para a análise é a ordem da língua, lugar onde os sentidos podem ser outros, pois é um espaço onde pode pensar-se o funcionamento do discurso em sua relação com a história, com o sujeito real, em situação real da língua em suas condições de produção.

Compreende-se por condições de produção o seu sentido tanto restrito como mais amplo. Em concordância com Orlandi, as condições de produção, no seu sentido estrito, podem ser consideradas como “o contexto imediato”; já no seu sentido mais amplo, “as condições de produção incluem o contexto sócio histórico, ideológico.” (ORLANDI, 2012, p.30).

Nessas condições de produção, há sempre relações de força sócio-históricas e de sentidos contextualizados, materializados numa língua histórica, ideológica e

em movimento, que é, conforme define Mittmann (2010, p.63), “uma língua fluida que desliza, escapa”, permitindo assim a utilização de expressões e estruturas que a gramática, dentro de todas suas regras e descrições morfológicas, sintáticas e semânticas, não permite.

Todavia, a língua que é comumente estudada e considerada como legítima na sociedade é a língua como um modelo linguístico onde o sentido é algo já dado, limitado ao sistema, ou mero reflexo direto da relação entre linguagem e pensamento. Pois, de acordo com De Nardi e Grigoletto (2011), a língua na sua organização imaginária está no nível da regra e da sistematicidade, nega sua história, tem como característica a unicidade e restringe a língua a sua organização (normas, regras), encobrindo os aspectos do real (ordem) da perspectiva de língua estudada pela AD.

Assim, enquanto proposta de pesquisa, a questão da linguagem dos jovens, dos seus “erros”, das suas mesclas de línguas e sentidos, esbarra-se no *sagrado* da língua portuguesa ainda herdada de Portugal, como descrito por Orlandi (2005):

[...] a cultura escolar se queira, muitas vezes, esclarecedora em sua racionalidade e moderna em sua abertura, acaba sempre se curvando à legitimidade da língua portuguesa que herdamos e, segundo dizem, adaptamos às nossas conveniências, mas que permanece em sua forma dominante inalterada, intocada: a língua portuguesa. E quem não a fala, ainda que esteja no Brasil, que seja brasileiro, erra, é um maufalante, um marginal da língua.

Nesse sentido, ao buscarmos analisar que efeitos de sentido os jovens dão às palavras da LI em meio aos seus discursos na língua materna<sup>5</sup>, ocorre de certa forma o que aconteceu no início da imposição da língua portuguesa de Portugal com a língua brasileira falada (língua nacional) até os dias atuais.

Assim, a língua portuguesa transporta da língua inglesa outras relações palavra/coisa, palavra/não palavra, surgindo um deslocamento de sentidos das palavras em inglês utilizadas pelos jovens brasileiros, que fogem do seu sentido primeiro, se é que se pode afirmar isso com convicção. Desse modo, essas mesclas de línguas encontradas nesse estudo aproximam-se de certa forma do que a autora Orlandi analisou entre as “línguas portuguesas”; inicia-se, assim:

---

<sup>5</sup> Ressalta-se que, para AD, e de acordo com Derrida 2001: “a língua é sempre habitada por outras línguas, língua na qual foram enxertadas outras línguas, língua transplantada em/para outras línguas, o *entre-línguas*.” (STÜBE, 2011, p.39)

[...] a produção de um espaço de interpretação com deslizamentos, efeitos metafóricos que historicizam a língua. Produzem-se transferências, deslizamentos de memória, metáforas, pois estamos diante de materialidades discursivas que produzem efeitos de sentidos diferentes. (ORLANDI, 2005).

Para tanto, ao analisar uma língua heterogênea, aberta, fluida, com falhas e escapes, surgem outras formas de ver e ensinar a LI nas escolas, em busca de uma abrangência mais real e do nível da ordem tanto da língua materna como da língua adicional.

E, dessa forma, já que no contexto brasileiro tem-se nos currículos o ensino de língua adicional nas escolas, então, espera-se que esta possa vir a ser mais significativa e real, passível de rupturas e buracos, e bem menos pertencente ao imaginário da organização da língua, como as escolas impõem.

### **3.2 Em busca das condições de produção desses efeitos de sentido...**

Ao perceber que os significados das palavras em inglês utilizadas pelos jovens não são sempre aqueles que trabalhamos no nível da organização da língua, buscamos identificar os efeitos de sentido que tais palavras na LI, ao misturarem-se à língua portuguesa, adquirem para esses jovens, e seus possíveis deslocamentos e deslizamentos de sentido.

No enfrentamento com esses efeitos de sentido será necessário buscar nos conceitos de formação discursiva e de condições de produção subsídios para uma interpretação mais ampla a partir da AD.

Para Orlandi (2012, p.3), os dizeres podem ser “efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz...”

Assim, quando um jovem utiliza estrangeirismos ou fala algo que não está de acordo com a sintaxe normativa para o outro interlocutor, que se encontra no mesmo contexto histórico, social e situacional (condições de produção), isso faz-se compreensível, haja vista que ambos compartilham das mesmas condições de produção e quiçá são filiados a formações discursivas semelhantes.



Ao pensar em efeitos de sentido, precisa-se explicitar o que são os processos parafrásticos, polissêmicos e as metáforas, que do ponto de vista discursivo são tanto um processo como um efeito, para que se compreenda como esses processos significam os dizeres e modificam ou reafirmam diferentes efeitos de sentido.

Primeiramente, entende-se por paráfrase certa estabilização, um retorno ao mesmo dizer, as diferentes formulações do já-dito por ora sedimentado. Por polissemia, temos um jogo com o equívoco, de deslocamentos e rupturas nos processos de significação, gerando outros efeitos de sentido. (ORLANDI, 2012).

Por metáfora, que é um efeito que pulsa na construção desse estudo e dos resultados futuros, entendem-se outras possibilidades de articulação discursiva, ou seja, “uma espécie de repetição vertical, em que a memória esburaca-se, perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase”. (PÊCHEUX, 2010, p.53).

Assim, todo o dizer constitui-se ou de paráfrases (já-dito) ou de metáforas (“novas” formas de dizer), num constante jogo polissêmico, onde não há apenas um sentido (significado) para o que é dito, e, sim, um efeito de sentido que depende primeiramente do sujeito, da sua filiação numa dada formação discursiva e de suas condições de produção.

Por formação discursiva, definimos:

[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) (PÊCHEUX, 2009, p.147).

Desse modo, todo efeito de sentido está ligado com a formação discursiva com a qual o sujeito está identificado, assim sendo, os sentidos não existem em si mesmos, mas são determinados pelas posições ideológicas colocadas em jogo, dependendo das condições de produção onde as palavras foram ditas ou geradas.

No caso dos jovens analisados, os efeitos de sentido estão ligados à realidade do grupo com que eles convivem (condições de produção) e suas formações discursivas e ideológicas.

Esses jovens, em sua formação, já estão atravessados por vários sentidos que se encontram nas mais diversas redes de discursos, como nos estilos de música que escutam, na mídia ou em diferentes espaços de lazer que frequentam. Sendo

assim, os sentidos são atribuídos às palavras, mas esses sentidos estão suspensos numa rede de discursos e não presos a significados literais.

Nesse sentido, as significações dos discursos dos jovens não são possíveis de pontuar, apenas os efeitos de sentido que são atribuídos a essas palavras e expressões da língua inglesa, que, ao serem introduzidas nos discursos dos jovens, sofrem deslocamentos e deslizos da sua significação estável no senso comum da língua inglesa, transformando-se em outros sentidos para a língua portuguesa.

Para tanto, como afirma Pêcheux (2009, p.146-147):

*[...]as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (...) nas quais essas posições se inscrevem.*

Então, é nesse sentido que se apresentam os discursos dos jovens, que pertencem a uma formação discursiva, pode-se dizer, peculiar à idade do grupo analisado e às condições de produção. Visto que as condições de produção dos discursos são de extrema relevância na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos, ao definirmos as condições de produção, isso remete-nos à compreensão do sujeito para a análise do discurso. Sendo, pois não cabe mais perguntar ao sujeito o que ele quis dizer com tal palavra ou com o que foi dito, visto que isso não se faz possível, pois os sentidos não são próprios dos sujeitos e não lhes cabe literalidade.

Para tanto, ressaltamos que todas as interações entre indivíduos são oriundas de consenso, não querendo dizer que temos de ter pensamentos consensuais, mas, sim, ações coordenadas que, ao compartilharmos o mesmo meio, instiga-nos a conversar, dialogar e interagir uns com os outros. Portanto, são as relações de consenso que permitem não só o uso da linguagem, mas a compreensão de situações diversas, sejam elas de trabalho ou o pedido de uma simples informação. Nesse sentido, qualquer conteúdo ou prática implica interações em que se faz necessária uma coordenação de ação consensual entre os falantes (MATURANA, 2002).

Por isso, a linguagem dos jovens apresenta-se plural, isto é, começa na aventura dos sentidos, no desdobrar dos significados em que nem tudo está pronto,

mas se converte em outros sentidos elaborados por cada um e que nem sempre é o mesmo para todos.

## 4 NA LINGUAGEM DOS JOVENS, UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

A linguagem pode ser analisada e estudada em vários aspectos: como um instrumento de comunicação, um modo de interação ou como artifício/sistema para construir relações entre os homens.

Desse modo, poder-se-ia afirmar que a linguagem é inerente ao homem e que, por sermos humanos, comunicamo-nos através de construções linguísticas, códigos, registros ou, de uma maneira mais simplificada, pode-se inferir que interagimos através do uso de palavras.

E é nessa *interação* que, através da língua, compartilhamos vivências, experiências e histórias, entendemos como compartilhar o ato de ter ou tomar parte em, participar de, compartilhar, ou seja, ser um sujeito partícipe na construção do seu saber e das suas vivências, compartilhadas no coletivo.

Assim, em consonância com o pensamento de Freire (1987, p.19), podemos inferir que:

[...] o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo.

E é nesse processo dialógico entre os homens que aprofundaremos nosso estudo, propondo-nos a ter como base o método de Análise do Discurso de linha francesa (AD), fundada na década de 60 e sistematizada por Michel Pêcheux, disciplina que estabelece a relação e a articulação de três regiões do conhecimento, quais sejam, a linguística, o materialismo histórico e a teoria do discurso:

[...] 1.o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;  
2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;  
3. a teoria do discurso, com teoria da determinação histórica dos processos semânticos.”  
Convém explicitar ainda que essas regiões são de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica).(PÊCHEUX e FUCHS, 2010, p.160)

Pêcheux viu a possibilidade de articular de modo diferente a Linguística às Ciências Sociais. A linguística na época era mais voltada ao estudo da língua enquanto sistema de signos fechado, completo, uniforme e fundamentado por regras formais (SAUSSURE, 2006). Pêcheux, ao articular língua, sujeito e história, abriu novos caminhos para o estudo sobre a língua voltada para a exterioridade, numa concepção onde o sujeito e as condições de produção não deveriam mais ser ignorados ou vistos à parte da língua, mas, sim, estudados dentre as contradições que são inerentes à língua.

Os primeiros estudos efetuados por Pêcheux no contexto da França, na década de 60, foram prioritariamente no campo político, onde o autor analisava panfletos com discursos políticos, defendendo, através de uma teoria crítica, a luta contra o pensamento positivista hegemônico da época.

A Análise do Discurso desde então nunca pretendeu fazer análises semânticas textuais isoladas dos sujeitos e de suas histórias; no decorrer dos anos, outros conceitos foram sendo elaborados por teóricos da AD, e, na atualidade, a maior vertente da linha francesa fundada por Pêcheux concentra-se no Brasil.

Desse modo, a AD durante décadas “procura compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.” (ORLANDI, 2012,p.15).

A AD analisa a produção de sentidos pelos sujeitos, sendo que o seu objeto é o discurso, ou seja, é a palavra em movimento, o homem, considerando sua história, seus processos e condições de produção, materializando todos esses aspectos na linguagem.

Para a AD, faz-se relevante a clareza da conceituação de sujeito, porque se compreende que há apenas um efeito sujeito, visto que desde sempre o sujeito é “um indivíduo interpelado em sujeito”, e este é “interpelado-constituído em sujeito pela ideologia”(PÊCHEUX, 2009, p.141).

O sujeito histórico está na falta, no que escapa da língua (gem), ou seja, é sempre inacabado, e produz-se interminavelmente num sempre movimento de vir-a-ser. Para Pêcheux (1997), não há discurso sem sujeito, como também não há sujeito sem ideologia, sendo por isso que a língua faz sentidos.

Assim, ao conceituar o sujeito sob a ótica da AD, não se tem um indivíduo “dono” do seu dizer, como se fosse o único a ter discursivizado tais palavras em seu discurso. Tem-se um sujeito que não é “eu-consciência *mestre do sentido*” e, sim,

reconhecido como “assujeitado do discurso”. Nesse sentido, a noção de subjetividade e intersubjetividade passam a ser de assujeitamento, tendo assim um efeito-sujeito (PÊCHEUX, 2012, p.156).

Logo, tornou-se necessário pensar e analisar mais profundamente que efeitos de sentido estão sendo inferidos nos discursos dos jovens, sob a perspectiva da Análise do Discurso.

Por discurso, de acordo com Orlandi (2012, p.15), compreende-se “palavra em movimento, prática de linguagem: como o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

Para tanto, analisar a linguagem mesclada que tem sido utilizada pelos jovens tanto de periferias como de classe média tornou-se um problema de pesquisa que gerou este estudo, com o foco de análise apenas nos jovens de periferia por escolha do objeto de pesquisa.

Assim, para percorrer esse caminho de análise, fizemos um esclarecimento conceitual que auxiliará na análise das sequências discursivas apresentadas, tais como: língua para a AD, condições de produção, formação discursiva e ideológica, sujeito e efeitos de sentido parafrásticos, metafóricos e polissêmicos.

Todavia, ressalta-se que a comunicação num ambiente formal ou informal é e sempre será uma ação consensual, onde apenas os humanos recorrem à linguagem para tal. Segundo Maturana (2003, p.32):

[...] toda reflexão, inclusive a que se faz sobre os fundamentos do conhecer humano, ocorre necessariamente na linguagem, que é nossa maneira de ser humanos e estar no fazer humano.

Dessa forma, sendo a linguagem ontológica ao homem, a interação linguística ocorre em todas as idades, desde a infância, passando pela adolescência até a velhice, pois é através da língua que são feitas conexões de experiências como também conexões neuronais.

Sendo a língua ponto de conexão em todas as idades, pretendemos, no estudo, analisar o que está ocorrendo na linguagem específica do período da juventude, os modos de falar e as estratégias que os jovens usam ao comunicarem-se; isso claramente não anula que esse fato pode estar acontecendo em meio a relações infantis e adultas, porém, no momento, o foco da pesquisa é restrito ao público jovem.

Para Rector, nas obras “*A Linguagem da Juventude*” (1975) e “*A Fala dos Jovens*” (1994), a linguagem do jovem é caracterizada pela sua atualidade, nas diferentes épocas históricas nos diversos tempos e espaços de interação.

Conforme Rector, a língua pode ser manifestada tanto pela oralidade como pela escrita. A língua dos jovens, que pretendemos analisar, será a oral, ou seja, é uma linguagem coloquial.

Para Borba, a língua coloquial é (1976, p.71):

[...] o sistema usado no trato diário, um meio de tornar a comunicação possível em cada dia. Serve para a imediata compreensão de situações práticas da vida e caracteriza-se pela disciplina gramatical limitada, pela dependência da situação, pela expressividade e concretização, pelo vocábulo e fraseologia simples.

Sendo assim, a linguagem coloquial difere da escrita, pois não respeita a gramática normativa e permite aproximarmo-nos da língua do real com vocábulos originários de outras línguas, no caso estudado, os estrangeirismos provenientes da Língua Inglesa.

Dessa forma, o presente estudo analisará os *modos de falar* que vêm se apresentando nos discursos dos jovens da atualidade. A maneira como os jovens manifestam-se estabelece o seu lugar/espço na sociedade, porém, a sociedade é permeada por normas de conduta, direitos e deveres, determinando desde o modo de vestir até a linguagem que deve ser utilizada pelos jovens.

Monica Rector (1994, p.23) aponta que “jovem, pelo fato de ainda não estar comprometido profissionalmente com esta sociedade, se rebela e o instrumento de que dispõe é a linguagem”.

Desse modo, o jovem cria novos dizeres, expressões *entre-línguas*, e rompe com os padrões linguísticos que tendem a ser mais exigidos na vida adulta. Isso ocorre porque os jovens usam o ato da fala numa conjuntura que indica para duas causas independentes, de acordo com Bourdieu (1996, p.24). De um lado,

[...] as disposições, socialmente modeladas, do *habitus* linguístico, que implicam uma certa propensão a falar e a dizer coisas determinadas (interesse expressivo), e de outro as estruturas do mercado linguístico, que se impõem como um sistema de sanções e de censuras específicas.

Primeiramente, pelo conceito *habitus*, entende-se um sistema gerador de um conjunto de práticas recorrentes e de representações capazes de justificar e

classificar ações e valores do cotidiano (no caso, o pragmatismo da língua mesclando a LP e LI). Além disso, o *habitus* depende do grupo a ser analisado, pois “as condições diferentes de existência produzem *habitus* diferentes, sistemas de esquemas geradores suscetíveis de serem aplicados...” (BOURDIEU, 2011, p.164)

Os estilos de vida são produtos dos diferentes *habitus* percebidos no decorrer das relações mútuas entre grupos socialmente diferentes e manifestam-se nas práticas, na maneira de vestir, nos gostos por músicas, arte, comida e no jeito dos indivíduos expressarem-se, trazendo em suas falas um modo de ser que passa a fazer parte da história do grupo.

Para Bourdieu (2011, p.162):

O *habitus* é, com efeito, *princípio gerador* de práticas objetivamente classificáveis, e, ao mesmo tempo, *sistema de classificação* (*principiumdivisionis*) de tais práticas. Na relação entre as duas capacidades que definem o *habitus*, ou seja, capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (gosto), é que se constitui o mundo social representado, ou seja, os espaços dos estilos de vida.

Portanto, o modo de falar dos jovens faz parte de um *habitus*, a *hexis*, e indica a disposição incorporada justificável pelo estilo de vida desses sujeitos pertencentes a uma esfera social marcada por elementos que os distinguem dos demais, ou seja, isso ocorre num espaço e em uma relação microssocial.

A linguagem, para eles, serve como um instrumento de socialização, um elemento de distinção, e é nessa linguagem utilizada na rua (espaço social) que os jovens, ao apropriarem-se de uma língua adicional, fazem disso um elemento diferenciador em relação ao que é proposto pela escola.

Assim como defendido por Bourdieu (2009, p.144):

O espaço social e as diferenças que nele se desenham ‘espontaneamente’ tendem a funcionar simbolicamente como o espaço dos estilos de vida... e a distinção – no sentido corrente do termo – é a diferença inscrita na própria estrutura do espaço social quando percebida segundo as categorias apropriadas a essa estrutura.

Desse modo, ao permear os discursos da língua materna com palavras em inglês, tende-se a causar, no grupo e nas pessoas que estão fora desse grupo social, um efeito simbólico diferenciador. Para os jovens, ao fazerem uso de vocábulos estrangeiros, eles passam a falar como sujeitos pertencentes a outra



classe social, gerando uma espécie de respeito por parte dos membros do mesmo grupo.

Nesse sentido, o respeito no grupo é adquirido pela “capacidade de aprender uma língua, por exemplo, parece provar que um intelecto é capaz de aprender” (SENNET, 2004, p.102), colocando o jovem em posição de destaque no grupo pertencente.

Ao adquirir respeito e reconhecimento, ocorre o que o sociólogo Bourdieu (2011, p. 122-123) nomeia de “deslocamento vertical, que pode ser ascendente ou descendente no mesmo setor vertical do espaço social, ou seja, no mesmo campo”. No caso dos jovens investigados, o deslocamento vertical dar-se-ia na perspectiva de pertencimento à classe dominante, a qual, como hábito normal, expressa-se fazendo uso de estrangeirismos para demonstrar conhecimento linguístico para os demais.

Essa segunda causa está mais aparente nos âmbitos das instituições formais, entidades públicas, instituições políticas e na escola, onde a língua oficial, padrão, é a do Estado e, portanto, “torna a norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas” (BOURDIEU,1996,p.32), espaço social, onde ninguém pode ignorar a lei da língua do imaginário, no nível da organização da língua.

Nesses espaços, como afirma Bourdieu (1996, p.32):

[...] os gramáticos e os agentes de imposição e de controle (os professores), investidos do poder de submeter universalmente ao exame e à sanção jurídica do título escolar o desempenho linguístico dos sujeitos falantes,

determinam e fazem cumprir o ensino e o uso da língua enredada pelo Estado, imposta a todas as classes, não considerando relevante o critério de *habitus*, mas o mero cumprimento da ordem e do padrão linguístico definido pelo mercado linguístico positivista hegemônico vigente.

Considerando esses aspectos e conceitos anteriores relevantes para a pesquisa, com o intuito de analisar os dados trazidos nos discursos dos jovens, recorreremos à AD desenvolvida por Pechêux, com as contribuições da autora Eni Orlandi, precursora da Escola Francesa de Análise do Discurso no Brasil.

Trataremos apenas de algumas questões importantes a serem analisadas nos discursos dos jovens, haja vista que não pretendemos, nesta pesquisa, fazer um

aprofundamento na análise do discurso, por não ser o propósito desta dissertação de mestrado.

Inicialmente, ao analisar o discurso dos jovens e procurar sentidos para os vocábulos empregados, de acordo com Pechêux (2012, p.124), é preciso ter em mente que:

[...] o laço que liga as 'significações' de um texto a suas condições sócio-históricas não é, de forma alguma, secundário, mas constitutivo das próprias significações: como se observou com toda a propriedade, falar é totalmente diferente do que produzir um exemplo de gramática.

Assim sendo, os processos e as condições de produção da linguagem são constitutivos do valor semântico do que é dito por todo jovem, ou seja, de onde vêm as palavras e as situações em que se produzem o dizer (ORLANDI, 2012, p.16). Considerando que, ao falar com seus pares, as regras gramaticais aplicadas e cobradas pela instituição escola passam a ser secundárias, abrem-se brechas para outros tipos de dizer.

Além das condições do dizer, faz-se também necessário ressaltar que não devemos tratar a língua somente como um meio, que descreve processos, experiências, fatos, mas, como argumenta Pêcheux (2012, p.119), tratá-la como “um campo de forças constitutivo desses processos...que as discursividades trabalham na e contra os corpos de regras de cada língua”.

O autor afirma que é nesse campo de forças que ocorre o efeito discursivo na e contra as regras enquanto ponto de contato, materializando certas conexões entre o linguístico (sintaxe e semântica) e o ideológico (luta de ideias). No linguístico, ocorre o funcionamento da língua; todavia, é no ideológico que se manifesta a materialidade linguística no interior da ideologia, ou seja, nas relações de força, nas diferentes circunstâncias e na própria manifestação dos sujeitos. (PÊCHEUX, 2012, p.136).

Por conseguinte, “a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia” (ORLANDI, 2012, p.17). Portanto, não há discurso separado de ideologia, mesmo que a ideologia não seja visualizada e consciente por parte do sujeito falante.

Para Orlandi (2005), Pêcheux busca compreender a relação entre o simbólico (língua) e as relações de poder (ideologia), visto que o autor acredita que é possível, através dos discursos, compreender as relações de poder simbólico e a ilusão política existente nos enunciados.

Para tanto, a relação que ocorre entre língua-discurso-ideologia depende das condições de produção, porque os sentidos são produzidos em condições e situações determinadas que estão ligadas ao modo como se diz (um conjunto de já-ditos) em relação com a exterioridade, a qual se dá fundamentalmente entre os sujeitos e a situação.

Em conformidade com a teoria de Pêcheux, o sujeito é interpelado de ideologias materializadas em seus discursos, sendo assim, buscamos analisar como esses vocábulos estrangeiros “entram” ou se “atravessam” na língua falada pelos jovens.

## **5 NA LÍNGUA OU NA LINGUAGEM: método que identifica o lugar da palavra**

Ao analisar os discursos dos jovens moradores do Conjunto Habitacional Feitoria, situado na região leste da cidade de São Leopoldo/RS, e dos jovens do Fórum de Adolescentes na região nordeste da mesma localidade, buscamos identificar que efeitos de sentido as palavras em LI que aparecem em meio aos seus discursos têm para esse grupo de jovens.

No entanto, para tal análise fez-se necessário definir a formação discursiva predominante no grupo observado. E verificou-se que na formação discursiva predominante no grupo estudado a língua inglesa aparece como algo para outra classe social e que para eles não importa o que significam, se é que significam alguma coisa, essas palavras/inscrições na LI que eles mesmos utilizavam no cotidiano.

Essa formação discursiva foi percebida nas observações participantes, que foram feitas nos dois grupos em que a Ong presta atendimento, ou seja, foram observados e entrevistados 10 sujeitos da COHAB Feitoria, com idade entre 13 e 25 anos, local situado na região leste, e, na região nordeste, no loteamento Padre Orestes, foram observados e entrevistados 13 sujeitos, com idade entre 13 e 19 anos. A todos os partícipes foram pedidas assinaturas ao termo de consentimento da pesquisa (APÊNDICE1). Por vezes, havia mais jovens presentes, entretanto, nem todos quiseram fazer parte do grupo de discussão e pesquisa, sendo acordado entre a Ong e a pesquisadora que somente os que desejassem participar entrariam na roda de conversa.

O método utilizado na modelagem dos dados pode ser entendido como “um conjunto de procedimentos”, um discurso racional que orienta um modo de pensar (ou de construir) a realidade e, ao mesmo tempo, permitir àquele que lê tomar posição.

Dessa forma, estamos dizendo que a inserção das palavras em LI nos discursos dos jovens não são gratuitas, elas têm uma intencionalidade que é a de realizar uma re-leitura de um conjunto de palavras não standardizadas, garantindo que as características essenciais que legitimaram a produção daqueles dados/informações continuem a produzir insights. Insights não apenas vazios, mas

vistos como possibilidades de alavancar interpretações (ou representações) da realidade estudada e até, quem sabe, fornecer novas pistas para a atuação técnica da instituição-escola.

A ideia do trabalho que segue remete aos seguintes passos: inicialmente, é importante ressaltar que a amostragem já empregada a partir do PROAME é válida e permite uma melhor compreensão de algumas informações. Destacamos que, nesta pesquisa, a amostra não se formou *a priori*, mas no decorrer da pesquisa, dos encontros, das conversas, seguindo as lacunas do conjunto de informações para chegar a saturar as categorias que sinalizam os dados dos sujeitos pesquisados e dos contextos em que circulam. Queremos destacar que independentemente do número de sujeitos entrevistados nos diferentes grupos de pesquisa, as informações são críveis e generalizáveis naquilo que elas evidenciam.

Diferentemente da ortodoxia dos textos da academia e dos textos ditos científicos, a proposta desta pesquisa, sem perder o rigorismo da análise, busca manter e preservar o forte enraizamento da conceituação nos dados empíricos. O onde, o quem, o quando e o com quem são fundamentais porque sinalizam os elementos constitutivos de um processo de comunicação. Por isso, o retorno aos dados iniciais permite o enraizamento de diferentes níveis de codificação.

O apelo fundamental dessa proposta analítica esta na re-leitura das informações e não na descrição, haja vista que parte para uma discussão coletiva das informações, que se dará num momento à parte e específico.

A primeira fase, correspondente à elaboração do projeto de pesquisa, constituiu-se na construção de um referencial teórico que fez parte do processo de conhecimento do que pesquisamos, sendo o que antecedeu a apropriação propriamente dita do objeto investigado. Para Minayo (1992, p. 89) essa etapa é definida como “fase exploratória da pesquisa” e:

[...] compreende a etapa de escolha do tópico da investigação, de delimitação do problema, de definição do objeto e dos objetivos, de construção do marco teórico conceitual, dos instrumentos de coleta de dados e da exploração do campo.

Esta etapa da fase exploratória já foi apresentada anteriormente, cabendo, nesta seção, a definição dos instrumentos de coletas de dados e a exploração do

campo. Os instrumentos que foram escolhidos são os apropriados a uma pesquisa qualitativa: observação participante e entrevista semiestruturada.

### 5.1 Observação Participante

A observação participante, segundo Minayo (1992, p. 96):

[...] permite que o investigador combine o afazer de confirmar ou infirmar hipóteses com as vantagens de uma abordagem não-estruturada. Colocando interrogações que vão sendo discutidas durante o processo de trabalho de campo, ela elimina questões irrelevantes, dá ênfase a determinados aspectos que surgem empiricamente e reformula hipóteses iniciais e provisórias.

Esses aspectos da observação participante possibilitam-nos: descrever, analisar e compreender as relações estabelecidas e materializadas pela linguagem dos grupos de sujeitos observados, para, então, identificar e analisar as expressões cotidianas recorrentes na LI, como também as relações de classe e de poder que permeiam os grupos analisados. Os demais objetivos da pesquisa serão apreendidos com mais especificidade na entrevista semiestruturada.

A observação que realizamos para desenvolver a pesquisa ocorreu da seguinte forma: primeiramente, aproximação ao grupo com um bate-papo informal; na sequência, propusemos três intervenções permeadas de conversas informais e perguntas numa situação de bate-papo considerando a LI, abrangendo assuntos como roupas, música, escola, drogas, tecnologia, estética, beleza e cotidiano afetivo.

As observações foram registradas a cada encontro, procurando descrever os momentos da participação e percepções significativas que nos levaram a desvelar o objeto investigado. Em consonância com Minayo (1992, p. 100), as observações são “sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa”.

Essas observações foram todas gravadas em áudio em um gravador IC Recorder - RR-US300, no próprio local das observações, e depois transcritas pela pesquisadora com o auxílio do programa *scribedictate*.

## 5.2 Entrevista Semiestruturada

A entrevista, segundo Minayo (1992, p. 107), ao lado da observação participante “é a técnica mais usada no processo de trabalho de campo”. A entrevista possibilitou-nos compreender em que momentos e com que sujeitos a língua inglesa atravessa o discurso dos sujeitos investigados.

Dessa forma, a construção do roteiro da entrevista semiestruturada contemplou três momentos: o primeiro interrogou sobre o uso da LI e sua necessidade cotidiana; o segundo contou com outras três questões estruturadas, no sentido de levantar informações sobre quando e com quem se usava a LI; e, por último, os jovens foram interrogados a fim de pensarem sobre as razões que os levavam a inserir a LI em seus discursos.

A entrevista foi semiestruturada, seguindo um roteiro com questões que poderiam ser discutidas no grande grupo durante o levantamento dos dados. Para Triviños (1987, p. 146), a reestruturação das perguntas é característica de uma entrevista semiestruturada, em que as questões iniciais

[...] são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas.

Dessa forma, as entrevistas deram-se como em diálogo aberto, e foram gravadas em áudio com a intenção de registrar qualquer momento da intervenção no coletivo e as expressões dos entrevistados que eventualmente poderiam perder-se durante a entrevista, que inicialmente deveria ser respondida por escrito.

A entrevista semiestruturada foi utilizada para efetuar um quadro analítico com a intenção de responder alguns dos objetivos mais diretos que foram propostos, com o intuito de verificar o local, a intencionalidade, o tempo e o sujeito que insere a LI em meio aos discursos na língua materna.

Portanto, para a análise dos dados, a metodologia que segue teve três momentos: primeiramente, separamos cada pergunta da entrevista semiestruturada a fim de responder a cada objetivo específico previamente descrito. Na segunda

parte da análise, recorreremos às sequências discursivas sob a análise discursiva francesa fundada por Michel Pêcheux – essas sequências discursivas foram oriundas das conversas nas observações participantes. Por último, trataram-se os dados coletados sob o ponto de vista da sociologia e da educação sob os referenciais de Pierre Bourdieu e Paulo Freire.

Primeiramente, descreveremos como ocorreram as conversas e observações na COHAB Feitoria e, logo após, apresentaremos os encontros no Loteamento Pe. Orestes.

Os quatro encontros na COHAB Feitoria aconteceram na sede própria do PROAME, espaço localizado no centro da COHAB junto a um campinho de futebol, onde vários assuntos foram abordados com os jovens ao ar livre, ou seja, no local de lazer desses jovens (espaço de interação social).

No primeiro encontro, fui apresentada pelas educadoras da Ong, e elas sinalizaram minha proposta de estudo perguntando se eles tinham interesse em participar; combinamos que todos os encontros seriam de três horas cada, somando um total de 10 horas de conversa por grupo.

Como, há 20 anos, esses jovens têm a presença da Ong na comunidade, em todos os encontros sucessivos, quando o carro do PROAME chegava à sede, os jovens começavam a aproximar-se, gritavam chamando os outros, avisavam os parentes que ficariam no “campinho” com as educadoras, e estas já começavam se engajando nos assuntos cotidianos da realidade local, perguntando por familiares, nomeando-os com conhecimento da realidade.

No segundo encontro, foram coletados os termos de consentimento, e as conversas foram gravadas em áudio, iniciando com a pergunta: “Como o inglês está ou aparece na sua vida?” Como o grupo era dinâmico, no primeiro encontro fizemos uma roda de bate-papo com apenas cinco jovens e a cada novo encontro aumentava o número de jovens.

No terceiro encontro, levamos algumas palavras na LI impressas (APÊNDICE 2) e pedimos para que os jovens as identificassem de acordo com seu conhecimento prévio. Também conversamos com mais um jovem diferente que apareceu durante a dinâmica e pediu para participar.

Como não existe o caderno de chamada como na educação formal e como optamos por conversar com eles ao ar livre no campinho, os grupos variavam de acordo com o dia e disponibilidade dos jovens: iniciava o encontro com três jovens,



daqui a pouco eram oito jovens e de repente permaneciam somente quatro jovens na discussão.

No último encontro, pedimos aos jovens que respondessem a entrevista semi-estruturada (APÊNDICE 3), que também foi gravada em áudio, pois, como um dos objetivos do trabalho era identificar as expressões em LI utilizada por eles, achamos conveniente gravar todas as intervenções, pois há coisas que eles falam, porém não escrevem.

Nesse encontro, também tivemos a oportunidade de conversar com mais quatro jovens, todos já na sua maioria, com os quais se fez todo o processo em apenas um encontro: conversamos, pedimos que eles trabalhassem nas palavras em inglês, e, por fim, responderam a entrevista com o restante do grupo.

Na região nordeste, o projeto começou na Escola Municipal Padre Orestes, porém, os encontros não estavam acontecendo no formato da Ong: justamente por ocorrer dentro de uma escola, os jovens não se sentiam à vontade para frequentar o espaço. Assim, em julho, outro espaço de educação não formal nos foi oferecido, a AMMEP (Associação de Meninos e Meninas de Progresso), onde também se presta atendimento aos jovens do mesmo loteamento.

Também conduzimos os encontros na região nordeste com o mesmo formato da COHAB Feitoria, apenas com um diferencial: como o projeto tem outra proposta, chamada Fórum de Adolescentes, a organização de trabalho desse grupo é elaborada a partir de discussões geradas em relação à comunidade e à realidade local.

O PROAME propicia a esses jovens diálogos sobre letalidade juvenil, organização e conscientização cidadã no espaço em que eles convivem. Os jovens são engajados nos problemas do loteamento e discutem questões sociais e políticas. O fórum aborda temáticas como educação em Direitos Humanos; letalidade juvenil; drogas e redução de danos; protagonismo político; direito a sexualidade e diversidade; direito a informação.

Embora esse grupo já se encontre há dois anos e seus membros participem de outras atividades, inclusive em âmbito nacional, este foi o grupo mais difícil para conseguir efetuar o trabalho de pesquisa.

Houve, primeiramente, um problema de estrutura física; depois, o intenso inverno; por fim, as férias de julho, e, por esse grupo encontrar-se apenas quinzenalmente, os encontros foram esparsos. Além disso, não fluiu o assunto de

maneira que eles lembrassem sobre o que havíamos conversado nos encontros anteriores.

No primeiro encontro, fomos apresentados, e eles logo se interessaram em participar da pesquisa. Então levaram os termos de consentimento e foram primeiramente indagados a pensar sobre como o inglês está presente em suas vidas.

No segundo encontro, começamos com a gravação em áudio e conversamos com o grande grupo sobre locais, utilizações, músicas, jogos onde eles apontavam em suas falas a presença da LI.

No terceiro encontro, retomamos o assunto prévio e relembramos algumas de suas falas, provocando-os com as palavras impressas em inglês. Quando alguns jovens viram a folha, primeiramente disseram que não sabiam nada, não conheciam nada, algo que lembrou a não dialogicidade que ocorre normalmente em sala de aula. Depois do primeiro momento de euforia, eles trabalharam no reconhecimento e possíveis traduções e/ ou sentidos para as palavras em inglês.

No último encontro, foi pedido que eles respondessem a entrevista semiestruturada que também foi gravada em áudio, para obter o máximo de dados linguísticos possíveis, mais facilmente obtida pela via da oralidade, principalmente porque eles discutem entre grupos de iguais e assim os discursos naturalizam-se.

Os jovens das duas regiões foram atenciosos, gostaram de ser indagados, mostraram interesse e empenho em auxiliar na coleta de dados. Dos dez jovens da Cohab Feitoria, quatro frequentam a escola, os demais pararam de estudar no Ensino Fundamental; apenas um trabalha na indústria. O diferencial desses jovens do Loteamento Pe. Orestes é que todos frequentam a Ong pela manhã e estudam no período da tarde, e o PROAME tem por objetivo promover a participação desses jovens em sua comunidade e nos espaços de discussão participativos da cidade, desenvolvendo o senso crítico e a atuação propositiva e autônoma na sua comunidade.

As observações participantes e a entrevista semiestruturada foram efetuadas em quatro encontros em cada grupo, nos meses de junho, julho e agosto de 2013. Como o atendimento era feito semanalmente na região leste e quinzenalmente na região nordeste, respeitando o calendário escolar e outros eventos do PROAME, devido ao intenso inverno, houve dias de encontro em que os jovens não

apareceram; dessa forma, o período de coleta foi estendido e não ocorreu linearmente no tempo previsto inicialmente.

## **6 O DISCURSO DO JOVEM: uma escolha de local?**

Neste primeiro momento de análise, traremos as questões como constavam na entrevista semiestruturada, indo ao encontro dos objetivos da pesquisa de dissertação com jovens em situação de vulnerabilidade social oriundos de São Leopoldo. Para efeito de esclarecimento, dos vinte e três jovens que participaram da observação participante e dos encontros, apenas dezesseis jovens responderam o questionário elaborado.

A primeira pergunta feita aos jovens entrevistados nos dois grupos já descritos anteriormente foi:

**Tu fazes uso de alguma palavra de língua inglesa? Para quê? Quais palavras?**

Na primeira questão, buscamos descobrir se realmente a LI incide nos discursos desses jovens ou se era apenas uma hipótese da pesquisa. Ao serem questionados, **todos os jovens afirmaram que “utilizam” palavras, expressões oriundas da LI em meio a suas falas cotidianamente.**

Ao serem indagados para que serve esta “utilização”, nove sujeitos afirmaram que a LI serve para nomear, identificar, significar e distinguir marcas, nomes próprios, produtos no mercado, regras de jogos na internet. Ou seja, nomeiam, pois socialmente esses produtos já estão dispostos com inscrições na LI, e para que a comunicação ocorra, faz-se necessário nomear, visto que socialmente esses produtos já se encontram inseridos nas mais diversas situações cotidianas.

Os outros sete jovens apontam para o diálogo com as demais pessoas, não falam em inglês apenas para nomear, relatam que usam as palavras que aparecem em suas compras diárias, como em bebidas alcoólicas, papel para cigarros que são vendidos nas tabacarias e nas traduções de músicas que escutam em seus grupos. Esses jovens apontam que a LI está em meio aos diálogos com seus pares, o que vai além do nomear, pois isso já faz parte de sua maneira de expressar-se e ler o mundo junto aos seus grupos sociais.

Na terceira parte da pergunta, onde buscamos identificar que palavras são “utilizadas” pelos jovens entrelaçadas à língua materna, destacamos o seguinte quadro com a amostragem coletada a partir das palavras escritas pelos jovens:

*nike, new bolts, new era, billabong, adidas, game over, restart, angry birds, kiss, puma, facebook, hot dog, Akon, Chris Brown, quicksilver, hurley, big, crack, black, brother, goodbye, beck, pure hemp, lion, smoking, element, tommy, hocks, air max, rip curl, big apple, love, x-burger, play station, gang, email, orkut, shopping, shampoo, x-box, cap, vans, rusty, rocks, blog, i-pod, playboy, lan house, twitter, no, yes, weed, play, start, stop, truck*

O que se apresenta nesse quadro, na sua maioria, são marcas de roupas e calçados que são americanas, alemãs, australianas, porém, no conhecimento desses jovens analisados, estas grifes são identificadas apenas como referências a marcas em inglês. São trazidos também alguns nomes de cantores, palavras referentes a alimentos, bebidas alcóolicas e papéis de cigarro. Outras palavras são oriundas da internet, de jogos virtuais, das redes sociais e da informática.

Todas as palavras mencionadas estão filiadas à formação discursiva desse grupo social a que esses jovens pertencem, pois todos eles trazem muitas palavras e expressões repetidas, levando-nos a interpretar que a incidência da LI ocorre independentemente da região de São Leopoldo em que se localizam. Essa incidência refere-se a uma questão social evidenciada pelo valor a grifes de roupas e produtos socialmente introduzidos pela mídia e pelo mercado, oriundos do processo de mundialização em que nos encontramos.

Na primeira questão, foi possível verificar que palavras em LI incidem nos discursos dos jovens, e a finalidade dessa utilização basicamente foi fixada com efeitos de sentidos que vão desde nomear e identificar como também distinguir. Essa questão será abordada mais profundamente quando trabalharmos as sequências discursivas dos jovens no segundo momento de análise.

Para identificarmos em que sujeitos ou grupos ocorre a incidência da LI nas interações, recorreremos à seguinte pergunta:

**Quando (em que momentos) a língua inglesa é utilizada na tua fala?**

Ao indagarmos os jovens sobre os momentos em que ocorre a incidência da LI, estabeleceu-se uma relação direta com as respostas da pergunta 3 (**Com quem**

**utilizas a língua inglesa?**), pois o que acontece entre os jovens observados é uma atividade vicinal e afetiva.

Os jovens expressam que a incidência da LI é mais evidente quando estão nas ruas, na escola, jogando em *lanhouse* junto de seus amigos, vizinhos e colegas. Sendo assim, é possível identificar que os locais que eles frequentam juntamente com seus pares afetivos são também os espaços sociais onde a LI incide nos seus discursos.

A rua, a *lanhouse* e a escola, para aqueles que a frequentam, foram os locais mais citados pelos jovens, sendo o espaço e tempo onde a incidência da LI ocorre com frequência. Alguns jovens também citaram que, ao frequentarem lojas, shopping centers, o comércio em geral, a LI também incide em seus discursos, com seus familiares e atendentes de lojas.

Esta relação de amizade, espaços de rua e escola é reforçada e legitimada nas perguntas 4 e 5, onde os jovens foram questionados sobre:

**Onde e porque utilizam a língua inglesa nos seus discursos?**

Os jovens que estão matriculados na escola trazem, em suas respostas, a escola como sendo o lugar privilegiado para a incidência da LI, porém ressaltam que essa é uma disciplina obrigatória no currículo, portanto são obrigados a frequentarem a disciplina de LI no seu tempo escolar. Já os jovens que evadiram da escola trazem, em seus discursos, a rua, a praça, “as baladas” e a própria casa como sendo locais onde ocorre a incidência da LI.

O que une essas duas perguntas é que, ao reforçarem a razão pela qual utilizam a LI, oito jovens referem-se ao discurso pedagógico muito proferido pela escola, que ressalta a necessidade, a importância de saberem comunicar-se na LI. No entanto, as palavras mencionadas como sendo de uso comum não são as ensinadas na escola nas aulas de inglês.

A escola parece propiciar espaço para a utilização da LI pelos jovens que ainda a frequentam, entretanto, não dá conta em sua magnitude de esclarecer sobre alguns vocábulos em LI proferidos pelos jovens na atualidade, pois seu foco é apenas o ensino de normas estruturais da LI.

Os jovens, ao retomarem o papel da escola no ensino da LI, legitimam o discurso pedagógico empregado pelos professores e pela escola, respondendo como se estivessem apenas reproduzindo o que eles escutam, ou seja, a

obrigatoriedade do inglês para o dia a dia ou para obtenção de uma melhor posição no emprego.

No entanto, fica-nos a pergunta: necessário para quê, por quem e para quem o aprendizado da língua inglesa? E, quando falam da necessidade do aprendizado da LI, de que habilidades e competências estão tratando? O que há no discurso pedagógico e no discurso midiático que busca legitimar o aprendizado da LI nas escolas brasileiras?

Parece-nos que essas perguntas não têm respostas, porém, o que é reforçado e legitimado no discurso dos jovens observados é esta necessidade de saber a LI. Nem eles sabem o porquê, mas sabem dizer que nos dias atuais isso se faz necessário.

Dos jovens questionados sobre **o porquê da LI em seus discursos**, seis responderam que apenas gostam de inglês, porque aparece nas músicas, nos jogos e nos filmes. Então, ao perguntarmos sobre **como se sentem ao utilizarem (inserir) a LI nos seus discursos**, as repostas entraram num discurso que eles nomeiam como: “Ah...normal”.

A maioria dos jovens trouxe a resposta de que se sentem normais ao misturarem a LI com a LP, pois parece que os outros, no caso, seus grupos sociais, também inserem a LI em seus discursos. Isso nos leva a compreender que, se todos mesclam, todos entendem, todos são acostumados, portanto, a LI ou não é considerada como uma língua adicional ou não é percebida como algo estranho à Língua Portuguesa no grupo analisado.

Parece-nos que o significado da utilização da LI pelo grupo social no qual esses jovens estão inseridos remete apenas a uma inclusão na língua comum a todos, sendo que eles afirmam que inserem a LI muitas vezes pelo fato de que todos fazem isso, e, para sentirem-se incluídos, também o fazem.

Quanto à análise dessa língua como se fosse utilizável, termo muito trazido pelos jovens, e que também é reforçado no discurso pedagógico, trataremos mais adiante. Sabemos que não utilizamos a língua, visto que ela é constitutiva do sujeito e de sua história, e não mero produto que possa ser utilizado.

Em toda a primeira análise das respostas dos jovens, as significações parecem-nos intrigantes, pois eles não falam em significado e significante quando se trata de outra língua, e, sim, de uma língua comum àqueles sujeitos que vivem na vizinhança, na escola e no grupo social analisado num convívio social cotidiano.

Portanto, ao analisarmos os conteúdos trazidos nas respostas, conseguimos responder a alguns dos nossos objetivos específicos, porém, no que tange aos efeitos de sentidos, isso requer um olhar mais minucioso sob a perspectiva da Análise do Discurso, para buscarmos melhor compreender essa questão, como aprofundaremos na secção que segue.

### **6.1 Análise do Discurso: efeitos de sentido na incidência da língua inglesa nos discursos dos jovens**

Para buscar compreender os processos discursivos que levam ao efeito metafórico que têm as palavras na língua inglesa em meio aos jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social nas regiões nordeste e leste da cidade de São Leopoldo, analisaremos algumas sequências discursivas que foram retiradas a partir da observação participante descrita anteriormente.

Essa observação foi possível porque trabalhamos junto ao PROAME – Programa de Apoio a Meninos e Meninas (São Leopoldo-RS), tendo atenção e auxílio dos educadores sociais na intervenção com esses jovens.

Inicialmente, apresentaremos as análises das sequências discursivas divididas em dois blocos, considerando dois pontos que foram recorrentes nos discursos dos jovens: a língua inglesa enquanto necessidade e, depois, enquanto finalidade. Após isso, faremos uma análise desses discursos em relação às condições de produção e aos sujeitos envolvidos na pesquisa, para tratarmos da decorrência de algumas lógicas discursivas percebidas no discurso dos jovens observados. Essas considerações visam a auxiliar na compreensão dos efeitos de sentido que tem a LI para esses jovens.

Primeiramente, traremos para análise **os recortes discursivos que evidenciam as necessidades** apontadas pelos jovens para a incidência da língua inglesa como sendo constituinte na comunicação entre o grupo analisado.



## QUADRO 1: SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS 1 A 6

SD1: **A gente precisa do inglês**<sup>6</sup>... porque **tem muitos trabalhos**, tipo a gente vai fazer um currículo, **se a gente tem inglês, vai ser bem melhor** da gente conseguir um emprego.

SD2: Hoje em dia, **tu não tem uma coisa que não tá escrito em inglês**, tudo...

SD3: Porque já é **praticamente necessário em tudo, para arrumar um emprego**, alguns **exigem já nível básico de inglês**, vai se tornar necessário pra tudo que é coisa, no comércio, no emprego, nas escolas, quanto mais rápido aprender melhor.

SD4: **Para aprender uma cultura nova**, ou falar outra língua, né? **O ano que vem vai ter copa**, aprender outras línguas, **vai ter várias etnias** aqui.

SD5: Agora, tipo, com essa **vinda da copa**, vai ter **um monte de estrangeiro aqui**.

SD6: Porque **é a língua muita falada** e tu tem uma **melhor comunicação com as outras pessoas**.

**FONTE: Encontros com os jovens no período de junho a agosto de 2013**

Percebemos, através dessas sequências, que, talvez por se tratar de jovens carentes, em estado de vulnerabilidade social e vivendo uma realidade onde os pais, vizinhos e amigos têm a necessidade de ter um emprego assalariado ou informal para sua sobrevivência, a questão do trabalho é trazida nas sequências **SD1** e **SD3**. Consideramos que as condições de produção desses discursos fazem parte de um contexto, onde todos os jovens mais cedo ou mais tarde têm que trabalhar, ou para sustentarem suas próprias famílias ou para ajudarem no rendimento mensal da casa. O trabalho é constituinte na formação desses jovens.

<sup>6</sup> Os grifos utilizados são a fim de destacar algumas abordagens que serão mencionadas no decorrer das análises com a intenção de facilitar a retomada do funcionamento escolhido para a análise. As falas foram mantidas, portanto alguns erros de concordância nominal e verbal serão recorrentes.

Essa preocupação, ou pelo menos o apontamento dessa necessidade, pode também estar vinculada ao discurso pedagógico dos professores de inglês que, ao começarem a procurar argumentos para ensinar LI nas escolas, incutem no pensamento dos seus alunos a relevância do inglês para a obtenção de um bom emprego. Sabe-se que esse discurso pedagógico empregado para classes média e alta até faz sentido, pois esses jovens têm mais chances de cursarem o nível superior e, ademais, com a aquisição de uma segunda língua, realmente adquirirem um diferencial na obtenção de uma melhor posição no mundo do trabalho.

Contudo, esse mesmo discurso é empregado a meninos e meninas que vivem nas margens da exclusão da sociedade, em periferias, e que, na sua maioria, não terminam nem o Ensino Fundamental. Como o discurso pedagógico é legitimado pela instituição escola e por parte da sociedade, a escola, como descreve Althusser (1974), é mais um aparelho ideológico do Estado, e, sendo assim, boa parte dos jovens que frequentam a escola reproduzem esse discurso, pois é tido como verdadeiro pelos seus professores de inglês.

As sequências discursivas **SD4** e **SD5** vêm responder uma hipótese levantada na contextualização do Brasil em tempos de Copa do Mundo e aponta para dois eixos de análise: um trata da repetição de um discurso pedagógico motivacional também oriundo da escola; e outro trata de a Copa do Mundo ser sediada no Brasil. Decorre assim um deslize de efeito de sentido da formação discursiva de origem desses jovens: enquanto alguns jovens falam em empregabilidade através da LI, esse jovem (**SD4**) traz a questão da aprendizagem e intercâmbio com novas culturas e outras etnias.

Ao trazer a questão de aprender uma nova cultura através de outra língua, isso vai ao encontro dos trabalhos de Grigoletto, que defende que sempre houve uma imposição de valores e de outros aspectos culturais aliados ao ensino da língua inglesa, e que esse ensino não é neutro e nem gratuito. Esse jovem, ao falar sobre a Copa e a vinda de outras etnias, salienta que este será um momento de intercâmbio entre culturas e traz para seu discurso essa não gratuidade do ensino da língua inglesa em nossas escolas, ou seja, o discurso perpassado pelos professores.

Para Grigoletto (2003) *apud* (TAVARES, 2011, p.213) [...] uma língua jamais é neutra, porque é por meio dela que são veiculadas a cultura e a ideologia de um determinado grupo de falantes [...].

Portanto, no momento em que um jovem traz esse segmento do discurso pedagógico apontando a necessidade da LI em seu discurso para conhecer uma nova cultura, ele está reproduzindo os valores culturais e ideológicos de alguns professores que estão entranhados na educação formal.

Apesar de a **SD4** parecer um deslize de efeito de sentido positivo, ela traz em seu bojo uma preocupação antiga de alguns teóricos quanto à invasão cultural hegemônica da cultura norte-americana, através do ensino da LI nas escolas em nível mundial, ou seja, uma questão a que professores de LI deveriam estar atentos. (FREIRE, 1988; PENNYCOOK, 1994; ORTIZ, 2004).

Ao apontarem para a necessidade da LI em seu cotidiano, ocorre outro deslize de efeito de sentido na **SD6**, sendo que essa sequência é a única a citar e perceber o outro nas interações de ordem linguísticas, pois os demais jovens têm a LI constituinte nos seus discursos em prol de si mesmos, e este jovem, diferentemente, aponta para o outro como relevante nas interações sociais. O jovem sinaliza para uma melhor comunicação entre as pessoas, não pensando em empregabilidade, conhecimento de outras culturas ou mera repetição de discursos pedagógicos, mas na comunicação como algo ontológico ao homem, como defendido na teoria de Maturana e Varela (2003).

As questões das necessidades apontadas pelos jovens que se encontram em situação de fragilidade e vulnerabilidade social indicam-nos que, mesmo o grupo sendo excluído, eles percebem a LI como sendo constituinte de possibilidades para obtenção de melhores condições de vida.

Nesse sentido, percebemos que há uma luta ideológica que perpassa o discurso dos jovens, pois eles não têm certeza se aprendem inglês na escola para procurar obter um emprego ou para serem incluídos na sociedade por terem conhecimento na LI. E, portanto, para constarem como incluídos por uma parcela da população que acredita que para ser “cidadão do mundo” faz-se imprescindível a fluência na LI, esses jovens, em meio a esse processo de ensino, também são aculturados paulatinamente durante anos.

A necessidade apontada por esses jovens que vivem em condições socioeconômicas bem abaixo do ideal para um país considerado emergente na economia mundial, é: como se quem aprendesse a língua inglesa recebesse uma espécie de “prêmio”, pois essa língua seria o passaporte social para uma mudança de vida. Claramente esse discurso está impregnado da ideologia de alguns

professores de inglês que realmente acreditam que apenas falar outro idioma seria a solução dos problemas de desemprego, de diferenças sociais e de muitos outros problemas de ordem social com que esses jovens convivem no seu cotidiano.

Para dar seguimento à análise, **o próximo bloco de sequências discursivas tratará das finalidades que os jovens apontam para a LI ser constituinte dos seus discursos.** Quando pensamos em finalidades, pretendemos analisar que efeitos de sentido tem o inglês para diferenciá-los entre si, entre o grupo em que eles convivem e entre os demais espaços em São Leopoldo.

Quando foram questionados sobre *para que* a incidência da LI, os jovens trouxeram algumas respostas que seguem:

## QUADRO 2: SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS 7A 9

SD7: **Me sinto importante** porque é uma língua que é interessante, **eu acho chique**, eu me sinto... **Quando eu canto, sinto que sei falar**, que eu sei cantar em inglês.

SD8: **Quando eu utilizo inglês é chique, eu acho a língua inglesa é chique.**

SD9: Eu acho **legal, bonito e interessante.**

**FONTE: Encontros com os jovens no período de junho a agosto de 2013**

Assim, num primeiro momento perguntamo-nos: porque não falar em inglês, se, para o grupo observado, o inglês é bonito, legal, chique e interessante e faz com que o jovem sintam-se importante e até mesmo pense que tem fluência numa língua adicional?

Para esses jovens, ao utilizar o advérbio *quando*, retomam os momentos em que há a incidência da LI, e, nessa esfera, essa incidência transcende o belo, pois seus discursos, a partir do momento em que contêm outra língua, põem-nos numa posição de *glamour*, de linguagem atualizada e com valor estético diferenciado.

A **SD7**, apontando que o sujeito se sente importante mesclando línguas em seu repertório de respostas, vai além do belo, pois traz o elemento da valorização pessoal, que é algo muito importante na faixa etária analisada. Ao pronunciar-se

*entre-línguas* (STÜBE, 2011 *apud* Derrida, 2001), o jovem diz sentir-se importante, ou seja, realizado, além disso, pertencente a outro grupo, como o mesmo jovem expressa ao declarar que, ao cantar, faz com que ele pense e sinta-se como se já estivesse apto para falar em inglês.

Esse efeito de sentido em relação ao belo, comum entre jovens de todas as classes sociais, remete-nos a pensar que os jovens entrevistados, mesmo vivendo na exclusão, também sofrem o processo de globalização e mundialização, pois são todos os dias bombardeados pela mídia no que se refere ao que é belo, interessante e que está estampado nas capas das revistas. Desse modo, em seus discursos, eles, inconscientemente, reproduzem o que as propagandas de cursos livres de inglês trazem em suas mensagens, ou seja, que, para estar incluído, devemos usar a língua adicional, que é bela, atualizada e de valor e prestígio social inigualável.

Dentre as finalidades para a incidência da LI nos discursos dos jovens, outro ponto que apareceu marcadamente é o do gosto pela língua, demonstrando uma afetividade desenvolvida por eles. Essa afetividade talvez tenha sido desenvolvida pela escola, por ter-lhes apresentado esta língua ou por outras razões. Uma delas foi mencionada anteriormente, diz respeito às músicas que eles curtem, cantam e escutam cotidianamente. Nesse sentido, apresentamos a seguir algumas SDs demonstrando o afeto que alguns deles sentem pela LI e como esse afeto reflete-se na relação que eles têm ou tiveram com a escola.

### **QUADRO 3: SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS 10 A 12**

SD10: Inglês era a única coisa que eu tinha completo no meu caderno, **a única coisa que eu gostava.**

SD11: Eu gosto, sério... **eu gosto do inglês** meu, eu adoro a língua inglesa, mas **eu queria aprender mais, me aprofundar mais no inglês, eu queria falar fluentemente o inglês,** eu queria meu, a língua inglesa também é cultura.

SD12: Eu gosto de inglês, **eu que me encarnei no colégio, eu ia atrás e perguntava.**

**FONTE: Encontros com os jovens no período de junho a agosto de 2013**

Embora o gostar da LI apareça nos discursos dos jovens tendo como pressuposto apenas uma disciplina escolar, o que nos chama atenção é como fica evidente que eles, mesmo não tendo tido uma boa aprendizagem da língua, demonstram apreço e afeto. As **SD11** e **SD12** são muito expressivas porque trazem um sentimento positivo pela língua. Todavia, eles vão além do afeto e colocam, ao introduzir o conectivo de contradição *mas* na **SD11**, que gostariam de ter tido um ensino de qualidade, de terem aprendido mais, e o desejo de conseguirem apropriar-se desse outro código de um modo mais eficaz, que não ocorreu no período escolar na idade certa.

A aprendizagem não ocorreu porque a escola insiste em penalizar os alunos que querem aprender novas estruturas gramaticais, expressões, vocabulários que lhes parecem importantes, detendo-se apenas ao currículo e às regras formais que são impostas e legítimas para serem ensinadas na escola. No entanto, ao fazerem isso, os alunos não conseguem aprender o que o professor determina que é o que deve ser ensinado, e, ao mesmo tempo, o professor não ensina o que os alunos desejam aprender, criando-se assim um jogo sem fim, onde o aluno acaba não aprendendo nem uma coisa nem outra.

Tal afirmação é confirmada na **SD12**, ressaltando que não era por parte da professora que ocorria o processo de ensino aprendizagem, mas porque o jovem conseguia aprender, demonstrava interesse e buscava o conhecimento, demonstrando assim que a LI é constitutiva do seu discurso muito mais por ele gostar e buscar saber do que pelo esforço do docente. O curioso é que essas SDs partem dos discursos de jovens que não frequentam mais a escola, sendo que um desses jovens não terminou o Ensino Fundamental e evadiu, e, mesmo assim, a memória da disciplina permaneceu.

Sabe-se que normalmente gostamos do que nos faz bem, ou nos faz sentirnos melhor, então, alguns jovens que expressaram gostar da língua inglesa, que não é a língua determinada pelas suas condições de produção, nem a formação discursiva a que seu grupo social filia-se, demonstram mais um deslize de efeito de sentido. Pois, vejamos bem, a maioria do grupo questionado não expressou afeto por tal língua que maltrata, que não se entende o que o professor fala, que faz repetir o ano escolar, que faz permanecer horas no dicionário procurando significado

de palavras distantes e sem sentido e que, portanto, muito mais os exclui do que os inclui.

Desse modo, gostar da LI é distanciar-se minimamente da formação discursiva da maioria do grupo social, formando um deslize de efeito de sentido, pois o normal, para o grupo analisado, é ocorrer incidências da LI, porém não necessariamente demonstrar afeto e/ ou interesse por tal língua.

Nas sequências seguintes, traremos outra questão bastante recorrente nos discursos dos jovens no que concerne ao que eles nomeiam de “todos falam”, “todos usam assim”, porém, esses “todos” não se estendem aos pais, avós e familiares, apenas ao grupo afetivo de interação cotidiana, na escola, na *lanhouse* ou na vizinhança.

Quando buscamos compreender que efeitos de sentidos tinham o *entre-línguas* nos discursos desses jovens, já partíamos da premissa de que o convívio em grupo na juventude sempre foi um dos fundadores de gírias, expressões, coloquialismos e ditados; porém, o que constatamos é que tais grupos, na atualidade, também definem a mescla de línguas.

Para melhor elucidarmos essa realidade, escolhemos algumas SDs:

#### QUADRO 4: SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS 13 A 17

SD13: **A maioria dos guris dizem** em inglês, **peguei a mania** também.

SD14: Com cos amigos da vizinhança que **eu uso inglês, os amigos que vejo todos os dias.**

SD15: Quando eu uso inglês **me sinto normal, como todo mundo. É natural.**

SD16: **É normal pra mim, falar misturado inglês e português,** tipo *hot dog*, é normal dizer, porque **as pessoas estão sempre falando.**

SD17: Porque **não é só nós, é tipo uma falange de pessoas que falam, que botam inglês no meio de tudo.**

**FONTE: Encontros com os jovens no período de junho a agosto de 2013**

A linguagem, para Maturana (2002), faz sentido quando analisada como uma ação coordenada consensual, sendo assim, tem que haver um desejo mútuo de consenso para que a interação ocorra. Quando a **SD14** coloca que é uma mania do grupo em que ela está inserida misturar as línguas, estabelece, desse modo, um consenso de que o uso da LI torna-se uma maneira que tal grupo utiliza para comunicar-se.

Assim, a palavra mania pode ter o efeito de sentido de um hábito estranho, ou um gosto elevado ao extremo, no processo metafórico de significação nos discursos desses jovens observados. Nesse sentido, a língua inglesa faz parte de um hábito que pode até nos parecer estranho, mas é um hábito que provavelmente tenha entrado vagarosamente nos discursos dos jovens e, após algum tempo, já fazia parte do modo de expressar-se dos meninos e meninas, tornando-se assim uma mania entre os jovens. No entanto, ressalta-se que “manias” entre jovens têm forte relação com o modismo, o momento ou o contexto social de inserção desses jovens.



Os recortes discursivos **SD15**, **SD16** e **SD17** trazem, em seu bojo, um elemento chave desse fenômeno: a língua que todos “utilizam”, ou seja, faz parte das condições de produção mesclar LI e LP, e esse discurso repete-se num processo parafrástico, onde todos convergem para a mesma prática, sendo isso internalizado no grupo e em suas condições de produção.

Porém, mesmo o grupo compartilhando da mesma formação discursiva, onde a LI é vista como a língua do outro, que pode ser outra classe ou outros países, eles permanecem mesclando as línguas. Essa mescla indica-nos que a formação ideológica desse grupo, mesmo que inconscientemente, vangloria a LI, haja vista que eles persistem em ter a LI constituinte de seus discursos nem que seja por apenas mera reprodução do discurso do consumo e da mídia.

Portanto, entendemos que o discurso da mídia, vinculado à televisão, ao rádio e ao marketing, visa à aparência, ao imaginário e ao consumo. Desse modo, os jovens, ao sofrerem um efeito ideológico construído pelo discurso de consumo em conjunto com o discurso da mídia, afirmam que todos misturam as línguas, e isso remete-nos às permissividades de todas as ordens (misturas, erros, criações de palavras, chavões, etc.), fenômeno que ocorre no uso da linguagem televisiva, ou seja, a língua veiculada nas emissoras de rádio e televisão.

Dentre essa incidência da LI, percebe-se que a maioria dos jovens refere-se a muitas grifes de roupas, calçados, bonés, eletrodomésticos e tecnologia, sendo nesses momentos que ocorre um deslocamento de efeito de sentido significativo para a pesquisa. Ao serem indagados sobre *como* a LI incide em seus discursos, os jovens, na sua maioria, retomam grifes e inscrições na LI que são relevantes no seu cotidiano, tal como segue:

## QUADRO 5: SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS 18 A 21

SD18: Tenho umas **blusas em inglês**, tem uma escrita alguma coisa assim.../ *loveyou* . Ah, uso porque **tá na moda**, tá na moda para mim é se vestir bem.

SD19: Eu me visto para mim, **as escritas em inglês é para os outros lerem...** eu **uso sem saber** o que está escrito.

SD20: A geladeira... tem gente que já conhece as marcas...**vai olhando** o modelo...a gente não procura que **a geladeira é frostfree...aponta aquele modelo ali.**

SD21: **Playboy** são os que usam **roupa de marca**, só usam **boné**, essas coisas e **ficam se achando.**

**FONTE: Encontros com os jovens no período de junho a agosto de 2013**

Todas essas SDs pertencem aos jovens do conjunto residencial Cohab Feitoria, local onde eles dispõem de “um campinho de chão batido” que se localiza bem no centro da Cohab, espaço que serve tanto para eles reunirem-se para conversar, trocar ideias, desfilarem as novas aquisições de roupas e calçados, como também para o uso de drogas ilícitas.

Na formação discursiva predominante desse grupo, percebe-se uma grande valorização das roupas de grifes, notada em comparação aos jovens do Loteamento Pe. Orestes. Essa relação com objetos e vestimentas que são de grife é identificada em todos os discursos, mesmo eles descrevendo-se como diferentes entre si, por exemplo: os que são usuários ou não, os mais velhos, o pessoal do fulano, os que falam assim, enfim, essa proximidade e convivência diária nesse campinho (espaço social de lazer) faz com que a filiação por todos nessa formação discursiva torne-se evidente nesse grupo social.

Desse modo, as **SD18** e **SD19**, que mencionam as roupas, as marcas e o modismo, são recortes oriundos do discurso do grande grupo, ou seja, do

interdiscurso<sup>7</sup>, onde, por costume, eles chamam as peças de vestuário pelo nome da marca, e não pelo substantivo em si, e os demais integrantes do grupo nas suas interações compreendem o que eles querem dizer.

Como alguns jovens ainda residem com os pais, ao debatermos sobre a incidência de inscrições em LI nos eletrodomésticos, ocorreu naturalmente a contação de uma história sobre a compra de uma geladeira. Nessa conversa, os jovens explicaram como burlavam os vendedores das lojas, pois, ao não compreenderem as inscrições em LI que aparecem nos rótulos, embalagens e produtos, eles caminhavam até localizarem o que desejavam. Nesse sentido, o jovem que mencionou a geladeira *frostfree* (livre de gelo) ao indagar-nos sobre o significado de tais inscrições conseguiu entender o porquê, depois de tanto tempo, a geladeira de sua mãe não formava gelo, ficando feliz e ao mesmo tempo abismado, pois já havia pensado que era um defeito no eletrodoméstico.

O que foi possível perceber na **SD20** é que há um efeito de sentido amplo que liga a tecnologia encontrada na geladeira apenas com o que é visível, ou seja, uma geladeira e freezer juntos e é apenas isso. Compram o que é perceptível à visão e à beleza, sendo que as funções e tecnologia não são compreendidos na sua totalidade.

Nas sequências desse bloco, percebemos que o papel da escola na educação desses jovens, no que concerne à disciplina de língua inglesa, parece ter outras finalidades, pois o que eles aprenderam na escola não teria que servir para auxiliá-los em suas leituras e percepções de mundo? Como se explica um aluno sair da escola e dizer que não importam as inscrições numa roupa que ele está vestindo, pois serão outras pessoas que as lerão? Que tipo de criticidade foi trabalhada com esse aluno, ou melhor, se trabalha criticidade nessa disciplina? O que leva uma população a sair para comprar uma geladeira e ter que se contentar apenas com o que vê, pois seu conhecimento não vai além do que seus olhos podem alcançar, já que as inscrições estão em outra língua?

A seguir traremos uma SD que aponta para a língua no que se refere às marcas ou grifes; primeiramente, a enunciação trata de um boné, depois, de um

---

<sup>7</sup> Entende-se interdiscurso como sendo “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determina o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito de interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’, possa fazer sentido em ‘minhas’ palavras. O interdiscurso é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento, ao longo do dizer...” (ORLANDI, 2012, p.33-34).

tênis e/ou outros acessórios como óculos de sol, bermuda, camiseta, dependendo do contexto e do que estava ao lado do jovem no momento de fazer o pedido.

#### QUADRO 6: SEQUÊNCIA DISCURSIVA 22

SD22: Me apoia meu *element*, ou me empresta teu *Ar max*, teu *roxy*.

**FONTE: Encontros com os jovens no período de junho a agosto de 2013**

Este efeito de sentido é intrigante, pois essa maneira de comunicar-se estabelece que, pelas inscrições na língua inglesa, os jovens reconhecem as marcas americanas ou de outras nacionalidades.

Por exemplo, os jovens sabem que *quicksilver* ou *roxy* é uma marca de surf, porém, ao invés de utilizarem as palavras em português, como óculos ou bermuda, enquanto substantivos comuns que nomeiam coisas, eles referem-se às marcas dos objetos. No entanto, ao utilizarem um substantivo próprio para referir-se a qualquer objeto, ocorre um deslocamento de efeito de sentido, pois as classes gramaticais são trocadas e o que era uma designação de nome próprio, ou uma inscrição em inglês, passa a ser o nome dado (substantivo comum) a qualquer objeto, que pode variar de acordo com a situação e contexto.

Porém, como esses jovens convergem da mesma formação discursiva, inseridas num interdiscurso que incide na Cohab, há jovens que consideram que vestir roupas de grife é relevante e necessário nessa faixa etária, e há outros discursos opondo-se a essa ideia, o que é normal, pois os discursos atravessam redes de discursos diversificados.

Desse modo, alguns integrantes do grupo, que não vestem essas marcas, apresentam um discurso que sabem da importância das grifes, mas ressaltam que se vestem para si, pois quem lê essas inscrições em inglês são os outros, ou seja, os outros integrantes do grupo, da vizinhança e/ou a sociedade em geral.

Porém, o deslocamento de efeito de sentidos quando eles referem-se às marcas e não às peças do vestuário é estabelecido entre todos os jovens analisados, haja vista que todo grupo nomeia objetos mencionando as marcas e

este parece ser um hábito natural entre todo o grupo social analisado, pois pertencem às mesmas condições de produção.

Outro momento mencionado por eles da incidência das grifes em LI, em seus discursos, é quando compram bebidas alcóolicas, marcas de cigarro e seda para enrolar o fumo, como segue o exemplo:

#### QUADRO 7: SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS 23 A 24

SD23: Se pede a bebida pela marca também. Vamotoma um ***big apple, black label, red label ou Johnny Walker?***

SD24: Me dá um ***luck strike, pure hemp, lion, smoking...***entende geral? Me apoia um ***classic.***

**FONTE: Encontros com os jovens no período de junho a agosto de 2013**

Nesse sentido, ao analisá-los, buscamos conhecer e apropriarmo-nos das condições de produção desses discursos, para compreender como, dentro dessa formação discursiva, esses deslocamentos de efeito de sentido ocorrem e em que situações são mais visíveis.

As **SD22**, **SD23** e **SD24** dialogam com a **SD21**, pois em todas ocorre um deslizamento de efeito de sentido. A **SD21**, ao referir-se à palavra *playboy*, e sua noção de moda, de roupas de marca e de poder aquisitivo, traz, em sua essência, essa língua expressa no grupo analisado.

Para os jovens, a palavra *playboy* cria uma contradição em relação ao que eles pensam sobre roupas de grife, pois os mesmos jovens que condenam a classe média e alta, por utilizarem vestimenta de grife, também consomem esses produtos e mostram-se a favor desse tipo de consumo.

Nesse sentido, pode-se inferir que a globalização e o processo de mundialização que levou ao acesso da maioria da população mundial a certos produtos influenciam todos os jovens a consumir os mesmos tipos de produtos e grifes, independentemente das condições de produção e de classes sociais.

Desse modo, em concordância com Pêcheux, verificamos que uma mesma palavra pode receber diferentes sentidos, dependendo da FD que se inscreve. Para

esses jovens observados, as grifes são equivalentes aos substantivos comuns, então, se há incidência da LI para nomear objetos e os outros integrantes compreendem, está tudo certo, pois houve a interação e a compreensão mútua, e, portanto, a comunicação.

Todavia, ao pesquisarmos as origens dessas grifes, verificamos que os países e línguas de origem dos produtos são os mais diversos, e não necessariamente oriundos da língua inglesa ou da cultura norte-americana especificamente.

Então, ao dizer efetivamente que uma palavra ao ser estranha pode ser em inglês, como menciona a **SD25** a seguir, a jovem aponta que as inscrições em LI constituem seus discursos, porém, não apenas como mais um efeito de sentido, mas como efeito social.

#### **QUADRO 8: SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS 25**

**SD25: Às vezes tu acha que uma coisa é inglês, porque tem um nome estranho e de repente não é.**

**FONTE: Encontros com os jovens no período de junho agosto de 2013**

O fato de saberem ou não, se a língua adicional é a inglesa, ocorre, pois todo o grupo utiliza algumas inscrições na língua adicional ora para se sentirem pertencentes ao grupo de convívio, ora por questões de sobrevivência dentro dessa formação discursiva que eles estão inscritos. Nesse sentido, ter consciência sobre quais línguas eles estão mesclando parece ficar em segundo plano.

Ao fazer o fechamento dos dois primeiros blocos de análise, o da incidência da LI pela necessidade e o da LI como finalidade, algumas questões pertinentes na educação serão desenvolvidas.

A partir dessas análises, a realidade epistemológica pode ser alcançada com o uso de diversos conceitos, porém, nossas balizas para análise do que vimos nas sequências anteriores são duas: a da emergência e a da complexidade.

Assim, se pensarmos na definição de abstração, oriunda da palavra latina abs-trahere, significa "retirar", "arrancar", "extrair" algo de algo, porém nunca a

totalidade, apenas algo, ou seja, algumas características. Esses jovens observados “retiram” por abstração?

Certamente sim, eles retiram, de diversos discursos, aquilo que eles podem retirar, isto é, aquilo que seu esquema ou modo de compreender o mundo, de assimilá-lo, possibilita que eles retirem dos discursos que perpassam suas condições de produção. A abstração no caso da LI está limitada ao seu modelo ou modo de pensar (assimilação) disponível no momento; o modelo não só é operativo, como também precisa estar disponível para permitir que eles façam sínteses das experiências anteriores, isto é, das vivências presentes e passadas.

Desse modo, o sujeito (criança, adolescente, jovem) modifica seu esquema analítico ao incorporar novas expressões, isto é, assim que um esquema de explicação (assimilação da realidade) é percebido como insuficiente, para dar conta dos desafios no plano das transformações do real, o sujeito volta-se para aqueles elementos disponíveis e existentes no contexto social assimilando e/ou produzindo transformações no seu esquema linguístico que ou não dão conta ou não funcionam a contento.

Dessa forma, com o repertório linguístico refeito, reorganizado, ele pode proceder diferentemente a novas incorporações no cotidiano, possibilitando um modo de ser diferente. Sob o ponto de vista da epistemologia da pedagogia freiriana, é esse o caminho capaz de recuperar o significado do processo de construção do conhecimento.

As sequências discursivas também sinalizam problemas ou situações socioafetivas: consumismo generalizado por parte das pessoas que pertencem ao grupo e que se identificam com as marcas; respostas comportamentais desenvolvidas devido à utilização de determinados hábitos sociais; rechaço das pessoas que não fazem parte do grupo (não dizer atitude hostil) aos outros, como eles denominam.

Outras SDs também indicam elementos que têm a ver com o modo como os jovens, de forma individual, conseguem escapar da disciplina escolar e do modo de atuar dos professores.

Nesse sentido, o raciocínio, na sua forma argumentativa rasa, está claro: “utilizo determinadas palavras em inglês” porque preciso jogar ou demonstrar que faço parte de um grupo. Ou, na forma silogística: "Quem precisa se comunicar, utiliza palavras. Ora, eu preciso me comunicar com o grupo. Logo, eu uso

determinadas palavras". Ou, ainda, na forma hipotético-dedutiva: "Se eu precisar me comunicar, então, farei uso de determinadas palavras", mesmo que o conteúdo e/ou significado não seja percebido como o esperado.

A constatação, nessa análise, da presença frequente da forma hipotético-dedutiva de raciocínio, indica, por si só, que esses sujeitos apresentam as condições mínimas necessárias não apenas para a alfabetização no sentido estrito, assim como a escola a concebe, mas também aquelas necessárias para dar conta da escolarização fundamental, isto é, para dar conta de tudo aquilo que a escola convencional tem para ensinar e a cidade para incluir.

No entanto, percebe-se que, se a escolarização não se verifica, ou não ocorre com êxito, não se pode tributar esse fato à falta de capacidade cognitiva, lógica — no sentido instrumental — desses sujeitos. Esse fato deve ser atribuído a outras causas, entre as quais a incompetência da escola em ensinar.

As informações dizem/sinalizam que o modo de ler o mundo e a realidade desses jovens é equivalente a de outros jovens incluídos, pois sua capacidade lógico-formal expressa-se e constitui-se dos bens da cultura existentes na cidade.

A mesma capacidade e /ou inteligência para construir repertórios de respostas aos problemas da rua poderia, também, concorrer para libertá-los, no entanto, o que percebemos é que isso acaba servindo para estruturar sua vida de excluídos — e, de certa forma, apontar para sua identidade, ou seja, a de periferia.

Nesse sentido, as condições de construção da cultura dita e chamada de mais elaborada e legitimada pelo sistema (ciências, artes, filosofia, matemática, etc.) é também por eles construídas, porém, os processos, os tempos e ritmos da cidade são diferentes.

Em concordância com o pensamento de Freire, os processos de conhecer e aprender também se constituem a partir dos “saberes de experiência feito”, o que deveria ser considerado pela sociedade. Para o autor:

[...] a experiência dos meninos populares se dá preponderantemente não no domínio das palavras escritas, mas no caso da carência das coisas, no dos fatos, no da ação direta (FREIRE, 1991, p.22).

Isso, no discurso de todos os jovens excluídos, pareceu-nos evidente, sendo que eles, para compreenderem os espaços sociais, veem ser necessário identificar onde é possível se “usar a língua inglesa” quando os espaços da ordem (escola)



apresentam-se e estão quase todos fechados. Esses jovens apontam novas possibilidades, novas leituras.

Nesse momento, eles expressam que, em determinados espaços sociais e com determinados grupos, onde prepondera apenas o domínio legitimado de certos conhecimentos, a incidência da LI não teria como ocorrer, pois, segundo os jovens, os outros grupos e as outras condições de produção de discursos e interdiscursos inscrevem-se em formações discursivas e ideológicas não compartilhadas por eles. Nesse sentido, apresentamos um diálogo como exemplo dessa argumentação:

#### **QUADRO 9: SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS 26 A 27**

SD26: No Jardim América, **dá pra usar inglês se tu souber o que tu tá falando, senão tu vai passar vergonha**, se tu falar alguma coisa que tu não sabe e eles sabem. Vai querer **chegar falando uma coisa sendo que ela é outra...** daí eles vão , né...

SD27: **Lá é *fashion*, lá tu vai passar vergonha porque eles sabem.** Tipo tu vai chegar falando uma palavra pra eles, sendo que eles sabem o que é e tu não sabe, e tu vai querer ser metido, e chegar falando, **eles vão olhar para ti e vão dizer: *ãh ó os papo...***

**FONTE: Encontros com os jovens no período de junho a agosto de 2013**

Nessa perspectiva, os jovens constroem espaços sociais, como no caso do nosso estudo, que se encontra junto de uma Ong que permite, acolhe e respeita a linguagem individual e a do grupo, trabalhando com o foco em outras questões sociais, que, por vezes, **a escola deixa de lado.**

Nas análises, percebemos duas lógicas discursivas recorrentes, quando analisamos a LI enquanto necessidade: percebemos uma reprodução do discurso pedagógico. E ao analisarmos as finalidades indicadas pelos jovens para a incidência da LI: percebemos um discurso de consumo, que está relacionado com a forma como a mídia expõe os produtos utilizados pelos jovens e a escola reforça tal exposição.

Na reprodução do discurso pedagógico, proposto pela escola, que se constitui como um discurso do poder, pois o professor é quem sabe, quem tem a resposta correta e, portanto, quem tem a verdade e a última palavra, perpassam-se, desse modo, algumas ideias aos seus alunos.

Os jovens, ao reportarem a necessidade da LI para obter um bom trabalho, relacionar-se com outras pessoas em tempos de Copa do Mundo e adquirir conhecimento sobre outras culturas, trazem para seus discursos a reprodução do que é dito na escola. Constrói-se, desse modo, um efeito de sentido para a incidência da LI, como se eles estivessem adquirindo fluência necessária para se comunicarem com estrangeiros, caso seja necessário.

Porém, percebemos que isso é uma falácia, pois esses jovens significam o mundo a partir da leitura de mundo que eles possuem. Então, ao utilizarem expressões em inglês parece-nos muito mais um movimento na tentativa de uma inserção, mesmo que inadequada, na língua culta de outras culturas, ou outras classes sociais, do que realmente a apropriação de uma língua adicional, aumentando assim seu repertório de respostas diante de diversas situações cotidianas.

Desse modo, ao reproduzirem o discurso pedagógico, esses jovens somente reforçam a exclusão deles próprios, pois, ao utilizarem expressões soltas da LI, eles acreditam estar aprendendo para comunicar-se com os outros, crendo, assim, que a LI permitirá que eles cheguem mais próximo de um lugar social respeitado e com melhor situação econômica, produzindo um deslocamento de efeito de sentido para essas expressões. No entanto, o que ocorre é que a comunicação fica limitada às condições de produção desses discursos, e há interação apenas com os pares que se filiam na mesma formação discursiva, que se compreendem.

Ademais, aparece outro discurso na análise dos dados, que é um discurso do consumo. Os jovens reproduzem o discurso da mídia colocando como prioridade, nas suas vidas, a obtenção de produtos de uso pessoal de grifes, produtos e marcas que são conhecidas e difundidas em nível mundial.

Então, ao pedir para alguém, alcançar um *element*, *roxy*, *quicksilver*, eles inserem em sua linguagem as grifes, dando a impressão, para quem escuta, que eles estão em permanente venda e compra de tais produtos. Esses jovens observados produzem um discurso originário das lojas que comercializam esses artefatos e grifes, que, embora sejam de uso de muitos jovens de classe média e

alta, para esses jovens analisados, que vivem às margens da sociedade, tornam-se uma forma de imporem-se perante o grupo até mesmo para distinguirem-se entre si.

O discurso do querer ter, comprar e vestir acessórios de grife permeia principalmente o discurso dos jovens da Cohab Feitoria, parecendo ser mais marcante na formação discursiva desse grupo quando comparado com o grupo do Loteamento Pe. Orestes, onde poucos jovens trouxeram esta como sendo a maior incidência de LI nos seus discursos.

Portanto, o que marca essas análises é que os jovens excluídos das escolas e da sociedade criam espaços sociais para outras relações e interações linguísticas, porém, produzem outros efeitos de sentido para as expressões na LI, muito mais de caráter social do que de sintático.

Esses jovens, ao serem indagados sobre a LI, falaram de como sobrevivem, criando estratégias para compreenderem os jogos da internet, os programas de televisão, como efetuam compras de acessórios, bebidas e eletrodomésticos que muitas vezes trazem inscrições na LI que eles não chegam a compreender em sua totalidade.

A todo tempo, eles inserem em sua linguagem a LI, porém com outros sentidos, muito mais de entendimento semântico do que de novidades nos planos sintático e ortográfico. Eles compreendem que *drive thru*, por exemplo, é para quem compra de carro na lancheria *Mc Donalds*, mas não conseguem definir o significado do verbo e da preposição que eles proferem em seu discurso; ainda assim, possuem respostas a situação problema em que aparece tal inscrição na LI.

Outra situação que pode ser relatada dá-se quando os meninos e meninas encontram um jogo novo na *lanhouse* em que todos os comandos estão na LI e perdem, ou melhor, pagam mais horas para o proprietário, pois ficam um tempo indefinido jogando em tentativas entre erro e acerto, para, então, conseguirem compreender o significado de alguns comandos a fim de poderem ter acesso ao jogo, como nos relatam:

## QUADRO 10: SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS 28 A 29

SD28: No jogo de play é mais fácil, na hora que **dá os vídeos e é só tu passar**, daí na hora que tu quer escolher, tu sabe. **Yes quer dizer sim e no quer dizer não, daí tu vai escolher ali.**

SD29: Daí **tu vai no chute até tu aprender**. Tipo tem um jogo de arma, **tu fica apertando todos os botões até tu achar o botão que dá.**

**FONTE: Encontros com os jovens no período de junho a agosto de 2013**

Desse modo, eles criam estratégias de sobrevivência, considerando todos os sentidos possíveis para chegarem à compreensão de algum significado que se aproxime do que eles necessitam para conseguir jogar, e, então, incorporam nos seus discursos palavras como: *game over, kick, run, start, play, stop*. Incorporam aos seus discursos, pois conseguiram descobrir efeitos de sentido que essas expressões possuem no universo dos jogos, que não necessariamente sejam os significados que essas palavras têm para um falante nativo de língua inglesa.

Os efeitos de sentido da incidência da LI nos discursos dos jovens observados, portanto, estão ligados a situações problema que todos nós, na sociedade em geral, passamos cotidianamente com a abertura dos negócios e a mundialização de marcas e produtos comuns em nível global. Porém, faz-se importante ressaltar que esse grupo analisado tem uma diferença, pois esses jovens têm o direito assegurado na constituição de ter acesso ao ensino e, portanto, de aprenderem as línguas adicionais como previsto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> **Artigo 13**, item III - zelar pela aprendizagem do aluno; no **artigo 32**, item I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; no **artigo 36**, item III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;

Sabe-se que a escola apresenta-lhes alguns idiomas, porém não proporciona espaço para que os alunos tragam suas indagações e aprendam coisas que são utilizadas por todos no tempo e vida real. Assim, esses jovens apenas produzem efeitos de sentido para a língua inglesa calcados em situações e vivências específicas do seu cotidiano, ou seja, o local é fator significativo na constituição das suas trocas linguísticas, entretanto, esses efeitos de sentido são válidos apenas para o grupo social e condições de produção em que essas formações discursivas estão inseridas.

## **7 NO DIÁLOGO ENTRE O TRABALHO DE CAMPO E A TEORIA: língua inglesa insinua-se como elemento de distinção?**

O sociólogo francês Pierre Bourdieu, na elaboração de sua teoria de grande influência principalmente nas décadas de 70 e 80, foi de grande relevância tanto para a sociologia quanto para a educação, pois detectou mecanismos de conservação e reprodução de valores sociais nas mais diversas áreas das relações humanas.

No presente estudo, não pretendemos fazer uma análise da obra do autor, mas nos determos em alguns conceitos que apareceram presentes nas observações e análises dos dados dos jovens observados nesta pesquisa, utilizando as ideias de Bourdieu como referência, e ao mesmo tempo a AD, que nos trouxe contribuições relevantes sobre as condições de produção dos discursos, formações discursivas e ideológicas e efeitos de sentido.

Em seu trabalho, Bourdieu analisou condições de vida específicas, indicando, desse modo, como a cultura reflete ou atua sobre as condições de vida dos indivíduos e como a escola valoriza a cultura dominante, inclusive facilitando o desenvolvimento de indivíduos que já trazem um tipo de capital incorporado em detrimento a outros.

Nesse sentido, na sua obra *Distinção* (1979), o autor trata de julgamentos estéticos como a distinção de classes, indicando com propriedade que, através das percepções de mundo, faz-se possível analisar gostos, estilos e valores estéticos, sendo que cada grupo social forma padrões específicos de preferências que promovem “aproximações” dentro de um mesmo grupo.

Nessa obra, Bourdieu aborda os conceitos de capital escolar, capital econômico e capital cultural, entre outros, como elementos que promovem a distinção na sociedade. Por capital cultural, entendemos que seja o acesso ao conhecimento e às informações de uma cultura específica (institucionalmente aceita como erudita) e, por conseguinte, legitimada (BOURDIEU, 2010).

Para a presente pesquisa, faz-se necessário explicar o que é capital cultural, pois é este capital que sugere situação de luta e de mudanças dentro do mesmo

grupo social e que traz em seu bojo o conceito de *habitus* e de deslocamento vertical.

Ao definirmos *habitus*, fazemos uso de uma expressão utilizada por Bourdieu como sendo uma “inconsciência de classe” que “para as classes menos favorecidas, atua no sentido de inação e reprodução de suas condições de vida” (SILVA,1995, p.26). Esse conceito explica, de certa forma, o conformismo e a submissão à autoridade que pode apresentar-se como classes dominantes, instituição escola e também como mercado linguístico legitimado.

Considerando então as disposições do *habitus*, percebemos, no decorrer dos discursos dos jovens analisados, algumas propensões para justificarem a utilização da LI em meio aos seus discursos como sendo parte do *habitus* incorporado nos seus espaços sociais.

Retomando, neste particular, que, de acordo com Bourdieu (2011,p.410):

[...] o *habitus* integra o conjunto dos efeitos das determinações impostas pelas condições materiais de existência cuja eficácia se encontra cada vez mais subordinada ao efeito da ação de formação e de informação previamente suportada à medida que se avança no tempo.

Desse modo, os efeitos de sentido produzidos por esses jovens em suas condições materiais, primeiramente, estão ligados à realidade do grupo com que eles convivem, ou seja, as suas ações de formação e informação, como também ao seu modo de expressar-se enquanto grupo social.

Alguns jovens trazem em seus discursos que a LI é constitutiva de seu modo de expressar, salientando que falam assim porque o restante do grupo de convívio comunica-se do mesmo modo, portanto, não há diferenciação de línguas, materna ou adicional; o que há são permissividades de certos códigos, as quais são aceitas pelo grupo.

O que ocorre no grupo analisado é o que Bourdieu nomeia como linguagem permitida pelo mercado linguístico, que, no caso desses jovens, não é o mercado legitimado e institucionalizado dentro das normas e regras de um bom falante da língua portuguesa, mas um mercado linguístico válido para o grupo, que legitima dessa forma o que pode ser dito e a maneira como devem e podem ser ditas coisas dentro do grupo, demonstrando assim outro tipo de relação com a língua.

O conceito de *habitus* trabalhado por Bourdieu parece-nos, sob um aspecto, estar ligado com as condições de produção da linguagem, conceituação utilizada por Pêcheux. Isso ocorre porque esses dois conceitos abordam que nas relações socioeconômicas e históricas e nas práticas sociais construídas pelo grupo é que se constitui a língua, sendo que, para a AD, é através da língua que materializamos nossos discursos.

Entretanto, não podemos nos esquecer de que no *habitus* ou nas condições de produção de sentido há sempre uma polissemia de sentidos, ou seja, um campo de forças entre o linguístico (sintaxe e semântica) no qual só se faz possível produzir efeitos de sentido porque esses significados são analisados considerando o sujeito histórico.

Neste estudo, nos discursos dos jovens, percebemos que, em certos momentos, eles justificam a incidência da LI apenas enquanto sujeitos produtos do processo de mundialização, reproduzindo, assim, os discursos legitimados pela sociedade.

Outro movimento percebido foi no que se refere à reprodução do discurso pedagógico, haja vista que para esses jovens o que foi ensinado na escola ou dito pela escola, para o *habitus* constituído pelo grupo, é considerado como verdade e legitimado.

Desse modo, a escola é a instituição que unifica e é capaz de: reconhecer como universal a língua dominante, instaurar relações de dominação linguística (BOURDIEU, 1996) e, com seu elevado grau de censura, determinar quais expressões e normas possam e devam ser utilizadas na sociedade, por serem consideradas da cultura erudita, permanecendo para alguns sujeitos como sendo o único discurso legítimo.

Contudo, mesmo que a maioria dos jovens sofram as imposições desse mercado linguístico e até mesmo tornem-se apenas reprodutores de discursos pedagógicos, alguns desses jovens, em seus espaços sociais, relacionando-se com a língua e com sua própria produção, de alguma maneira, escapam desse discurso e acham brechas para a incidência da LI com outros efeitos de sentido em meio aos seus discursos. Isto ocorre porque, em conformidade com Bourdieu (2011, p. 184):

[...] os grupos investem-se inteiramente, com tudo o que os opõe aos outros grupos, nas palavras comuns em que se exprime sua identidade social, ou seja, sua diferença.



Assim, trazemos algumas falas que apontam para o que esses jovens aprenderam na escola, como citado por eles:

#### QUADRO 11: SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS 30 A 33

SD30: Tem um livrinho em inglês lá na escola, **tento lê, a gente lê bastante coisa em inglês, daí fico treinando pra mim ver se meu inglês sai certo**, a professora diz que tem que treinar várias vezes.

SD31: A profe, **ela passa algumas palavras em inglês...**Numa blusa de uma amiga minha também estava escrito, parece um poema, **eu escrevi num papel e ela (professora) me disse a metade.**

SD32: Estou na 5ª série, mas ela (professora) não passou filme... **ah o alfabeto tem em inglês.**

SD33: Eu não aprendi o alfabeto, eu não lembro. **Os números, sim eu lembro. Uma coisa a gente aprende não esquece, o inglês já não é tão fácil de decorar, né, mas o básico tu sabe, pen ,pencil, cor é mais fácil... orange, red, pink**

**FONTE: Encontros com os jovens no período de junho a agosto de 2013**

Além dessas sequências, outros jovens lembram-se de ter visto alguns conteúdos gramaticais como o presente simples, traduções de música, entretanto, o que eles citam como aprendido nas aulas de inglês não são as expressões que os diferenciam entre os grupos e utilizadas por eles nos seus espaços sociais. Desse modo, o que o espaço social desse grupo permite ser utilizado foge do mercado linguístico imposto, e, de certa forma, em meio aos iguais o constrangimento e a censura externa não ocorre nas relações vicinais e afetivas, formando, nesse aspecto, uma espécie de outra língua, que, obviamente, não é a ensinada e cultuada na escola.

Ao mesclarem a língua inglesa com a língua portuguesa, esses jovens criam **uma nova forma de comunicar-se e de entender-se constitutiva do *habitus***

**desse grupo, e isso foi verificado nas duas regiões analisadas em São Leopoldo, porém, este fenômeno ficou mais evidente na Cohab Feitoria.**

Outro fator que se evidenciou nas análises foi **o de a língua inglesa estar servindo como elemento de distinção dentro do mesmo grupo. Tanto na Cohab Feitoria como no Loteamento Pe. Orestes, obtivemos discursos que materializavam que essa mescla era mais utilizada por determinados jovens.** Isso, porém, misturou-se nas falas em relação às roupas de marcas, que determinados jovens também utilizam como elemento de distinção juntamente com a LI.

O que foi demonstrado pelos grupos analisados é que os sujeitos que compram e vestem-se com roupas de grife são, na maioria, os mesmos sujeitos que nomeiam as roupas pelas marcas, utilizando assim expressões e inscrições decorrentes da língua inglesa cotidianamente.

Nesse sentido, abrem-se dois aspectos para análise: o primeiro é o gosto pelas grifes, ou estilos de vida, como sendo um fato que pode ser considerado elemento de distinção pelo grupo (BOURDIEU, 2011), e esses jovens já se tornaram produtos do processo da mundialização, que afirma que o acesso a grifes e a marcas de vários produtos está impregnado em nível mundial e independentemente de classe (ORTIZ, 2000). O segundo aspecto é a inserção da LI em seus discursos, pois alguns desses jovens adquiriram um capital escolar ou cultural mais apurado do que os outros, e, por conseguinte, utilizam-se dessas expressões, porque ocorre entre eles um deslocamento vertical em seu espaço social, promovendo dessa forma mobilidade social.

O primeiro aspecto analisado, que é o gosto dos jovens, que é legitimado pela classe dominante em relação ao vestuário e produtos de grifes, determina práticas engendradas dentro do mesmo grupo social que os diferenciam entre si.

Para Bourdieu (2011, p.164):

Os estilos de vida são, assim, os produtos sistemáticos dos *habitus* que, percebidos em suas relações mútuas segundo os esquemas dos *habitus*, tornam-se sinais socialmente qualificados – como ‘distintos’, ‘vulgares’, etc.

Desse modo, se o vestuário de grifes, que, na sua maioria, traz inscrições na LI, pode ser qualificado entre eles como um sinal socialmente qualificado como elemento de distinção, a língua inglesa de certa forma pode ser vista pelo grupo sob

esse mesmo prisma. Entretanto, a LI é entendida não como um produto comprável e adquirível nas lojas, mas como uma maneira de expressar-se, demonstrando conhecimento numa língua adicional, e, como refere Sennett (2003), um modo de obter respeito dentro do grupo, pois seu capital cultural consta como mais elevado em relação aos demais integrantes do grupo.

Nesse sentido, a LI passa a ter outro efeito de sentido, que não são as significações literais das palavras, haja vista que isso não existe sob a perspectiva da Análise do Discurso, mas a língua vista como um elemento que pode gerar dois movimentos: o de deslocamento vertical e o de a língua adicional ser considerada como elemento de distinção entre os jovens (BOURDIEU, 2011).

Bourdieu define deslocamento vertical como os caminhos que são percorridos pelos sujeitos acionando e reconvertendo diferentes tipos de capital, em especial o capital cultural, deslocando, assim, as pessoas para outra posição no seu espaço social. No caso, os jovens que são reconhecidos como aqueles que se expressam em inglês, cantam e nomeiam roupas pelas grifes em outra língua são os considerados diferentes entre os iguais, pois possuem outro tipo de capital cultural, mesmo não sendo o determinado pela escola, mas legítimo para o grupo.

Além de o capital cultural promover esse efeito de deslocamento e mobilidade social, também infere elementos distintivos considerados e respeitados dentro do *habitus* do grupo. Nesse sentido, esta habilidade de falar em outra língua, usufruir de roupas de grifes, cantar em inglês em meio ao grupo, parece que para todos os membros analisados tem seu valor tanto estético quanto cultural. Dessa forma, os jovens que são considerados como os sábios da língua inglesa possuem esse elemento de distinção no grupo, e, portanto, são os diferenciados; mesmo sendo mínimo seu conhecimento linguístico, para todos os demais jovens isso é de grande valia e respeito.

Porém, o que se torna interessante e visível nas análises das sequências discursivas dos jovens que têm mais presente a LI em seus discursos, é que estes, que são os ditos diferenciados, demonstram consciência enquanto as possíveis situações de incidência da LI. Esses jovens afirmam que falam e expressam-se em inglês somente em meio ao seu grupo social de convívio, pois, como eles dizem, dependendo do bairro ou da classe social em que estão se comunicando, eles sabem que não possuem repertório de resposta no mesmo nível em LI que os demais jovens que tiveram acesso a esse aprendizado.

Nesses depoimentos, eles demonstram ter consciência de que o mercado linguístico imposto pela escola e pelos cursos livres de inglês são os conhecimentos legitimados pela sociedade, e que, eles não dominam a língua inglesa como tal. Contudo, ao serem indagados se utilizam a LI fora do bairro em que vivem, os jovens afirmam que sim, porém, apenas quando estão entre seus amigos, ou seja, em meio as suas relações vicinais e afetivas.

Portanto, sob tal perspectiva apresentada utilizando como referencial teórico o sociólogo Pierre Bourdieu e buscando responder aos dois objetivos traçados na pesquisa, verificamos, quanto ao primeiro, que as razões que levam esses jovens a inserirem a LI em seus discursos são diversas. Alguns jovens têm sua língua constituída por essa mescla de inglês e português por gostar, por ser a língua utilizada entre seus pares, ora vista como elemento de distinção, ora tida como capital cultural responsável por deslocamentos verticais no espaço social de convívio e, portanto, como algo considerado normal, haja vista que a LI já está incorporada no *habitus* dos grupos analisados.

Quanto ao outro objetivo, que traçava identificar a contribuição da escola na utilização de expressões na LI em meio aos discursos dos jovens, foi possível, a partir das respostas dadas pelos jovens, atribuir à escola a responsabilidade de ter lhes apresentado outros idiomas.

O que nos pareceu é que todos conhecem a LI, porque, devido à obrigatoriedade da disciplina nas escolas em nível nacional, eles sinalizam que os primeiros contatos com a língua foram através da escola. No entanto, o que esses jovens aprenderam na escola não são as expressões e palavras que eles utilizam em seus espaços sociais, permitindo-nos interpretar que à escola apenas cabe mostrar a existência da língua pertencente ao mercado linguístico legitimado pela cultura erudita.

Perante esse fato, a escola ensina a língua inglesa, porém, dentro das sanções e censuras específicas que o mercado linguístico impõe, como também considerando o que o mundo do trabalho assume como necessário para um cidadão ali inserir-se.

Dessa forma, os resultados demonstram que o que ocorre na escola é o ensino de certos conteúdos, tanto para as relações sociais como sob o aspecto das demandas do mercado de trabalho, que estão salientadas como de alta relevância na atualidade contextualizada no início da nossa pesquisa. (FRIGOTTO, 1998).

Nesse sentido, os efeitos de sentidos produzidos pelos jovens para a LI não são aqueles ensinados pela escola, embora devamos dar a devida relevância ao papel dessa instituição na formação de crianças e jovens, visto que sem a escola a maioria deles não teria tido nem sequer a oportunidade de conhecer outros idiomas.

A partir dos resultados obtidos, o que nos pareceu evidente é que a escola está dando conta de apresentar alguns conteúdos, porém, não está auxiliando no aprimoramento do repertório de repostas da vida cotidiana dos jovens estudados nem na tomada de consciência dos sujeitos analisados.

## 8 CONSIDERAÇÕES QUE LEVAM A UM EFEITO DE FECHAMENTO

Mesmo podendo ser redundante na tentativa de dar um efeito de fechamento neste texto, convém salientar que, para um PPG em Educação, a temática serve como metáfora que permite as seguintes percepções:

A língua inglesa apresenta-se nas vidas desses jovens fazendo parte do cotidiano, entretanto, enquanto formação discursiva do grupo observado, essa língua é vista como sendo para os outros, mencionando de certa forma, para outra classe social. No que tange à vida desses jovens, reforça-se um descaso pela maioria deles em realmente saber que outros sentidos essas inscrições na LI que se apresentam nos produtos consumidos pelo grupo possam possuir para os nativos da LI.

Para Bourdieu, as condições de aquisição da língua trazem fundamentações importantes, o que nos remete à realidade desses jovens tanto na atualidade como no futuro, pois, para o autor:

[...] a competência cultural (ou linguística) continua sendo definida por suas condições de aquisição que, perpetuadas no modo de utilização – ou seja, em determinada relação com a cultura ou com a língua – funcionam como uma espécie de ‘marca de origem’ e, tornando-a solidária de certo mercado, contribuem ainda para definir o valor de seus produtos em diferentes mercados. (BOURDIEU, 2010, p.64)

Essa questão faz-nos refletir sobre qual marca de origem terão esses jovens e como a leitura de mundo deles pode ser transformada. Então, o que cabe à escola fazer quando esses mesmos jovens adentram seus muros e são obrigados a assistir às aulas de inglês, que permanecem sendo ministradas nos moldes dos currículos conteudistas, distante de sua realidade e que há muito tempo foram pré-estabelecidos pelas instituições?

Essa realidade questionada ocorre todos os dias nas escolas que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e que recebem esses jovens que desistiram do ensino regular e voltam a procurar a escola; alguns em busca de conhecimento, outros em busca do certificado, porém, todos terão que retornar a estudar a LI na escola.

Ao buscarmos identificar com quem, onde e porque ocorre a incidência da LI nos discursos dos jovens, deparamo-nos com alguns apontamentos pertinentes à escola e ao seu papel na introdução das línguas adicionais ao repertório de respostas desses jovens, que, hoje, encontram-se em outros espaços sociais de educação que não somente a escola.

Desse modo, fica em evidência que há dois grupos de jovens que são identificados na pesquisa não devido às regiões geográficas em que se encontram, mas pelo modo como valorizam a LI nos seus discursos.

Um grupo tem a LI como algo possível e passível de uso no seu cotidiano, mesmo que seja uma utilização para nomear grifes e produtos de consumo, ou para se “iludirem” de que sabem a LI, pois relatam que sabem pelo menos cantar algumas canções na LI. Esse grupo observado gosta da LI, e sua maioria foi introduzida à LI através da escola. Embora o que eles tenham “aprendido” na escola não seja o que eles utilizam no seu cotidiano, esse grupo tem uma memória positiva em relação à escola, mesmo quando salientam que tiveram professoras que não ensinavam, mas que eram pessoas legais.

Esse grupo, por sua vez, também faz inferências ao ensino desqualificado que receberam na escola, sendo que a maioria não frequenta mais a escola regular e teve apenas incursões na EJA, porém, não permaneceram na escola.

Esse dado fez questionar minhas ações pedagógicas na escola, sendo que, ao começar conviver na Ong, tendo contato com as educadoras sociais, percebi algumas atitudes tomadas pelas educadoras com os jovens, e, portanto, a comparação foi inevitável e fez-me refletir minha práxis.

Um fato que marcou os encontros com os jovens, através da Ong PROAME, é que as educadoras não chamavam os jovens: eles vinham por conta própria e por desejarem estar juntos para conversar, debater sobre os assuntos propostos em cada encontro e, principalmente, porque se sentiam respeitados pelas educadoras. Em nenhum momento, vi alguém ser pedido para silenciar porque se expressava de outras maneiras, usava uma linguagem que não pertence ao sistema culto da língua ou porque misturava nos seus discursos duas línguas, no caso LI e LP.

Já ao adentrar a escola, a primeira tarefa, minha inclusive, é fazer a chamada, em algumas escolas mandar tirar o boné, desligar o celular e, na maioria das escolas, aparecem nos diálogos entre professores e alunos: “Fale direito”, “Isto não

é linguajar”, “Não é assim que se fala”, “Não sei o que tu estás dizendo, não te entendo”, “Está tudo errado” e muitas outras expressões que é melhor não delatar.

Desse modo, pergunto-me: o que tem a educação não formal a ensinar-me? Com certeza, o verdadeiro exercício da escuta, do diálogo, da valorização e do respeito a jovens que serão cidadãos que terão muitos deveres, porém poucos direitos. Ao juntar-me com educadoras sociais e conhecer as condições de produção dos discursos desses jovens, os quais, muitas vezes, eu escuto em sala de aula na escola em que leciono, fez-me perceber o verdadeiro sentido de conhecer e compreender o local do oprimido, de ver coisas que realmente exigem amorosidade e retidão por parte de educador e, além de tudo isso, perceber que, em meio a menos regras, a comunicação dá-se com fluidez, amadurecimento e principalmente sem censuras.

Ao pesquisar o que ocorre nos movimentos de educação que naturalmente é visto e vivido nas ruas, percebi que a LI é, sim, um elemento de valorização individual diante dos outros membros do grupo; não porque o jovem frequentou a escola ou cursos livres, mas porque é um jovem que buscou o conhecimento, que importunou professores para ensiná-lo uma palavra ou outra, que mesmo sem ter nenhum estímulo por parte dos pais, pesquisou na internet da *lanhouse*, procurou e estudou letras de música para poder cantar, e, certamente, esse mesmo jovem aprendeu e ensinou junto ao grupo de convívio, e por isso a LI tornou-se um elemento de distinção.

Esse fato faz com que retomemos a pedagogia da práxis vivenciada por esses jovens no seu dia a dia, onde cada obstáculo faz com que sejam capazes de interpretar a situação problema e apresentar assim novos repertórios de respostas capazes de transformar a realidade dada.

Nesse sentido, Rossato, teorizando sobre como a práxis perpassa toda a obra de Paulo Freire, traz que:

Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. (Rossato, 2010, p.325).

Desse modo, o pressuposto pedagógico nos espaços não escolares onde estes jovens estão inseridos remete-nos a uma pedagogia da práxis cotidiana que



nos serve como modelo de aprendizagem. Ao serem defrontados com problemas cotidianos individuais, eles contam com o auxílio da coletividade, ou seja, do grupo, para conseguirem resolver as situações. Nessa situação, eles criam a todo o momento respostas em conjunto, remetendo-nos ao sentido de solidariedade no modo de ensinar e aprender em comunhão, conceito muito trabalhado em Freire.

Outra questão pertinente são as expressões utilizadas por um determinado jovem que não são sabidas pelo outro. Ao ser questionado sobre o sentido dessa inscrição, o jovem prontamente explica e inclui o outro jovem no seu universo vocabular, prática que foi percebida durante todos os encontros, e creio que muitos jovens aprenderam novas inscrições durante a observação participante.

Assim, muito mais do que a alienação por parte de alguns desses jovens que acham que a LI só pertence a grifes e produtos de consumo, e que se tornam de certo modo, apenas subprodutos de um processo de mundialização que homogeneiza culturas e adentra mentes para tornarem-se todos iguais no quesito de consumidores de marcas que os colocam numa mesma aldeia global, percebi e vi jovens que criam e recriam sua língua com o único intuito de comunicar-se entre os iguais.

A comunicação ontológica ao homem e provinda de todas as relações e interações que nós humanos travamos é, sem dúvida, a maior dádiva, e esses jovens, ao ousarem misturar, recortar, criar e recriar palavras, inscrições, expressões que juntam não só línguas, mas também povos (linguagem da internet), ensinaram-me, como professora, que devo repensar minhas práticas pedagógicas e também propor novas estratégias de ensino.

Ao buscar novas pedagogias para o ensino da língua inglesa, sinto que a saída para o professor está no trabalho voltado para a libertação das consciências, em prol da transformação desses jovens em sujeitos críticos e certos de que seus discursos têm sentido, que suas leituras de mundo são válidas e que a escola fará muito melhor mais seu trabalho se embasada estiver numa pedagogia aberta ao diálogo, ao diferente, e não numa pedagogia somente voltada para regras e técnicas.

Acredito que a pedagogia da práxis, ou seja, a pedagogia do conflito aprofundada em Gadotti, traz-nos que a categoria do conflito faz-se essencial a qualquer pedagogia. Para o autor:

[...] o papel do educador é educar e educar supõe transformar e não há transformação pacífica. Ela é sempre conflituosa. É sempre rupturacom alguma coisa, com preconceitos, com hábitos, com comportamentos, etc. (GADOTTI,1995, p.29).

Portanto, ao responder minhas primeiras inquietações nesta dissertação, vejo-me diante de várias rupturas necessárias na minha área de atuação, emergentes para a transformação desses sujeitos que se apresentam na Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, também me situo diante de outras perguntas que me impulsionam a pesquisar sobre a escola, a língua e os sujeitos envolvidos nos mais diversos processos de aprendizagem que ocorrem tanto na educação não formal como na educação formal.

Desse modo, e certa de que há muito a pesquisar e estudar para melhorar nossas práticas dentro das escolas, tento chegar num efeito de fechamento das minhas e das nossas reflexões com um célebre e respeitado pensamento do educador que admiro tanto e que tive a oportunidade de ler e aprender mais.

**Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1987, p.68).**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto. Uma pedagogia de política ambiental: gestão de resíduos. In. STRAUCH, Manuel e ALBUQUERQUE, Paulo P.. **Resíduos: como lidar com recursos naturais**. São Leopoldo: Oikos, 2008. p.15-28.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença/MartinsFontes, 1974.

ANTUNES, RICARDO. **O continente do labor**. São Paulo:Boitempo, 2011.

ASSIS-PETERSON, Ana A.. Como ser feliz no meio de anglicismos:processos transglóssicos e transculturais. In. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas,47(2): 323-340,Jul./Dez. 2008.

BRASIL. Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC). **Programa Ciência sem Fronteiras**. Disponível em:<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa> Acesso em: 06 de novembro de 2012.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Pronatec - copa na empresa**. Disponível em: <http://www.pronateccopa.turismo.gov.br/cursosempresa.html> Acesso em: 06 de novembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e bases da educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em: 29 de abril de 2014.

BORBA, Francisco da Silva. **Pequeno Vocabulário da Linguística Moderna**. 2ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: critica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BOURDIEU, Pierre.**A Economia das Trocas Linguísticas: o que falar querdizer**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria de ensino. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. Como é possível ser esportivo? In. BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p 136-153.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 12 ed. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2009.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DE NARDI, Fabiele Stockmans; GRIGOLETTO, Evandra. Entre o desejo da unicidade e o real da língua: o imaginário sobre línguas no processo de ensino-aprendizagem. In. SCHONS, C.; CAZARIN, E.A. **Língua, escola e mídia**. Passo Fundo: Ed. Da UPF, 2011.

DOMINGUES, Álvaro. Qualificação das Periferias. **Inforgeo**, julho, p.139-143, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 8ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 38 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise no trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Convocados, uma vez mais**: ruptura, continuidade e desafios do PDE. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Economia solidária como práxis pedagógica**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GOHN, Maria Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOHN, Maria Glória. **Educação Não Formal e o Educador Social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria Glória. **Educação não formal e cultura política**. 5ed., São Paulo: Cortez, 2011.

GRIGOLETTO, M.. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores sobre a língua inglesa. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Editora Unicamp, n.41, jan./jun., p.223-250, 2003.

HOBBSAWM, E. **A era dos impérios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

MARTINS, A.C.S. Linguagem, subjetividade e história: a contribuição de Michel Pêcheux para a constituição da análise do discurso. **Unimontes Científica**, Montes Claros, v.6, n.1, p.1-9, Jan./Jun. 2004.

MATTELART, ARMAND. **Diversidade cultural e mundialização**. São Paulo: Parábola, 2005.

MATURANA, Humberto. VARELA, Francisco J.. **A Árvore do conhecimento**. 3ed. São Paulo: Palas Atena, 2003.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2003.

MITTMANN, Solange. Língua, gramática e normatização em discursos de arquivo. In. **UFRGS/COPERSE. Reflexões linguísticas e redação de vestibular**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 6 ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1999.

NOGUEIRA, Paulo H.Q. ; MIRANDA, Shirley A. (Org.). **Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NOSELLA, Paulo. A escola brasileira no final de século: um balanço. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise no trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ORLANDI, Eni P.. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 10.ed.,Campinas:Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. In. **Estudos da Língua(gem)** Vitória da Conquista, n.1, p.9-13, Junho/2005.

ORLANDI, Eni P. A língua brasileira. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v.57, n.2, p. 29-30, Abr./Jun 2005.

ORTIZ, Renato. As ciências sociais e o inglês. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.19, n.54, p. 01-23, Fev. 2004.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PÊCHEUX, M. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. 2ed., Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, M.. **Papel da Memória**. In. ACHARD, Pierre. **Papel da Memória**. 3ed. Campinas: Pontes, 2010.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: Uma crítica à Afirmação do Óbvio**. Trad. De Eni P. Orlandi. 4 ed. Campinas: UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. (Textos selecionados: ORLANDI, Eni P.). 3 ed., Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, Catherine..**A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas**. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (orgs) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4.ed. Campinas: Unicamp, 2010

PHILLIPSON, Robert. **Linguist imperialism**.Oxford: Oxford University Press, 1992.

RECTOR, Mônica. **A linguagem da juventude**. Petrópolis:Vozes, 1975.

RECTOR, Mônica. **A fala dos jovens**. Petrópolis:Vozes, 1994.

RIBEIRO, HidelbertoS.;RIBEIRO, Marilene M. **Educação informal, formal e não-formal**. Cuiabá, Editora da UFMT-Revista de Educação Pública,v.12,nº21,p.149 a 168, 2003.

ROSSATO, Ricardo.Práxis. In. STRECK,Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacque. **Ensaio sobre as línguas** (Os Pensadores). 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p.148-199.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.. **Línguas adicionais na escola**:aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SENNET, Richard. **Respeito**: a formação do caráter em um mundo desigual. Rio de Janeiro e São Paulo:Record, 2004.

SILVA, Gilda O. V..Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Informare**. v.1, n.2, p.24-36, jul./dez. 1995.

SPORTV. **Dificuldade na comunicação é barreira para turistas em Fortaleza.** Fortaleza: sportv.com, 2013. Disponível em: <http://sportv.globo.com/site/programas/ta-na-area/noticia/2013/04/dificuldade-em-comunicacao-e-maior-barreira-para-turistas-em-fortaleza.html> Acesso em: 28 de março de 2014.

STÜBE, AngelaD.. Imigração e identidade: incidências na formação de professores. In. UYENO, E.Y.; CAVALLARI, J.S. (orgs). **Bilinguismos: Subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras.** Campinas: Pontes, 2011.

TAVARES, Carla N. V. O professor de inglês em formação: identidades em conflito entre o ideal e o contingente. In. UYENO, E.Y.; CAVALLARI, J.S. (orgs). **Bilinguismos: Subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras.** Campinas: Pontes, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). **EFA Global Monitoring Report. Education for all development index.** (notícia no site oficial). Disponível em [:http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/statistics/efa-development-index/](http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/statistics/efa-development-index/) Acesso em: 06 de novembro de 2012.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). **20% dos jovens nos países em desenvolvimento não completam o ensino primário e não tem qualificações profissionais.** (notícia no site oficial Unesco Brasil) Disponível em: [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/twenty\\_percent\\_of\\_young\\_people\\_in\\_developing\\_countries\\_fail\\_to\\_complete\\_primary\\_school\\_and\\_lack\\_skills\\_for\\_work-1/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/twenty_percent_of_young_people_in_developing_countries_fail_to_complete_primary_school_and_lack_skills_for_work-1/) Acesso em: 28 de fevereiro 2012.

ZANELLA, F. Desenvolvimento humano: adolescência e vida adulta. In. Ferreira, Berta Weil. **Psicologia e educação.** V.2 ,Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000



## APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Caro(a) estudante:

Eu, JULIANA SILVA DOS SANTOS, professora e estudante de mestrado na Faculdade de Educação da UFRGS, cujos telefones de contato são (51) 33152093 e 93556824, desenvolverei uma pesquisa cujo título é: **LÍNGUA INGLESA E PERIFERIA: o descompasso no discurso jovem**. O objetivo deste estudo com os adolescentes do PROAME é verificar como a ocorrência da língua inglesa no discurso dos adolescentes em espaços não formais de educação possibilita a coesão social e a valorização individual (distinção), de modo a identificar aspectos pedagógicos no ensino de uma língua estrangeira que permitam apontar novas pistas de abordagem para educadores. Para tal, necessito que você concorde em fornecer informações a respeito da vida pessoal. Deverá ocupá-lo(a) por volta de 15 minutos para responder a entrevista, sendo que realizaremos os seguintes procedimentos:

- 1- Vamos conversando sobre sua trajetória de vida e respondendo as perguntas que lhe forem feitas, as conversas serão áudio gravadas;
- 2- Algumas de suas falas serão usadas como referência em possíveis publicações, o seu nome não será mencionado;
- 3- O material será guardado em arquivo particular, ao qual somente o pesquisador terá acesso. Após dois anos, os documentos serão incinerados conforme as normas de sigilo e ética de uma pesquisa científica.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária e constará de perguntas que deverão ser respondidas sem minha interferência, sem riscos, mas que podem determinar os seguintes desconfortos: constrangimentos, tristeza e emoção ao lembrar algum fato da vida, ou sobre a sua família e a situação de vida atual.

A participação também não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento a respeito da Educação não formal. Esse estudo poderá beneficiar outras pessoas e a sociedade como um todo. Entretanto, realço que somente ao concluí-lo poderei precisar a presença de algum avanço.

Informo que você também tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, a qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas.

Também é garantida a liberdade de retirada do consentimento a qualquer momento, ou mesmo de deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo.

Você tem o direito de ser mantido(a) atualizado(a) sobre os resultados parciais da pesquisa e, caso seja solicitado, darei todas as informações que desejar.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o(a) participante em qualquer fase do estudo. Também não haverá compensação financeira relacionada à participação na pesquisa. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Comprometo-me utilizar os dados coletados somente para pesquisa, e os resultados deverão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e / ou em encontros acadêmicos e congressos.

Anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das considerações que li, ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: **Língua Inglesa e periferia: o descompasso no discurso dos jovens.**

Ficaram claros para mim quais são os propósitos, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanente.

Ficou evidente também que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de acesso aos resultados, além de poder esclarecer dúvidas a qualquer tempo. Concordo, voluntariamente, em participar neste estudo. Entretanto, poderei retirar o meu consentimento a qualquer tempo, sem penalidade ou prejuízo, ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

|              |                    |               |                |
|--------------|--------------------|---------------|----------------|
| Big - baby   | Ideia de king      | Feedback      | Lanhouse       |
| Hot dog      | Click - play       | Shopping      | Delivery       |
| Money        | Playboys           | Marketing     | China in a box |
| Brother      | Made in china/ USA | X burger      | Outdoor        |
| beck         | Show - stop        | Fast food     | Parking        |
| Crack        | Coffee break       | Drive through | Long neck      |
| Self service | Street dance       | Night club    | Test drive     |

**APÊNDICE B-PALAVRAS EM INGLÊS: POSSÍVEIS SIGNIFICADOS**

|          |             |             |         |
|----------|-------------|-------------|---------|
| Problem  | speed       | twitter     | side    |
| Good bye | ipod        | gang        | iphone  |
| Blog     | ipad        | quicksilver | quick   |
| Facebook | tablet      | gap         | cookies |
| Links    | playstation | bad boy     | cupcake |

**APÊNDICE C -ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****Nome:****Idade:****Instituição:**

1. Tu fazes uso de alguma palavra da língua inglesa? Para quê? Quais palavras?

---

---

---

2. Quando (em que momentos) a Língua Inglesa é utilizada na tua fala?

---

---

---

3. Com quem (grupos, amigos, vizinhos...) tu utilizas a Língua Inglesa na tua fala?

---

---

---

4. Onde (espaços, lugares, rua, escola...) tu utilizas a Língua Inglesa?

---

---

---

5. Por que tu utilizas a Língua inglesa?

---

---

---

6. Quando tu utilizas outra língua no teu cotidiano como é que tu te sentes?

---

---

---

7. E os outros, o que dizem?

---

---