

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

ANA CAROLINA MOREIRA PAULINO

QUEM SOU EU E QUANTO POSSO APRENDER?

**Identidade e investimento de alunos do curso de inglês básico do Programa
Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e emprego (PRONATEC)**

SÃO LEOPOLDO

2016

Ana Carolina Moreira Paulino

QUEM SOU EU E QUANTO POSSO APRENDER?

Identidade e investimento de alunos do curso de inglês básico do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima

São Leopoldo

2016

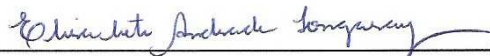
ANA CAROLINA MOREIRA PAULINO

QUEM SOU EU E QUANTO POSSO APRENDER? IDENTIDADE E INVESTIMENTO DE ALUNOS DO CURSO DE INGLÊS BÁSICO DO PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO

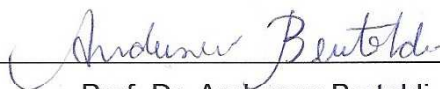
Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovada em 20 de dezembro de 2016

BANCA EXAMINADORA

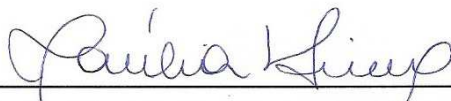


Profa. Dra. Elisabete Andrade Longaray - FURG



Prof. Dr. Anderson Bertoldi - UNISINOS

ORIENTADORA



Profa. Dra. Marília dos Santos Lima - UNISINOS

Dedico esta dissertação à memória de meus pais, que, onde quer que estejam, acompanham todos os passos da minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Chegar ao fim deste período de dois anos do programa de mestrado exigiu muita dedicação e alguns sacrifícios, mas o suporte de tantas pessoas especiais ajudou a tornar a jornada, além de muito produtiva, mais leve e prazerosa.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Profa. Dra. Marília dos Santos Lima, pela nobreza de compartilhar comigo seu conhecimento, apontar-me sempre os melhores caminhos, e, ao andar comigo ao longo deles, ter, em todas as ocasiões, as mais doces e encorajadoras palavras, que me deram confiança e me fizeram acreditar na relevância desta pesquisa. Marília me mostrou que não poderia chegar a lugar nenhum sem muito trabalho, mas que para o trabalho fazer sentido, deveria ser prazeroso e colaborativo. Inspirados por seus ensinamentos, formamos uma rede de linguistas aplicados que geraram belos trabalhos de pesquisa, sempre permitindo que a diversão nos acompanhasse no processo.

À Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza e à Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch, agradeço pelo incentivo constante, pelas brilhantes e inspiradoras aulas e por fazerem seu trabalho com tanto carinho. São mestras que deixaram sua marca em minha trajetória.

Também preciso deixar o meu muito obrigada à Profa. Dra. Elisabete Andrade Longaray e ao Prof. Dr. Anderson Bertoldi que, com sua experiência e brilhantismo, me guiaram na conclusão deste trabalho.

Ao PPG em Linguística Aplicada da Unisinos, agradeço por acolher-me e permitir-me ter acesso à bolsa de estudos concedida pela CAPES, sem a qual não poderia ter concluído a minha formação.

Às minhas líderes e eternas incentivadoras, Carine Alalan, Silvia Bernardes e Daniela Favaretto, obrigada por permitir o meu crescimento, acreditando que assim faria o meu trabalho com maior excelência.

Os participantes desta pesquisa, que, embora não possam ter aqui os seus nomes revelados, também merecem meu agradecimento, por terem aberto as portas de sua sala de aula para mim e acreditado que minha pesquisa poderia contribuir para a melhoria do ensino da língua inglesa naquele contexto.

Agradeço também aos meus amigos e familiares, em especial à Carla, ao Pedro e ao Adriano, que entenderam as minhas ausências durante esses dois anos

de estudo, e sempre me incentivaram a seguir em frente. Sem eles eu não teria conseguido.

Finalmente, agradeço a meu marido Luciano, pelos cafés servidos nas manhãs frias em que me dediquei aos estudos, por sempre reforçar que estaria ao meu lado para o que eu precisasse e, assim, me dar o suporte emocional que foi tão importante para chegar ao final dessa caminhada.

Identidade

*Preciso ser um outro
para ser eu mesmo*

*Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta*

Sou pólen sem insecto

*Sou areia sustentando
o sexo das árvores*

*Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro*

*No mundo que combato
morro
no mundo por que luto
nasço*

Mia Couto

RESUMO

Este trabalho objetiva investigar, à luz de um escopo teórico advindo das áreas da Linguística Aplicada e das Ciências Sociais, as relações entre as representações da língua inglesa, as identidades, as comunidades imaginadas e o investimento dado por aprendizes participantes de uma turma do curso de inglês básico do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) à aquisição da língua inglesa. Para chegar às respostas das perguntas norteadoras da pesquisa, foi utilizada como metodologia a pesquisa narrativa, que garante, por sua perspectivaêmica, que os participantes do estudo tenham voz para expressar, através de seus relatos, suas próprias experiências e opiniões. Os instrumentos utilizados para a geração dos dados foram entrevistas episódicas com três participantes, além da observação de aulas em diferentes etapas do curso, acompanhada de anotações de campo. As representações da língua inglesa como a língua do mercado de trabalho e do turismo, que trazem consigo o viés utilitarista da língua, vendo-a como uma chave de acesso a uma gama de informações, cultura, e oportunidades profissionais, foram as mais encontradas nas narrativas dos participantes. Percebeu-se também que as identidades dos aprendizes são múltiplas e estão em constante conflito, e que determinam quando e como cada um pode se expressar. As comunidades imaginadas dos aprendizes dizem respeito a grupos de profissionais do turismo que têm oportunidades de trabalho através do conhecimento da língua inglesa, viajantes internacionais e até mães dedicadas ao sucesso escolar de seus filhos. Concluiu-se que as representações, identidades e comunidades imaginadas dos aprendizes são construídas através de discursos presentes nos diversos contextos de que participam, e que são sempre permeadas por relações de poder, que incentivam ou inibem o seu investimento na tarefa de aprender a nova língua.

Palavras-chave: Representações. Identidades. Comunidades Imaginadas. Investimento. PRONATEC.

ABSTRACT

The present work aims to investigate, in the light of a theoretical spectrum coming from the areas of Applied Linguistics and Social Sciences, the relations between the representations of the English language, the identities, the imagined communities and the investment given by learners from a group of the basic English course of PRONATEC to the acquisition of the English language. The methodology used to answer the research questions was the narrative research, which guarantees, given its emic perspective, that the participants have a voice to express in their narratives their own experiences and opinions. Episodic interviews with three participants, as well as class observation in different stages of the course, accompanied by field notes, were used as instruments to generate data. The main representations of the English language observed in the participants' narratives were the ones that see it as the language of the job market and the tourism, and that bring along with them the utilitarian bias of the language, representing it as a key to open doors that lead to a range of information and culture, and professional opportunities. It was also noticed that the learners' identities are multiple and in continuous conflict, and that they determine when and how each one of them can express themselves. The learners' imagined communities are mainly groups of tourism professionals who have job opportunities due to their English skills, international travelers, and even mothers who dedicate their time to their children's educational progress. We concluded that the learners' representations, identities and imagined communities are built through the dialog of the discourses present in the different contexts in which they take part, and that they are always permeated by relations of power, which may encourage or inhibit their investment in learning a new language.

Key-words: Representations. Identities. Imagined Communities. Investment. PRONATEC.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----------|
| Tabela 1 - Instrumentos de pesquisa e previsão de coleta de dados..... | 56 |
| Tabela 2 – Dados dos participantes da pesquisa..... | 57 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----------|
| Figura 1- Modelo de Investimento de Darwin e Norton 2015..... | 41 |
| Figura 2 - Sala de aula PRONATEC | 58 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|--|
| ASL | Aquisição de Segunda Língua |
| EP | Educação Profissional |
| FIC | Formação Inicial e Continuada |
| LA | Linguística Aplicada |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LE | Língua Estrangeira |
| MEC | Ministério da Educação |
| MTb | Ministério do Trabalho |
| MTE | Ministério do Trabalho e Emprego |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PCNEM | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| PLANFOR | Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| SL | Segunda Língua |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TSC | Teoria Sociocultural |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 O ACESSO AO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL..... | 17 |
| 2.1 PRONATEC | 20 |
| 3 RELACIONANDO REPRESENTAÇÕES, IDENTIDADES, INVESTIMENTO E COMUNIDADES IMAGINADAS | 25 |
| 3.1 A língua como prática social..... | 25 |
| 3.2 Representações..... | 26 |
| 3.3 As múltiplas identidades dos aprendizes de línguas estrangeiras | 31 |
| 3.4 O conceito de investimento e a sua relação com a identidade, a ideologia e o capital..... | 39 |
| 3.5 Comunidades imaginadas | 45 |
| 3.6 Estudos empíricos sobre a relação da identidade com o investimento na aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto brasileiro | 46 |
| 4 METODOLOGIA | 51 |
| 4.1 A pesquisa narrativa em Linguística Aplicada | 51 |
| 4.2 Instrumentos e procedimentos para a geração de dados | 53 |
| 4.3 Contexto e participantes da pesquisa | 56 |
| 4.4 Coleta e procedimentos para a análise dos dados | 59 |
| 5 ANÁLISE DOS DADOS | 60 |
| 5.1 Antônio..... | 61 |
| 5.2 Eliane..... | 66 |
| 5.3 Diana..... | 73 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 80 |
| REFERÊNCIAS..... | 89 |
| APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNO | 94 |
| APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR..... | 96 |
| APÊNDICE C - PERGUNTAS NORTEADORAS PARA AS ENTREVISTAS EPISÓDICAS | 98 |
| APÊNDICE D – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO* | 99 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE E – ANOTAÇÕES DE CAMPO | 100 |
|--|------------|

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo investigar as representações da língua inglesa e as comunidades imaginadas de alunos de um curso de inglês básico do Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), e analisar como elas podem interferir em seu processo de construção identitária e no investimento dado por eles ao aprendizado da língua.

Os estudos sobre identidade na área de ensino e aprendizagem de línguas se tornaram, nas últimas décadas, uma área fértil dentro da Linguística Aplicada. Sua importância pode ser notada através do crescimento do número de publicações a respeito desse conceito no Brasil e no exterior. Exemplos de trabalhos que tratam da (re)construção das identidades de aprendizes de línguas estrangeiras podem ser encontrados em Couto (2009) e Fontana (2005). Outros trabalhos focam na investigação da identidade de professores e futuros professores de línguas estrangeiras, como os de Faria (2013) e Oliveira e Barcelos (2012), e algumas publicações tratam explicitamente dos conceitos de comunidades imaginadas, identidade e investimento de aprendizes de língua inglesa, servindo de exemplo as teses de doutorado de Carazzai (2013), Sanches Silva (2013) e Longaray (2009), e os artigos de Borges (2009) e Gil e Oliveira (2014).

Além dos trabalhos mencionados acima, a edição de 2015 da *Annual Review of Applied Linguistics*, periódico oficial da Associação Americana de Linguística Aplicada, é totalmente dedicada ao desenvolvimento do construto identidade em Linguística Aplicada (LA), reunindo artigos de pesquisadores da América do Norte, Ásia e Europa.

Apesar de os conceitos de identidade, comunidades imaginadas e investimento já terem sido explorados por diversos pesquisadores, ainda são limitados os contextos nos quais eles são investigados no Brasil, o que evidencia a necessidade de existirem pesquisas tanto nos cursos de Letras das universidades, onde a investigação é mais abundante, como em cursos de idiomas, escolas públicas e particulares.

Esta pesquisa foi conduzida em turma do curso de Inglês Básico oferecido pelo PRONATEC, ministrado em 162 horas por instituição de ensino privada, conveniada com o Governo Federal do Brasil. A escolha do contexto deve-se muito à minha experiência como professora de língua inglesa nos cursos do PRONATEC, e aos

diversos questionamentos que surgiram ao longo dessa caminhada junto aos aprendizes. Contudo, objetivando maior distanciamento e clareza nas interpretações, optei por conduzir a pesquisa na sala de aula de outro professor, que gentilmente abriu as portas para que eu pudesse observar as suas aulas, e assim triangular os dados dessas observações com a interpretação de narrativas de seus alunos.

Devido ao curto período de tempo de existência do PRONATEC, não há pesquisas que analisem os cursos de língua estrangeira nesse contexto. Portanto, acredito que esta pesquisa contribuirá para a Linguística Aplicada, uma vez que, neste trabalho, foi investigada a relação entre as representações da língua inglesa e comunidades imaginadas dos alunos inscritos no curso de inglês básico do programa, seu investimento e sua construção identitária como aprendizes de língua estrangeira em um contexto pouco explorado pelos pesquisadores da área.

Após esta introdução, traço um breve histórico sobre o acesso ao ensino da língua inglesa como língua estrangeira no Brasil, e apresento características dos cursos de inglês do PRONATEC, contextualizando social e historicamente o momento da criação do Programa, no ano de 2011.

No terceiro capítulo, apresento o referencial teórico desta dissertação, tratando dos conceitos de representações e de identidade em teorias pós-estruturalistas das ciências sociais e também especificamente da LA, e explorando os conceitos de investimento e comunidades imaginadas, baseada principalmente no trabalho da pesquisadora sul-africana Bonny Norton.

A seção seguinte ao referencial teórico trata da metodologia pela qual optei para conduzir este estudo. Nela, justifico a minha escolha pela pesquisa narrativa e explico os instrumentos que foram utilizados na coleta de dados. Também nesse quarto capítulo, exponho o contexto da pesquisa e os seus participantes, assim como as perguntas que desejo responder através deste estudo.

O quinto capítulo traz excertos das narrativas dos aprendizes e a análise dos dados coletados entre 2015 e 2016 nas diferentes etapas do estudo.

Finalmente, o sexto e último capítulo desta dissertação traz as minhas considerações finais, orientadas pelas perguntas de pesquisa.

Todas as traduções de citações do inglês para o português foram feitas por mim.

2 O ACESSO AO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Presentemente, é indiscutível a utilização da língua inglesa como língua de comunicação internacional. Para Phillipson (2016), a língua inglesa é, atualmente, vendida como a língua de que todos precisam e que são obrigados a aprender. Conforme o autor, o inglês é visto como “a língua franca da ciência, dos negócios, da integração europeia e do entendimento internacional, como se nenhuma outra língua servisse a esses propósitos.” (PHILLIPSON, 2016, p. 3). No entanto, o autor, alerta para o fato de que não se pode tentar entender o inglês global (*Global English*) de outra forma que não seja como um projeto com agentes claramente identificáveis, que não é ideologicamente neutro, e que não serve a todas as pessoas de forma igualitária. (PHILLIPSON, 2016).

O projeto de expansão da língua inglesa ao redor do mundo não é recente, mas sim envolve esforços tanto do Reino Unido quanto dos Estados Unidos da América há mais de duzentos anos. Phillipson (2016) cita a conferência “*The Use of English as a world language*”, que foi promovida pela Carnegie Foundation, em 1934, na cidade norte-americana de Nova Iorque, como um evento que reuniu professores britânicos e norte-americanos com experiência no ensino da língua inglesa em países asiáticos, e que deu início ao financiamento, pelos Estados Unidos, de uma série de ações para disseminar o inglês como uma língua internacional em diversos países, dando origem a uma indústria que hoje rende bilhões de libras e dólares, principalmente para os países que têm o inglês como primeira língua.

Phillipson (2016) também cita dois outros fatos importantes para a expansão internacional da língua inglesa no período entre guerras: a influência dos Estados Unidos no meio acadêmico europeu, financiando pesquisas e contribuindo para a troca do alemão pelo inglês como principal língua de produção acadêmica; e a assinatura, em 1941, por Franklin Delano Roosevelt, então presidente dos Estados Unidos, e Winston Churchill, primeiro-ministro do Reino Unido à época, da Carta do Atlântico (*Atlantic Charter*), que estabelecia a visão desses chefes de Estado para o período pós-Segunda Guerra Mundial. À Carta do Atlântico, sucedeu a concessão de Roosevelt a Churchill de um título de doutor honorário da Universidade de Harvard, no ano de 1943, e em seu discurso de aceitação do título, Churchill citou, entre outros

pontos-chave, a dominação global dos Estados Unidos e do Reino Unido, e o inglês global.

No período que sucedeu a Segunda Guerra Mundial, a posição dos Estados Unidos de hegemonia político-militar, econômica e cultural em relação ao resto do mundo colocou o inglês como “a língua dominante das relações internacionais, do comércio, das transações bancárias, das bolsas de estudos científicas e da cultura popular” (PHILLIPSON, 2016, p. 7), tendo a sua expansão sido subvencionada por diversas instituições, tais como o Banco Mundial, o FMI e a OTAN.

A exemplo de Churchill, os primeiros-ministros que o sucederam também apoiaram os Estados Unidos, com o objetivo de promover a dominação global por aquele país em conjunto com o Reino Unido, o que tornou a expansão da língua inglesa pelo mundo parte integrante das políticas internacionais de ambas as partes desde a década de 1940 até os dias de hoje. (PHILLIPSON, 2016, p. 7)

Esse fenômeno fez a busca pela aprendizagem do inglês tornar-se urgente por parte de qualquer indivíduo que almeje uma posição em um mercado de trabalho globalizado, ou que deseje desenvolver estudos nas mais diversas áreas do conhecimento. Conseqüentemente, assistimos à proliferação dos cursos de inglês nos mais diversos contextos, desde os tradicionais cursos extensivos, de longa duração, até programas de imersão na língua, dentro e fora do Brasil. Segundo Sheyerl e Siqueira (2006, p. 59), isso poderia nos levar a crer que o acesso a tal língua é igual para todos, ou seja, “mais que democratizado”. Porém, a realidade que podemos observar em países subdesenvolvidos, ou em desenvolvimento, é bem diferente.

Por muitos anos, os brasileiros mais abastados tiveram acesso ao ensino da língua inglesa fora da educação básica, em cursos livres dentro do país e até em intercâmbios culturais internacionais, com o propósito de aprender uma nova língua no lugar onde ela é falada. Mais recentemente, os cursos livres privados passaram a receber também alunos das classes médias emergentes no país, que têm investido pesadamente em educação e qualificação profissional, em busca de ascensão econômica e social. Não obstante, para aqueles provindos das classes mais baixas, a aprendizagem da língua inglesa na educação básica foi e continua sendo a única alternativa disponível, salvo raras exceções.

Um fato curioso é o de que, apesar da obrigatoriedade do conhecimento da língua inglesa e da proliferação dos cursos livres e franquias de idiomas no Brasil, o nível de proficiência na língua em questão, entre os brasileiros, continua muito baixo,

com apenas cinco por cento da população atestando que tem algum conhecimento de inglês, e dentre eles, quarenta e oito por cento classificando o seu nível de proficiência como intermediário ou avançado. (BRITISH COUNCIL, 2014, p. 5).

Contudo, além do fato de que o acesso aos cursos livres de idiomas não se dá de igual maneira a todos os brasileiros, uma das possíveis explicações para o insucesso do ensino da língua inglesa no Brasil é oferecida por Duboc (2011), que assevera que, até muito recentemente, as disciplinas de línguas estrangeiras eram bastante desvalorizadas em relação às outras disciplinas do currículo da educação básica. Não bastasse a baixa carga horária oferecida semanalmente para tais disciplinas, não são escassos os relatos de professores de línguas estrangeiras sobre momentos em que tiveram que abrir mão de suas aulas para que os horários fossem preenchidos com outras atividades consideradas mais importantes pela comunidade escolar.

Essa história remonta a 1961, quando da publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que excluiu a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras na educação básica no Brasil, condição que persistiu até o ano de 1996, enquanto vigorou a Lei 5692, que substituiu a LDB de 1961. (COX; ASSIS-PETERSON, 2008). Durante esse período, a oferta de disciplinas de línguas estrangeiras na educação básica ficava a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação e, salvo exceções, quando eram ofertadas aos alunos, essas disciplinas poucas vezes ultrapassavam o tempo de um ano letivo e com carga horária de uma hora-aula semanal. (COX; ASSIS-PETERSON, 2008).

Durante os anos 1970, quando o país se encontrava sob o regime militar e vivia o “milagre econômico”, um forte nacionalismo influenciava as políticas educacionais no Brasil, e “disciplinas tiveram de sair do currículo, para abrir espaço para Moral e Cívica, Estudos dos Problemas Brasileiros, e Organização Social e Política Brasileira, etc.” (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p. 23). Todavia, a instalação de indústrias multinacionais no país, e o avanço do poderio econômico dos Estados Unidos começavam a forçar a utilização da língua inglesa em espaços onde antes ela não circulava, como as universidades e as empresas. Dessa maneira, até meados de 1990, quando o espanhol começou a ganhar espaço nas salas de aula, devido à criação do Mercosul, a opção de língua estrangeira a ser ensinada na educação básica era, majoritariamente, o inglês.

Na segunda metade da década de 1990 iniciou-se uma revalorização do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, a partir da promulgação da LDB 9394, de 1996, que trouxe de volta a obrigatoriedade da oferta de tais disciplinas na educação básica no país, a partir da quinta série do ensino fundamental, e durante todo o ensino médio. Para Duboc (2011, p. 732), esse reconhecimento da relevância do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ocorreu “muito em função da importância voltada às questões de diversidade linguística e cultural impulsionadas pela globalização”, e passou a ser demonstrado nos documentos oficiais, tais como a Lei 9394; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 1999; e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de 2006.

Contudo, mesmo que estejamos vivenciando um momento no qual o ensino de línguas estrangeiras é obrigatório na educação básica no Brasil, e que a importância da aprendizagem da língua pareça inegável, não podemos deixar de observar as marcas deixadas por um longo período de desvalorização. O antigo problema da baixa carga horária ainda persiste, principalmente nas escolas públicas, e, além disso, questões como a falta de investimento na formação continuada dos professores e os poucos recursos disponíveis nas escolas contribuem para a manutenção da crença de que não se aprende uma língua estrangeira na escola neste país.

Corroborando essa crença, programas de educação profissional (EP) recentemente implantados no Brasil, como o PRONATEC, passam a ofertar cursos de línguas estrangeiras fora do contexto da educação básica, tanto em instituições de ensino públicas como em instituições privadas, conveniadas com o Governo Federal, através da concessão de bolsas de estudos.

Na seção seguinte, será apresentado um breve histórico da EP no Brasil, contextualizando a implementação do PRONATEC, no ano de 2011.

2.1 PRONATEC

Inúmeras iniciativas já foram tomadas para fomentar a EP no Brasil, desde a criação, pelo então presidente Nilo Peçanha, das primeiras escolas técnicas federais, em 1909. (BRASIL, 2009).

Sempre com o objetivo de preparar mão de obra para o mercado de trabalho, as principais iniciativas na área da EP se deram em momentos de crescimento econômico do país, nos quais novos postos de trabalho exigiam escolaridade e qualificações além daquelas que já possuíam os profissionais brasileiros disponíveis para ocupá-los. Marcos importantes na área, na primeira metade do século XX, foram a primeira menção específica ao ensino técnico, profissional e industrial em uma Constituição Brasileira, em 1937; e a Reforma Capanema, de 1941, na qual o ensino profissional começou a ser tratado como de nível médio. (BRASIL, 2009). Desde então, os textos dos documentos oficiais já evidenciavam que os cursos de EP eram destinados às camadas mais pobres da população; enquanto os filhos da elite do país eram preparados para posições de liderança na educação secundária, os filhos dos operários deveriam ser preparados para ampliar a força de trabalho, através do ensino técnico. (CASTIONI, 2013).

Segundo Cox e Assis-Peterson (2008), entre as décadas de 1940 e 1960, a língua estrangeira de maior prestígio e, frequentemente, primeira opção a ser ensinada a partir do então chamado ginásio, que compreendia um ciclo de quatro anos de estudos, sucedendo o grupo escolar, era o francês. De qualquer modo, a preparação dos trabalhadores para atuar no mercado profissional não passava pela aprendizagem de uma língua estrangeira, até porque ela não seria necessária em sua rotina laboral. “O estrangeiro era estrangeiro mesmo, algo distante, quase intocável.” (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p. 21). Poucas pessoas tinham o privilégio de viajar para fora de seu estado, e menos ainda, para fora do país, e a língua utilizada no trabalho era apenas a língua materna.

Durante os anos em que o país esteve sob o regime militar, a visão mais humanista de ensino, que havia sido proposta pela Reforma Capanema, cede lugar ao modelo americano de ensino, com características marcadamente tecnicistas, racionais e pragmáticas, e o claro objetivo de preparar indivíduos para o mercado de trabalho. Essas mudanças foram introduzidas pela LDB 5692, de 1971, promulgada no período da crescente industrialização do país, que demandava maior qualificação da classe trabalhadora para ocupar novos postos de trabalho, exigidos pelas indústrias nacionais e multinacionais. Nesse contexto, em que os Estados Unidos

avultavam como grande potência mundial, o inglês toma o lugar do francês como língua de maior prestígio, e aquela a ser ensinada na maioria das escolas brasileiras. (COX; ASSIS-PETERSON, 2008).

De acordo com Cox e Assis-Peterson (2008), o modelo de ensino profissionalizante proposto pela Lei 5692, contudo, exigia a equipagem das escolas públicas com os recursos tecnológicos necessários para o sucesso de seu desenvolvimento. No entanto, os laboratórios, oficinas e ateliers que foram propostos para as escolas nunca foram de fato criados, a não ser nas poucas escolas técnicas federais que existiam à época no país. A falta de infraestrutura, aliada às fortes críticas ao modelo, por afastar os filhos dos trabalhadores das universidades, resultou no seu completo fracasso.

Foi na década de 1990 que o tema da educação profissional tornou-se vultuoso no Brasil. De acordo com Castioni (2013), a crise de emprego e qualificação profissional que o país enfrentou em meados de 1990, levou ao debate sobre a elevação da escolaridade do trabalhador brasileiro. À época, sob a coordenação do Ministério do Trabalho (MTb)¹, surgiu o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), objetivando qualificar, a partir de 2002, 20% da população economicamente ativa do país por ano (CASTIONI, 2013). No entanto, ainda no ano de 2007 a falta de qualificação do trabalhador ainda era uma preocupação no Brasil. Segundo Castioni (2013, p.25),

No ano de 2007, quando os indicadores do Produto Interno Bruto (PIB) anunciavam a consistência do crescimento econômico, ressurgiu com muita ênfase o debate sobre a qualificação da força de trabalho brasileira. Pesquisas conjunturais da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e dados sobre a geração de empregos do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) estimularam a discussão sobre a falta de mão de obra para fazer frente aos novos desafios do País. O debate prosseguiu até setembro de 2008, quando a economia americana impeliu o mundo para a recessão. No entanto, foi retomado em 2010, quando o Brasil atingiu crescimento de 7,5% do PIB e o chamado “apagão” de gente qualificada (alusão à crise de energia elétrica vivida pelo Brasil em 2001) voltou à cena.

Foi nesse cenário que, em 26 de outubro de 2011, foi sancionado pela então presidente Dilma Rousseff o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e

¹ O Ministério do Trabalho (MTb) passou a chamar-se, em 1999, Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), e desde outubro de 2015, recebe a denominação de Ministério do Trabalho e Previdência Social (MTPS).

Emprego, pela Lei número 12.513, como um conjunto de ações que têm por objetivo democratizar o acesso da população brasileira a cursos técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC), a fim de oferecer melhor preparação dos profissionais para o mercado de trabalho. (CASSIOLATO & GARCIA, 2014).

Uma das ações do programa, que aproximou o então Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) ao Ministério da Educação (MEC) para pensar a educação profissional, é a Bolsa-Formação, que oferece cursos de qualificação em instituições privadas, conveniadas ao Governo Federal, atendendo prioritariamente

I – estudantes de ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; II – trabalhadores; III – beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e IV – estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral.” (BRASIL, 2011).

O guia de cursos elaborado pelo MEC para essa modalidade consta atualmente de mais de 600 opções de cursos em 12 diferentes eixos tecnológicos. Dentro do eixo tecnológico denominado Desenvolvimento Educacional e Social, encontram-se os cursos de línguas estrangeiras, que incluem as línguas alemã, espanhola, francesa e inglesa, além da língua brasileira de sinais e português para estrangeiros. Há cinco cursos destinados ao ensino da língua inglesa, cada um com a carga horária mínima de cento e sessenta horas, que podem ser ministrados em regime extensivo, com duas aulas de três horas semanais, ou em regime intensivo, com cinco aulas de três horas semanais, e entre eles está o curso de inglês básico, contexto desta pesquisa.

Desde o seu início até agosto de 2014, o PRONATEC já havia realizado 8,04 milhões de matrículas em todo o território nacional, sendo 30% delas feitas em cursos técnicos, e o restante, em cursos FIC. Os cursos de línguas estrangeiras receberam, no mesmo período, 125.000 alunos, 77% deles nos cursos de língua inglesa. (BRASIL, 2014).

O ano de 2015, no entanto, foi marcado por uma severa crise econômica no Brasil, que trouxe cortes da ordem de 10,5 bilhões de reais aos investimentos em educação no país, e derrubou a taxa de matrículas no PRONATEC para 1,1 milhão, menos da metade daquelas realizadas no ano anterior. Para o ano de 2016, o governo Dilma Rousseff havia previsto a abertura de 2 milhões de novas vagas em cursos do

PRONATEC, sendo 350 mil delas em cursos técnicos, e 1,6 milhão em cursos de qualificação profissional. Além dessas duas modalidades, estava previsto o avanço no atendimento ao público da educação de jovens e adultos, através do PRONATEC EJA, e cursos de educação à distância, por meio do projeto e-PRONATEC.

Outro objetivo que havia sido estabelecido para os próximos anos de execução do programa era promover a integração entre a educação profissional e o ensino médio, que se configura como uma de suas principais deficiências até o momento, já que os estudantes não estabelecem relação dos ensinamentos trazidos pela escola e pelos cursos de formação profissional que frequentam. Além disso, o Governo Federal também pretendia, até o ano de 2018, articular, por meio de itinerários formativos, os cursos técnicos e os cursos FIC; expandir a rede de ensino profissional à distância; investir na formação de profissionais atuantes na educação básica e na educação profissional; consolidar as ações de inclusão do programa, que incluem o acesso e permanência nos cursos, assim como a inserção ou reinserção dos egressos no mercado de trabalho; e implantar um sistema nacional de avaliação da educação profissional e técnica. (BRASIL, 2015, p. 22).

Contudo, no ano de 2016, o governo Dilma Rousseff foi interrompido por um processo de *impeachment*, iniciado com o pedido de afastamento da então presidente, em dezembro de 2015. A presidente foi afastada do cargo, temporariamente, por decisão do Senado Nacional, em maio de 2016, e o julgamento final, que resultou em seu afastamento definitivo se deu em agosto do mesmo ano.

A partir de então, as informações disponibilizadas pelo Governo Federal através de seus canais de comunicação oficiais e por meio da imprensa estão desencontradas, gerando dúvidas sobre a situação atual do PRONATEC e também sobre seus rumos para os próximos anos. Ao mesmo tempo em que o atual presidente, Michel Temer, anuncia cortes nos programas de educação que haviam sido lançados pelo governo anterior, essas informações não são atualizadas nos canais de comunicação oficiais, e resta aos futuros candidatos a novas vagas em programas educacionais ficar atentos às novidades a serem anunciadas.

3 RELACIONANDO REPRESENTAÇÕES, IDENTIDADES, INVESTIMENTO E COMUNIDADES IMAGINADAS

Este capítulo, dividido em seis seções, expõe a fundamentação teórica desta dissertação. Na primeira seção, apresento a posição epistemológica que é o meu ponto de partida. Logo, discorro sobre a construção de representações através da linguagem de uma forma geral, seguindo as teorias de Hall (1997) e Woodward (1997), e também especificamente sobre a construção de representações em relação à língua inglesa, baseando-me no trabalho de Grigoletto (2010). Em seguida, apresento o conceito de identidade nas ciências sociais, amparada em autores como Hall (2005) e Woodward (1997); e, mais especificamente, nas teorias de aquisição de segunda língua (SL) e de língua estrangeira (LE), alinhando-me a linguistas aplicados pós-estruturalistas, tais como Darwin e Norton (2015), Norton (1995, 2000, 2013), Kramsch (2013), Norton e Toohey (2011) e Rajagopalan (2005). Na quarta seção, exploro o conceito de investimento, proposto por Norton (1995, 2000, 2013), e o modelo de investigação desse construto, apresentado por Darwin e Norton (2015). A quinta seção do capítulo é dedicada à exploração do conceito de comunidades imaginadas, desde o seu surgimento, nas ciências sociais, até a sua aplicação nas teorias de aquisição de SL e LE. Finalmente, apresento alguns estudos realizados no Brasil, relacionando identidades e investimento em contextos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

3.1 A língua como prática social

Neste trabalho, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é visto sob a perspectiva da Teoria Sociocultural (Vygotsky, 1978), que foi criada a partir das descobertas de Lev Vygotsky e seus colegas, para explicar o desenvolvimento cognitivo da criança, e vem sendo amplamente utilizada em estudos sobre a aprendizagem de língua materna e língua estrangeira.

A Teoria Sociocultural (TSC), de acordo com Lantolf e Thorne (2006, p. 213), “baseia-se em uma perspectiva que não separa o individual do social e de fato

argumenta que o individual emerge da interação social”. Para os autores, todo o aprendizado surge do mundo social e é necessário haver participação em atividades culturais para que ele ocorra, sejam essas atividades interações com a família ou grupo de amigos, ou em contextos institucionais, como a escola, igreja ou local de trabalho.

Segundo Johnson (2009a), os princípios da TSC têm em seu núcleo a definição de aprendizagem como uma atividade social dinâmica, contextualizada, e distribuída através de pessoas, artefatos e atividades. Assim como Lantolf e Thorne (2006), ela explica que, ao contrário de teorias behavioristas ou cognitivistas sobre a aprendizagem, a TSC postula que a cognição humana individual surge da interação com o outro, sendo a participação do indivíduo em atividades culturais o processo imprescindível para a formação de sua cognição.

Sob essa ótica, a língua é vista como uma prática social, na qual a significação “reside não somente na gramática da língua ou no seu vocabulário, ou na cabeça de um indivíduo, mas também nas atividades diárias nas quais os indivíduos estão engajados.” (JOHNSON, 2009a, p. 44). Considerando a língua como construção social, entende-se que os sentidos são sempre construídos dentro de um contexto histórico e social específico.

Norton e Toohey (2011, p. 419) asseveram que a TSC representa uma mudança na maneira de ver os aprendizes de línguas. Antes considerados como sistemas estáveis de internalização, eles passam a ser vistos, à luz da TSC, como membros posicionados, de comunidades situadas histórica e socialmente, “usando (e, portanto, aprendendo) a língua como uma ferramenta dinâmica.”

3. 2 Representações

Ao iniciar um curso de língua inglesa já na idade adulta, os aprendizes trazem consigo para a sala de aula uma série de crenças e representações da aprendizagem, construídas ao longo de sua trajetória escolar, contato com informações sobre a língua através da mídia, e outras experiências com o idioma que possam haver tido até o momento de iniciar a nova empreitada de aprendizagem.

Essas representações podem ter influência no processo de aquisição da nova língua, seja ela considerada uma segunda língua – quando o aprendiz está inserido em seu contexto de fala – ou uma língua estrangeira ou adicional – quando o processo de aprendizagem ocorre fora de seu contexto de fala, e, portanto, o aprendiz tem menos oportunidades de prática. As representações que os estudantes constroem da língua, por exemplo, podem impactar na imagem que têm de si mesmos como aprendizes, ou a sua identidade, e no investimento (NORTON, 2000; DARVIN & NORTON, 2015) dado por eles à tarefa de aprender a nova língua.

As representações, de acordo com Hall (1997), são construídas através da linguagem. Para o teórico social e sociólogo jamaicano, “a linguagem é o meio privilegiado no qual nós ‘construímos sentido’ das coisas, no qual o significado é produzido e compartilhado”. (HALL, 1997, p. 1). E é por operar um sistema representacional que a linguagem é capaz de produzir significado. A utilização de signos e símbolos – que não são apenas as palavras escritas ou proferidas oralmente, mas também sons, imagens, música e objetos – na significação ou representação de conceitos e sentimentos, torna a linguagem um meio de representação de ideias em uma cultura. (HALL, 1997).

Segundo Hall (1997), a importância desses signos e símbolos para a linguagem reside não apenas em sua mera existência, mas sim na função que exercem na construção e transmissão de significado. Dessa forma, não se pode dizer que a linguagem pertence ao emissor de um significado, nem àquele que o recebe. No diálogo desigual no qual ocorre a construção de significado, emissor e receptor operam práticas outrossim significantes, interagindo e trocando de papéis com frequência. A representação, portanto, realiza-se no “espaço cultural compartilhado no qual se dá a produção de significado através da linguagem”. (HALL, 1997, p. 10). Embora não se possa garantir a estabilidade dos significados em uma cultura, são os códigos culturais que emissor e receptor têm em comum que sustentam essa relação dialógica da representação (HALL, 1997).

Hall (1997) explica que há três diferentes abordagens que versam sobre a representação de significados através da linguagem: a abordagem reflexiva, a intencional e a construcionista ou construtivista. A primeira considera a linguagem como um espelho, que apenas reflete significados já existentes no mundo, e é criticada pelo autor, pois, apesar de alguns signos visuais terem alguma semelhança com o objeto que representam, nenhum signo, seja ele uma imagem, um som ou uma

palavra escrita, é exatamente o que ele representa. A palavra “laranja”, por exemplo, pode nos remeter à fruta, mas certamente não é a fruta em si.

Já na abordagem intencional, “é o falante, o autor, quem impõe ao mundo o seu significado único através da linguagem. As palavras significam o que o autor quiser que elas signifiquem.” (HALL, 1997, p. 25). No entanto, considerar a construção de significado como responsabilidade única do emissor significaria negar a comunicação como essência da linguagem. Para haver comunicação, é necessário que haja convenções linguísticas e códigos comuns a todos os participantes da interação.

A terceira abordagem, com a qual se alinha o presente trabalho, é chamada construcionista ou construtivista, e recebe esta denominação por reconhecer que os significados são construídos socialmente, através da utilização de sistemas representacionais. Apesar de não negar a existência da materialidade, os construtivistas alertam para a diferenciação entre o mundo material, onde as pessoas e os objetos existem, mas não transmitem significado apenas por existir, e o sistema da linguagem, no qual o significado é construído por meio de práticas sociais e processos simbólicos. Esta abordagem considera que são os atores sociais que usam os sistemas conceituais de sua cultura e de seu sistema linguístico e outros sistemas representacionais para construir significado, para tornar o mundo significante e para comunicar sobre esse mundo significativamente para os outros. (HALL, 1997, p. 25).

As representações que os aprendizes constroem sobre a língua inglesa e seu processo de aprendizagem, que têm influência sobre a formação da sua identidade como usuários da língua e como alunos em uma sala de aula, provêm de suas experiências sociais envolvendo a língua-alvo, em uma interlocução de discursos, como os veiculados nos meios de comunicação, os presentes no ambiente escolar (professores, colegas, livro didático), e outras vozes presentes nos demais grupos sociais de que eles participam.

Woodward (1997) assevera que, além de produzir significados, as práticas sociais e sistemas simbólicos que constituem as representações também posicionam os envolvidos como sujeitos. Segundo a autora, os significados produzidos pelas representações possibilitam-nos compreender a nossa experiência e responder a indagações sobre quem somos e quem poderemos nos tornar. Em suas palavras, “a representação como um processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos oferecem possíveis respostas para as perguntas:

quem sou eu?; quem eu poderia ser?; quem eu quero ser?” (WOODWARD, 1997, p. 14). A construção de significados é, então, acompanhada da construção de lugares onde nos posicionamos e de onde nos expressamos, e envolve, invariavelmente, relações de poder, que definem inclusive se as posições identitárias que ocupamos nos permitem ou não ter voz em determinados contextos.

A linguista aplicada Marisa Grigoletto (2003, 2007) estuda como se dá a construção das representações da língua inglesa em nosso país, e investiga também o papel dessas representações na formação da identidade dos brasileiros. Segundo a autora, “o discurso sobre a língua inglesa habita o imaginário nacional” (GRIGOLETTO, 2007, p. 214), e por isso é justificável investigar como é representada essa língua por aqueles que estão sob a sua influência, e também refletir sobre as relações entre língua e identidade.

Para Grigoletto (2007), muitas das representações da língua inglesa presentes no discurso dos brasileiros provêm do discurso da mídia. Em uma análise de reportagens jornalísticas tratando do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente a língua inglesa, publicadas em jornais e revistas de grande circulação no país desde o princípio dos anos 1990, Grigoletto assevera que “um primeiro olhar lançado sobre as representações da língua inglesa na mídia impressa revela um discurso que estabelece uma relação inextricável entre a língua inglesa e o mundo globalizado, assim como esta e o mercado de trabalho”. (GRIGOLETTO, 2007, p. 215).

A autora também percebe nas matérias analisadas que os discursos jornalístico e publicitário são frequentemente fundidos quando o inglês é retratado, prometendo aos usuários dessa língua o ingresso em um mercado de trabalho globalizado e em um grupo seleto de indivíduos sem fronteiras e sem restrições nesse mundo onde o inglês é a língua de integração entre as pessoas. Ela afirma, remetendo ao argumento de Debord (1997) sobre a “sociedade do espetáculo”, na qual todas as experiências vividas tornam-se representações e todas as conexões entre as pessoas são feitas por meio de imagens, que “há uma espetacularização, efetuada pela mídia, sobre os acontecimentos envolvendo a língua inglesa, em um processo que afeta o imaginário nacional e, por consequência, a construção da identidade brasileira hoje”. (GRIGOLETTO, 2007, p. 215).

Outro meio de construção de representações do inglês pelos aprendizes dessa língua é o discurso que circula no ambiente escolar, transmitido nos materiais

didáticos e na fala dos professores, ambos com grande poder de influência sobre os aprendizes. Um estudo de Grigoletto (2003) que buscou relacionar o discurso de professoras e futuras professoras de inglês no Brasil e as posições identitárias assumidas por elas dentro da matriz colonialista, revelou que as participantes se posicionavam entre vários discursos, que podiam ser bastante heterogêneos e até mesmo contraditórios, tais como a exaltação do inglês em contraste com enunciados nacionalistas, ou o seu entusiasmo com a língua inglesa conflitando com sentimentos de inferioridade.

No estudo mencionado, Grigoletto (2003) evidenciou quatro domínios discursivos nas falas das professoras, coletadas através de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, que, conforme a autora, podem ser mutáveis e embrenhados uns nos outros. São eles: a) o discurso do utilitarismo, b) o discurso do nacionalismo, c) o discurso da perfeição, e d) o discurso do fascínio.

No primeiro domínio discursivo destacado por Grigoletto (2003), a língua inglesa é vista como uma ferramenta capaz de auxiliar seus usuários a abrir as portas de um mundo globalizado, sendo ela representada como uma língua desvinculada de valores e aspectos culturais, além de não ter fronteiras geográficas. Segundo Grigoletto (2003), o discurso utilitarista retrata o fenômeno da globalização como “positivo e desprovido de conflitos, desigualdades e ambiguidades” (GRIGOLETTO, 2003, p. 41), e apresenta a língua inglesa como a língua comum desse mundo globalizado, uma língua internacional, como pretendido desde os anos 1930 por autoridades britânicas e norteamericanas.

Grigoletto (2003), no entanto, argumenta que o discurso utilitarista, enxergando a língua inglesa como neutra, e a considerando como transmissora de ciência e cultura, veicula a ideologia do discurso colonialista, “que reitera a superioridade da língua do colonizador frente às línguas dos povos colonizados, em razão do seu alto grau de cientificidade, racionalidade e civilização”. (GRIGOLETTO, 2003, p. 42).

Contrastando com a representação da língua inglesa como um instrumento neutro, que é útil a todos e não tem fronteiras, Grigoletto (2003) também destacou na fala das professoras marcas do discurso nacionalista, um discurso de resistência, que defende o que é brasileiro, incluindo a cultura e a língua do país. Nesse discurso, que ao mesmo tempo que defende o que é nacional, demonstra o sentimento de inferioridade mediante a não valorização da língua portuguesa no cenário

internacional, encontram-se também características do discurso colonialista, porém, desta vez, da perspectiva do colonizado.

Outro domínio discursivo apontado por Grigoletto (2003) em seu estudo parte do ponto de vista do colonizado: é o discurso da perfeição, que evidencia de um lado a busca pela perfeição ou o domínio da língua inglesa, e, de outro, a falta dessa excelência na língua, ou a dificuldade para alcançá-la. Segundo Grigoletto (2003, p. 45),

Na relação com o discurso colonial, essa posição enunciativa de um discurso da busca da perfeição que é, ao mesmo tempo, um discurso da falta também pode ser situada na perspectiva do colonizado, mas como a expressão de sua atitude de submissão ou de imitação em relação ao estrangeiro.

O quarto e último domínio discursivo evidenciado na pesquisa de Grigoletto (2003) é o discurso do fascínio pela língua inglesa. Na confluência com o discurso colonial, a autora situa esse discurso na perspectiva do colono. (CALLIGARIS, 1997 apud GRIGOLETTO, 2003).

Para ela, esse discurso, que expressa a paixão pelo que é estrangeiro, coloca a língua inglesa em uma posição de destaque no imaginário dos brasileiros, pois é a língua que une, de um lado, a busca por uma origem, por ser uma língua europeia, e, de outro, a possibilidade da construção de um futuro, já que também é representada como a língua da globalização e do acesso a informações referentes à ciência e à tecnologia. (GRIGOLETTO, 2003).

As representações da língua inglesa, portanto, são construídas discursivamente, e não pertencem somente ao emissor, nem tampouco somente ao receptor em um processo de comunicação. É a interlocução das vozes presentes no meio escolar, na academia, no mercado de trabalho e na mídia, entre outros espaços, que produz os sentidos em relação à língua, e, logo, possibilita aos envolvidos nesse processo identificar qual é o seu lugar de fala.

3.3 As múltiplas identidades dos aprendizes de línguas estrangeiras

De acordo com Gee (1999), apesar de a maioria das pessoas acreditarem que a linguagem tem a função principal de transmitir informação, ela serve a muitos outros propósitos. O autor destaca que as duas funções primárias da linguagem não envolvem a simples transmissão de informação, mas sim o suporte ao desempenho das atividades e identidades sociais, e o suporte à afiliação dos indivíduos a culturas, grupos sociais e instituições diversas. Essas duas funções, de fato, estão sempre interconectadas. As culturas, grupos sociais e instituições de que um indivíduo participa, moldam o seu modo de atuar na sociedade e também as suas identidades. (GEE, 1999).

A identidade de um indivíduo, portanto, não pode ser tratada como uma entidade estável ao longo do tempo e espaço, mas sim, conforme sugerem pesquisadores das ciências sociais, como Stuart Hall e Kathryn Woodward, como uma construção sujeita a constantes mudanças, influenciadas pela cultura ou culturas nas quais ele se insere, assim como pelos grupos em que atua. Ao analisar o contexto em que vivemos e as constantes mudanças pelas quais temos que passar em uma velocidade cada vez maior, a desconstrução e a problematização do conceito de identidade tornam-se urgentes, e sua análise, muito mais complexa.

A socióloga Kathryn Woodward (1997) classifica as perspectivas de investigação sobre a identidade como essencialistas ou não essencialistas. Na primeira perspectiva, a identidade é considerada uma entidade fixa e imutável temporal e espacialmente. Partindo-se de uma perspectiva essencialista, todos os indivíduos que nascem e vivem em uma mesma nação compartilham características idênticas, que não são alteradas com o passar do tempo. Seria como dizer que todos os brasileiros são pessoas calorosas, que todos os alemães são reservados ou que todos os sírios são extremistas religiosos.

Já na perspectiva não essencialista, ou construcionista social, na qual se enquadra o presente trabalho, a identidade é vista como um construto em constante conflito, marcado por relações sociais e simbólicas, e frequentemente, contraditório, fluido e mutável. (WOODWARD, 1997).

Hall (2005, p. 9) afirma que, para alguns teóricos, as identidades modernas estão entrando em colapso, e desenvolve o argumento da seguinte maneira:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no

passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento, ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo. Como observa o crítico cultural Kobena Mercer, ‘a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza.’ (MERCER, 1990, p. 43 apud HALL, 2005, p.9).

De acordo com Hall (2005), o conceito de identidade evoluiu passando por três estágios distintos, a partir do Iluminismo do século XVIII, quando começa o questionamento do lugar de Deus como o centro do universo. O sujeito do Iluminismo, conceptualizado primeiramente por René Descartes (1596-1650) como “pensante e consciente, situado no centro do conhecimento” (HALL, 2005, p. 27), caracterizava-se por ser um sujeito individualista, de gênero masculino, e sua identidade era vista como consolidada e invariável desde o nascimento até a morte.

A partir de meados do século XX, com o surgimento das novas ciências sociais e as crescentes mudanças ocorridas no mundo moderno, desponta o conceito de sujeito sociológico, que, conforme Hall (2005), mantém em seu núcleo o eu interior, porém sem a autonomia e a autossuficiência do sujeito cartesiano. A noção de sujeito sociológico constitui-se na relação do eu interior com os outros indivíduos ao seu redor e que com ele se relacionam. Sua identidade, portanto, é formada pelo diálogo entre a interioridade e a exterioridade, porém mantém-se estável ao longo de sua existência.

Já na segunda metade do século XX, ocorre o fenômeno que é chamado por Hall (2005, p. 34) de “descentramento final do sujeito cartesiano”. A identidade, antes vista como única e perene ao longo da vida de um indivíduo, na modernidade tardia desdobra-se em identidades múltiplas e muitas vezes contraditórias, variáveis historicamente, e não biologicamente. As constantes mudanças que ocorrem nas sociedades pós-modernas provocam a desestabilização das identidades, dando-lhes um caráter de descontinuidade e fragmentação.

Nas teorias pós-estruturalistas, as identidades não são consideradas estáveis, mas sim uma construção que cada um faz individual e socialmente. Woodward (1997) aponta que, no mundo contemporâneo, as identidades podem derivar de múltiplos fatores, como o país de origem, a classe social, a comunidade, o gênero e a sexualidade, e que tais fatores possivelmente entrarão em conflito no

processo de construção identitária, dando origem a identidades fragmentadas e até paradoxais.

A autora afirma que a identidade pode ser marcada de diferentes maneiras, a saber: a) ela nos dá uma ideia de quem somos e como devemos nos relacionar com os outros; b) ela nos mostra as similaridades e as diferenças que temos em relação às outras pessoas; c) ela é marcada pela diferença, ou seja, pelo que não é; d) também pode ser definida pela polarização e pela inclusão ou exclusão de indivíduos em determinada comunidade; e e) é geralmente formada em oposições, tais como negro/branco, pobre/rico, normal/anormal, etc. (WOODWARD, 1997, p. 2).

Entendo que os símbolos também são elementos que contribuem para a construção das identidades. A roupa que uma pessoa usa, o carro que ela dirige ou os aparelhos eletrônicos de que dispõe, associam-se à sua identidade. Também atributos sociais são marcas na identidade dos indivíduos, como, por exemplo, quando alguém vincula o fato de falar uma língua estrangeira com ganhar um bom salário, ou como sinônimo de ser um “cidadão do mundo”. A construção identitária, logo, é tanto simbólica quanto social. (WOODWARD, 1997). Para a autora, “Igualdade e diferença são marcadas tanto simbolicamente, através de sistemas de representação, como socialmente, através da inclusão ou exclusão de certos grupos de pessoas.” (WOODWARD, 1997, p. 4).

Woodward (1997) destaca a diferença como um fator importante para demarcar a identidade, e pondera que, nesse processo, algumas diferenças são mais preponderantes que outras. Dependendo do contexto histórico e social, algumas diferenças, como as de etnia, classe social e escolaridade, dentre outras, tornam-se mais ou menos influentes na construção identitária.

No contexto desta pesquisa, um curso de idiomas gratuito, no qual todos os alunos recebem o mesmo material didático e ajuda de custo para conduzir seus estudos, por exemplo, a classe social poderia ser menos influente na construção da identidade dos aprendizes. Porém, à medida que alguns estudantes despendem mais recursos materiais do que outros para realizar suas tarefas dentro e fora da sala de aula, tendo como exemplo a aquisição de dicionários, recursos tecnológicos e materiais didáticos complementares, o poder aquisitivo torna-se um fator importante. Não tendo os mesmos recursos disponíveis, um estudante poderá acreditar que nunca terá o mesmo desempenho que aquele seu colega de classe, que investiu em recursos materiais complementares para auxiliar na sua aprendizagem.

No âmbito das pesquisas sobre aquisição de segunda língua (ASL), os estudos acerca da identidade ganharam força há cerca de duas décadas atrás. Kramsch (2013, p.193-194) aponta três fatos históricos, iniciados na década de 1980, que impulsionaram essas pesquisas. O primeiro, de ordem disciplinar, foi a pressão sofrida pelos pesquisadores de ASL para prestar atenção aos fatores sociais que influenciam a aquisição de uma segunda língua, depois de um período de mais de vinte anos de tradição psicolinguística na área. Para a pesquisadora, os progressos vistos nos estudos de cunho interacionista sobre ASL, através de teóricos como Michael Long, Susan Gass e Merrill Swain, demonstraram a imprescindibilidade da interação social para o desenvolvimento da competência linguística – reconhecida como o objetivo primeiro da ASL.

Além disso, Kramsch (2013) cita a tradução para o inglês dos trabalhos dos soviéticos Lev Vygotsky (1978) e Mikhail Bakhtin (1981), que trouxe ao conhecimento dos linguistas aplicados do ocidente uma psicologia baseada no social e uma visão dialógica da linguagem. De acordo com Kramsch, a influência dos teóricos soviéticos sobre pesquisadores como Merrill Swain, Aneta Pavlenko, Steven Thorne e James P. Lantolf resultou na elaboração da Teoria Sociocultural da ASL (LANTOLF, 2000; LANTOLF & THORNE, 2006), e tanto os trabalhos em ASL interacionista como em ASL sociocultural abriram caminho para a chamada “virada social” nos estudos de ASL, e a sua consequente preocupação com as identidades sociais e culturais dos aprendizes de línguas.

O segundo fato histórico que trouxe à luz o tema das identidades na LA foi, conforme Kramsch (2013), o aumento dos movimentos migratórios, “que ocorreram no final dos anos 80, como resultado da desregulação dos mercados internacionais (CAMERON, 2006) e a subsequente globalização econômica e cultural.” (KRAMSCH, 2013, p. 194). A heterogeneidade e a multiculturalidade decorrentes do fenômeno do aumento da mobilidade global fizeram com que as sociedades nacionais se tornassem mais “imaginadas” do que nunca, e tornaram o questionamento “Quem sou eu?” ainda mais complexo de se responder.

Por último, Kramsch (2013) menciona os avanços nas tecnologias da informação, a *internet* e as redes de computadores, no final da década de 1980, como fomentadoras do interesse sobre a identidade nos estudos de ASL. O fato de que, pela primeira vez, as pessoas experimentaram comunicar-se com outros usuários de computadores de diversas partes do mundo, utilizando textos, vídeos e imagens,

proporcionou que qualquer um pudesse assumir identidades virtuais e alternativas. Kramsch (2013) acredita que, nos dias atuais, as redes sociais e os *blogs* oportunizam aos internautas uma possibilidade de reinvenção e o desenvolvimento de múltiplas identidades, ao interagirem com outros indivíduos, através da *internet*.

Ainda segundo Kramsch (2013), essas mudanças geopolíticas tornaram mais rápida a expansão do capitalismo pelo mundo, e transformaram o inglês em um modo de comunicação global. Para a autora, “a transformação do inglês de uma língua nacional para uma língua global deu às questões identitárias uma crucial importância” (KRAMSCH, 2013, p. 194), pois o fato trouxe à tona novos questionamentos dos aprendizes sobre a sua subjetividade e o novo mundo que constroem quando usam a língua inglesa.

Segundo Rajagopalan, para que se possa teorizar sobre essa nova realidade que está surgindo, o estudo das identidades pós-modernas, que “são construídas e constantemente reconstruídas em sintonia com as múltiplas influências a que estão sujeitas” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 16), deve ser o ponto de partida de pesquisas sobre aquisição de SL ou LE.

Pesquisadores pós-estruturalistas de aquisição de SL ou LE, que trabalham com perspectivas interacionistas ou socioculturais, e fazem parte da chamada “virada social” nos estudos sobre a aquisição de segunda língua, têm o conceito de identidade social e cultural dos aprendizes como nuclear ao desenvolvimento das suas investigações.

Uma pesquisa fundadora em Linguística Aplicada, iniciada por Bonny Norton e pesquisadores associados, em 1995, discute e problematiza o conceito de identidade no processo de ensino e aprendizagem de segunda língua. Duas décadas após o início de sua investigação, a autora afirma que a riqueza de pesquisas que atualmente exploram o tema da identidade no ensino-aprendizagem de línguas, confirma que as questões identitárias se tornaram centrais no campo da Linguística Aplicada, e concorda com Zuengler e Miller (2006), quando dizem que a identidade se estabeleceu como uma área de pesquisa de direito próprio. (NORTON, 2013, p. 1).

O valor que têm as pesquisas sobre as identidades dos aprendizes de línguas é destacado por Norton (2013), que sustenta que elas oferecem ao campo de ensino-aprendizagem de línguas uma teoria que agrega o aprendiz ao contexto social em que está incluído. Para a pesquisadora da *University of British Columbia*, no Canadá, os teóricos pós-estruturalistas da identidade problematizam binarismos tais como

motivação e desmotivação, timidez e extroversão, inibição e desinibição, ponderando que essas questões afetivas não são construídas somente individualmente, mas sim socialmente, e que até mesmo características contraditórias podem coexistir na identidade de um único indivíduo.

Norton (2013) faz menção às noções Foucaultianas de discurso e especificidade histórica, para explicar que, em teorias pós-estruturalistas, a subjetividade caracteriza-se por ser construída discursivamente e situada social e historicamente, e, citando Weedon (1997), aponta que a identidade é constituída tanto da como pela linguagem. Para Norton (2013, p. 4), isso indica que quando os aprendizes usam a língua-alvo, eles não apenas trocam informações, mas também “organizam e reorganizam um sentido de quem eles são, e como eles se relacionam com o mundo social. Assim, eles estão engajados na construção e negociação de sua identidade”.

Norton (2013, p. 4) então define identidade como “a maneira com a qual uma pessoa entende a sua relação com o mundo, como essa relação é construída através do tempo e espaço, e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro”. A autora argumenta que a importância do futuro é fulcral para muitos aprendizes de línguas, e, portanto, basilar para a compreensão de suas identidades.

Na compreensão de Norton (2013), outro tópico que não pode ser deixado de lado pelos teóricos da ASL no estudo das identidades é o impacto das relações de poder, estabelecidas no mundo social, sobre as oportunidades que os aprendizes de SL têm de praticar a língua-alvo. Para ela, dependendo do contexto social, os aprendizes podem ser marginalizados ou altamente valorizados. Por isso, os teóricos sobre a identidade devem preocupar-se com

as maneiras pelas quais as oportunidades de praticar a oralidade, a leitura e a escrita, consideradas centrais para o processo de ASL (Spolsky, 1989), são socialmente estruturadas, tanto em contextos formais quanto em contextos informais de aprendizagem de línguas. Isso tem implicações importantes para as condições sob as quais os aprendizes falam, leem ou escrevem na língua-alvo, e, logo, nas oportunidades de aprendizagem dessa língua. (NORTON, 2013, p. 2).

As relações desiguais de poder estão presentes no ensino e aprendizagem de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira, seja dentro da sala de aula ou em

outros contextos onde os aprendizes fazem uso da língua-alvo; e tacitamente determinam quem tem o direito à fala, e também o que e quando essa pessoa pode falar. Para Rajagopalan (2005, p.18), já é bastante aceita entre os pesquisadores a ideia de que as relações de poder não podem mais ser excluídas ou marginalizadas das discussões sobre o ensino de uma língua, e o ato de ensinar uma língua traz à tona as desproporções de poder entre as partes envolvidas.

Contudo, ao considerarmos as identidades como múltiplas e dinâmicas, abrimos espaço para a possibilidade de um indivíduo migrar de uma posição identitária para outra; uma pessoa não passará, necessariamente, uma vida inteira “trancada” em uma posição de poder ou de falta de poder. De fato, conforme afirmam Norton e Toohey (2011, p. 417), quando entendemos a identidade a partir de uma perspectiva não essencialista, podemos perceber que

ainda que alguns contextos e práticas possam limitar ou restringir oportunidades para os aprendizes de escutar, falar, ler ou escrever, outros contextos e práticas podem oferecer melhores possibilidades para a interação social e agência humana.

Assim, devemos examinar as práticas e os recursos disponíveis aos aprendizes em determinados contextos, e como ocorre o seu acesso a essas práticas e recursos, com vistas a teorizar sobre como as identidades são criadas e negociadas. Porém, é necessário que entendamos que a aprendizagem ou o uso de uma língua não são integralmente dependentes das condições estruturais e dos contextos sociais. Conforme aponta Norton (2013, p. 3), aprendizes que têm dificuldades de falar a partir de uma determinada posição identitária podem, através da agência humana, “reenquadrar a sua relação com os outros e clamar por identidades alternativas mais poderosas, a partir das quais eles podem falar, ler ou escrever, assim ampliando a aquisição da língua.” A noção de agência diz respeito aos questionamentos, que podem fazer alunos e professores, para desafiar significados dominantes e resistir a determinadas identidades construídas ou atribuídas a eles.

Conforme assinala Kramsch (2013), ao exercer a agência, clamar pelo seu direito de falar, e desafiar percepções e ideias preconcebidas, os aprendizes se comprometem com o seu aprendizado e passam a investir os recursos que têm disponíveis para essa empreitada. A seguir, será explorado o conceito de investimento

na aprendizagem de SL e LE, e apresentado um modelo de investigação desse construto, proposto por Darwin e Norton (2015).

3.4 O conceito de investimento e a sua relação com a identidade, a ideologia e o capital

De acordo com o psicolinguista húngaro Zoltán Dörnyei (2009), a motivação dos aprendizes de SL ou LE é considerada por professores e pesquisadores como um fator-chave para o sucesso na aquisição da língua-alvo. O autor define motivação como “um processo no qual uma determinada força de incitação surge, inicia a ação, e persiste até que nenhuma outra força entre em jogo para enfraquecê-la e assim terminar a ação, ou até que o resultado planejado tenha sido alcançado.” (DÖRNYEI, 2009, p. 118). Ele, porém, admite que a motivação não é um fator uniforme, e que não existe uma teoria que já tenha conseguido explicá-la em toda a sua complexidade.

Com efeito, Ushioda e Dörnyei (2009) chamam a atenção para o fato de que a grande quantidade de discussões teóricas e trabalhos de pesquisa sobre motivação para o aprendizado de uma segunda língua que foram feitos nas duas últimas décadas do século XX e na primeira década do século XXI coincide com fenômenos mundiais importantes, como a globalização, o aumento das migrações e o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação, dentre outros fatores que têm contribuído “de uma forma ou de outra para a inexorável expansão do ‘inglês global’, o crescimento das variações da língua inglesa, e repercussões para a perda ou manutenção de várias línguas nacionais, locais ou de herança. (USHIODA & DÖRNYEI, 2009, p. 1).

Conforme os autores, o mundo no qual vivem os aprendizes de uma segunda língua hoje é caracterizado pela fluidez e diversidade sociocultural e linguística, e no qual questões como o uso da língua, a raça e a identidade ganham mais importância e, logo, passam a fazer parte da agenda da sociolinguística. Destarte, sustentam que “a motivação em L2 está atualmente no processo de ser radicalmente reconceptualizada e re teorizada no contexto das noções contemporâneas de personalidade e de identidade.” (USHIODA & DÖRNYEI, 2009, p. 1).

O construto sociológico investimento é proposto por Norton (2000), através da problematização do conceito psicológico de motivação. Para a autora, o conceito de

motivação deixa de lado a identidade e as relações de poder no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Um aprendiz, por mais motivado que esteja para aprender uma língua, pode não investir suficientemente nesse aprendizado se a sua sala de aula ou comunidade não se apresentarem como ambientes favoráveis à interação social e ao desenvolvimento da língua.

O que levou Norton a desenvolver o construto investimento, foram as inconsistências que encontrou entre os estudos sobre motivação em ASL e as suas descobertas, provindas da análise de dados etnográficos coletados em uma pesquisa que realizou com mulheres imigrantes no Canadá. (NORTON, 2000). De acordo com Norton e Toohey (2011), a maioria dos estudos sobre motivação que haviam sido publicados até aquela época, tratavam esse conceito como uma característica fixa e imutável dos aprendizes. Porém, o que Norton (2000, 2013) observou, foi que altos níveis de motivação não necessariamente se convertem em aprendizagem, e que as relações desiguais de poder existentes entre as aprendizes participantes de seu estudo e a língua-alvo, naquele caso, o inglês, eram uma característica saliente em seus relatos.

Norton (2013) afirma que o construto investimento incorpora a relação que há entre a identidade de um aprendiz e o comprometimento que ele tem com a aprendizagem de uma segunda língua. Nas palavras da autora,

um aprendiz pode ser altamente motivado, mas pode, entretanto, ter pouco investimento nas práticas linguísticas de determinada sala de aula ou comunidade. A sala de aula, por exemplo, pode ser racista, sexista, elitista ou homofóbica. Alternativamente, as práticas linguísticas da sala de aula podem não ser consistentes com as expectativas do aprendiz de boas práticas de ensino, com resultados igualmente terríveis na aprendizagem da língua. Em suma, um aprendiz pode estar altamente motivado para aprender uma língua, mas não necessariamente investido em uma série de práticas linguísticas. Todavia, um aprendiz que está investido em uma série de práticas linguísticas será provavelmente um aprendiz motivado. (NORTON, 2013, p. 3).

O construto investimento, que tem conotação econômica, e é inspirado no trabalho do sociólogo francês Pierre Bourdieu, permite-nos compreender por que varia o desejo que têm os aprendizes de interagir e de participar de certas comunidades de prática, mostrando a relação social e historicamente construída entre os aprendizes a língua-alvo, e seu desejo, frequentemente ambivalente, de aprendê-la. (NORTON,

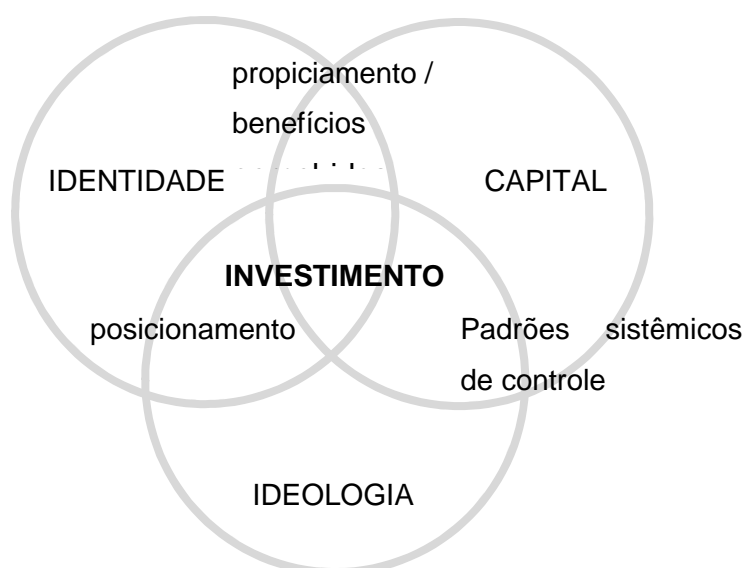
2013). Para Bourdieu (1986, p. 242), o capital pode se apresentar na sociedade de três maneiras distintas:

como *capital econômico*, que é imediatamente e diretamente conversível em dinheiro, e pode ser institucionalizado na forma de direitos de propriedade; como *capital cultural*, que é conversível, em certas condições, em capital econômico, e pode ser institucionalizado na forma de qualificações educacionais; e como *capital social*, construído de obrigações sociais (“conexões”), que é conversível, em certas condições, em capital econômico, e pode ser institucionalizado na forma de um título de nobreza.

No contexto do ensino-aprendizagem de línguas, se os aprendizes investem seu capital, seja ele econômico, social ou cultural, na aprendizagem de uma língua, eles o fazem com o propósito de acumular recursos. Esses recursos podem ser simbólicos (como certificados, o domínio de uma língua, ou até mesmo as relações que constroem com professores e outros aprendizes), e também recursos materiais (como, por exemplo, bens materiais e dinheiro), e seu investimento pode aumentar o valor do capital cultural e do poder social dos aprendizes. (NORTON, 2013).

Em recente artigo publicado em 2015 na *Annual Review of Applied Linguistics*, Ron Darvin e Bonny Norton propõem um novo modelo para a investigação do construto investimento, que inclui os conceitos de identidade, ideologia e capital, cuja representação gráfica pode ser observada abaixo.

Figura 1- Modelo de Investimento de Darvin e Norton 2015



Fonte: Traduzido e adaptado de Darwin; Norton (2015)

Conforme os autores, esse novo modelo vai ao encontro das necessidades daqueles que decidem aprender uma língua estrangeira nos dias atuais, pois considera que esses aprendizes, que percorrem tanto o mundo real quanto o mundo virtual, têm identidades muito mais fluidas e complexas do que aquelas que tinham os aprendizes que iniciavam sua jornada na aprendizagem de uma SL vinte anos atrás.

Darvin e Norton (2015) citam, como mudanças que ocorreram nas duas últimas décadas e que levaram a relações de poder antes desconhecidas, o preço mais acessível das passagens aéreas, que permite a um maior número de pessoas circular por ambientes com outras línguas e outras culturas; e o maior acesso à Internet, e conseqüentemente, a redes sociais, através de dispositivos móveis cada vez mais difundidos.

Para os autores (DARVIN & NORTON, 2015, p. 41), essas mudanças criaram “novas relações de poder em níveis micro e macro, reformatando ideologias, capital linguístico, e interações em ambientes multilinguísticos e multiculturais”, e para circular nesses novos ambientes, tanto reais quanto virtuais, as pessoas precisam adquirir uma competência comunicativa que lhes permita mover-se de um protocolo comunicativo a outro, sem grande esforço.

As ideologias são conceituadas pelos autores como “maneiras de pensar dominantes que organizam e estabilizam sociedades enquanto simultaneamente determinam modos de inclusão e exclusão, e o privilégio e marginalização de ideias, pessoas e relações.” (DARVIN & NORTON, 2015, p. 44). Nas palavras de Bourdieu (1991, p. 167), “as ideologias servem a interesses particulares, os quais elas tendem a apresentar como interesses universais, compartilhados pelo grupo como um todo.” Assim, elas tendem a produzir identidades estereotipadas, e determinar quem tem o direito de se comunicar, e onde pode exercer esse direito. Darwin e Norton (2015), explicam que o uso do termo ideologias, no plural, complementa a sua interpretação das identidades, como fluidas e plurais, e das constantes mudanças no valor do capital, conforme muda o seu contexto de uso.

Além das ideologias, outro conceito que integra o modelo de investimento proposto por Darvin e Norton (2015) é o de capital, trazido pelos autores nas palavras de Bourdieu. Para os autores, o capital simbólico que os aprendizes trazem consigo para os contextos de aprendizagem, seja na forma de recursos materiais, conhecimento linguístico prévio ou redes de conexões sociais, também ajuda a compreender seu investimento no aprendizado de uma LE.

De acordo com Bourdieu (1966/2015), o êxito escolar dos aprendizes está diretamente relacionado ao capital cultural, repassado a eles por seu meio familiar, e a continuidade nos estudos é fortemente influenciada pela atitude da família em relação a essa formação. Para o sociólogo francês, a noção de capital cultural provoca uma ruptura com a visão comum de que o sucesso escolar depende somente do talento natural, e institui-se como uma hipótese fundamental para explicar a diferença no rendimento escolar de indivíduos com diferentes níveis de acúmulo de capital financeiro. (BOURDIEU, 1979, 2015).

Bourdieu (1966/2015) se refere a psicólogos como Lewin para observar que os sonhos dos indivíduos são frequentemente determinados pela possibilidade que têm de realizá-los. Por um lado, os indivíduos que atingem um objetivo tendem a estabelecer uma meta um pouco mais ousada, e regularmente aumentar as suas pretensões. Em contrapartida, quando um indivíduo não consegue atingir os objetivos que estabelece, ele pode reagir de duas maneiras distintas: determinando um alvo muito baixo, ou um alvo acima de duas chances de atingi-lo. Dessa forma, Levin (1948, p. 113 apud BOURDIEU, 1966/2015, p. 55) afirma que

um moral baixo engendra uma perspectiva temporal ruim, que, por sua vez, engendra um moral ainda mais baixo; enquanto que um moral elevado não somente suscita alvos elevados, mas ainda tem oportunidades de criar situações de progressos capazes de conduzir a um moral ainda melhor.

Com isso, Bourdieu (1966/2015) explica que existe uma superseleção dos estudantes de classes menos favorecidas e também de estudantes com idade superior à idade média de seus companheiros de classe. Segundo o autor, os aprendizes que trazem consigo menor capital cultural e têm menos oportunidades de êxito no ambiente escolar, devem, em contrapartida, demonstrar desempenho excepcional para que progridam em seus estudos.

Contudo, conforme apontam Darwin e Norton (2015), apesar de os agentes serem posicionados na sociedade de acordo com o volume de capital que possuem, o valor desse capital varia conforme ele se traslada no tempo e no espaço, e com ele variam também as regras sociais. Para os autores, nessa conceptualização, o capital é tido como “fluido e dinâmico, sujeito às – mas não completamente restrito pelas – ideologias dominantes de grupos ou áreas específicas.” (DARVIN & NORTON, 2015, p. 45).

No modelo de Darwin e Norton (2015), também podemos encontrar o conceito de propiciamento, na interseção entre a identidade e o capital. O linguista norte-americano Leo van Lier (2000) esclarece que o termo propiciamento (em inglês, *affordance*) foi cunhado pelo psicólogo James Gibson, ao se referir à relação bilateral entre um organismo presente na natureza e algum outro aspecto existente no mesmo ambiente. Segundo van Lier (2000, p. 252),

Um propiciamento é uma propriedade particular do ambiente que é relevante - para o bem ou para o mal – para um organismo percebidamente ativo naquele ambiente. Um propiciamento propicia ação futura (mas não a causa ou provoca). O que se torna um propiciamento depende do que o organismo faz, o que ele quer, e o que é útil para si. Na floresta, uma folha pode oferecer propiciamentos muito diferentes para diferentes organismos. Ela pode oferecer a oportunidade rastejar para uma perereca, de corte para uma formiga, de comida para uma lagarta, sombra para uma aranha, remédio para um xamã, e assim por diante. Em todos os casos, a folha é a mesma: suas propriedades não mudam; é que diferentes propriedades são percebidas e acionadas por diferentes organismos. Paralelos à língua podem ser facilmente desenhados. Se a aprendiz de uma língua é ativa e engajada, ela perceberá propiciamentos linguísticos e os usará para ação linguística.

O conceito de propiciamento, que parte de uma perspectiva ecológica de estudo da língua, pode ser relevante para o processo de ensino-aprendizagem de línguas de diversas maneiras, conforme van Lier (2000). Segundo o autor, a perspectiva ecológica tem caráter relacional, e não material – da mesma maneira que podemos entender que em uma floresta, um animal não “tem” a floresta, mas sabe usar a floresta e viver nela, podemos traçar essa analogia com um usuário da língua, que não é o seu dono, mas aprende a usá-la e a viver situações nela, assim como o animal na floresta.

Van Lier (2000) elucida que, ao mesmo tempo em que um organismo encontra diferentes oportunidades de interação em uma floresta, quando tratamos de uma

língua, a mesma coisa faz um aprendiz participativo e ativo em seu processo de aprendizagem. Ele assevera ainda que, em uma perspectiva pedagógica, o trabalho do professor é o de prover aos aprendizes um vasto “orçamento semiótico” (VAN LIER, 2000, p. 253), e estruturar as atividades e a participação dos alunos presentes em um contexto de aprendizagem, de maneira que a língua esteja acessível a todos, e que se sintam motivados a utilizá-la.

Finalmente, a concepção teórica de identidade adotada nesse modelo é construída a partir do trabalho de Norton (2013), que a caracteriza como múltipla, lugar de conflito e com possibilidade de mudança através do tempo e do espaço. O que complementa esse construto no modelo é a explicação de que a identidade é uma batalha entre as ideologias estabelecidas e as identidades imaginadas dos aprendizes.

3.5 Comunidades imaginadas

De acordo Norton e Toohey (2011), são muitas as comunidades de que as pessoas participam, como a comunidade escolar, a de trabalho ou a religiosa. Mas, além dessas comunidades reais, as pessoas também se envolvem em comunidades da imaginação, sentindo-se parte de grupos de pessoas com as quais jamais conviveram.

O termo “comunidade imaginada”, cunhado pelo historiador e teórico cultural norte-americano Benedict Anderson (1991), captura o sentido de que “as identidades nacionais não são o direito inato de falantes nativos, mas são meticulosamente construídas pelo estado-nação através de censos, mapas, museus e, obviamente, pelas escolas, a indústria cinematográfica e a mídia.” (KRAMSCH, 2013, p. 197). Para Kramsch (2013), o termo de Anderson elucida o poder que exercem as nações no controle da imaginação dos indivíduos, manipulando-a através de discursos políticos e também através das representações veiculadas pelos meios de comunicação de massa.

No contexto das investigações sobre aquisição de SL e LE (NORTON, 2000, 2013; KANNO & NORTON, 2003; PAVLENKO & NORTON, 2007), o termo comunidade imaginada se refere a um grupo de pessoas, falantes da língua-alvo, de

que o aprendiz não participa, mas aspira participar e, para isso, investe seu capital material e simbólico na aprendizagem da língua, com vistas a atingir uma identidade imaginada para si no futuro.

Segundo Norton (2013, p. 3), os resultados de pesquisas recentes sobre comunidades imaginadas e identidades imaginadas evidenciam que as comunidades da língua-alvo construídas em diversas salas de aula de SL “podem ser, até certo ponto, uma reconstrução de comunidades passadas e relações historicamente constituídas, mas também são uma comunidade da imaginação”, que oferece aos aprendizes uma ampliação das formas como poderão se posicionar no futuro. Dessa maneira, a autora argumenta que uma comunidade imaginada implica também em uma identidade imaginada pelo aprendiz, e que esse contexto possibilita a compreensão sobre o seu investimento no processo de aprendizagem da língua-alvo.

3.6 Estudos empíricos sobre a relação da identidade com o investimento na aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto brasileiro

A maior parte das pesquisas tratadas até agora nesta dissertação tratam da relação da identidade com o investimento de aprendizes de segunda língua. Nessas pesquisas, os aprendizes são, comumente, imigrantes, vivendo em países onde a língua-alvo está presente em seu cotidiano. Embora esse fato não represente, necessariamente, que eles têm muitas oportunidades de prática da língua, conforme aponta Norton (2013), certamente estão mais expostos a ela do que os aprendizes que estudam uma língua estrangeira como língua adicional, distantes geograficamente das comunidades onde aquela língua é falada.

Para Gil e Oliveira (2014), o fato de os estudos sobre identidade em contextos nos quais a língua-alvo é aprendida e ensinada como língua adicional serem mais escassos do que aqueles onde ela é a segunda língua, faz com que essa área se constitua como um novo campo de investigações sobre identidades. Nesta seção, discorro sobre quatro estudos empíricos (LONGARAY, 2009; BORGES, 2009;

CARAZZAI, 2013; SILVA, 2013), que abordam os conceitos de identidade, investimento e comunidades imaginadas, no contexto brasileiro.

A tese de doutorado de Longaray (2009) analisa dados coletados no ano de 2004 em duas salas de aula de língua inglesa, do primeiro ano do Ensino Médio Brasileiro, em uma escola pública estadual da região metropolitana do Rio Grande do Sul. Para responder às questões da pesquisa, a autora lançou mão de diversos métodos de geração de dados, tais como a criação de um diário de campo, contendo anotações feitas em sala de aula; a participação nas aulas, colaborando com a professora titular das turmas; a gravação das aulas em áudio e vídeo; a realização de entrevistas com boa parte dos aprendizes; a administração de questionários; e a condução de sessões de visionamento das aulas registradas.

Seus objetivos com o estudo incluíram entender o papel da língua inglesa na sociedade brasileira nos dias de hoje, e investigar as posições identitárias assumidas pelos aprendizes de inglês de escola pública, frente às dimensões culturais e ideológicas manifestadas na sala de aula. Além disso, Longaray (2009) também estabeleceu como questões norteadoras de seu trabalho o ponto de vista dos estudantes sobre o ensino da língua inglesa no ensino público, e o investimento dado por eles ao seu aprendizado.

A autora verificou que, assim como em estudos conduzidos em outras partes do mundo, pode-se interpretar, em sua pesquisa, que os efeitos da globalização são observáveis também nas salas de aula de língua inglesa de escolas públicas brasileiras. Os aprendizes que participaram de seu estudo revelaram, nas entrevistas semiestruturadas conduzidas pela pesquisadora, que o investimento que dão ao aprendizado do inglês tem por objetivo o acúmulo de capital material e simbólico suficiente para terem oportunidades de participação em um mundo globalizado. No entanto, as práticas utilizadas pela professora das turmas estudadas, assim como a reação dos estudantes a tais práticas, não pareceram oferecer-lhes chances de ampliação dos recursos com os quais almejam contar no futuro, ou de participação em suas comunidades imaginadas relacionadas à língua inglesa.

Borges (2008) investigou as crenças de duas professoras de inglês sobre as suas comunidades imaginadas, e a relação que elas podem ter sobre o seu investimento na continuidade do aprendizado da língua que ensinam, e nas suas práticas de sala de aula. O estudo foi conduzido no ano de 2006, em um Centro de Extensão de uma universidade pública na região sudeste do Brasil, que oferece

cursos das línguas inglesa, espanhola, italiana, alemã, francesa, e portuguesa (como língua estrangeira) para os corpos docente e discente da própria universidade, e também para a comunidade em geral. As professoras participantes do estudo eram alunas do curso de Letras – Inglês da mesma universidade, e ministravam aulas de inglês no Centro de Extensão mencionado.

Em sua pesquisa, Borges (2008) utilizou questionários, entrevistas individuais, observações de aula com gravação em áudio e anotações de campo, além de criar um grupo de discussão do qual participaram as duas professoras e a própria pesquisadora. Em seu artigo, apresentou os resultados da análise de um dos temas recorrentes: a comunidade imaginada Irlanda.

Borges (2008) percebeu, através de suas interpretações sobre as crenças e as comunidades imaginadas das professoras que participaram do estudo, que a maior parte das representações reveladas em seu discurso eram baseadas em estereótipos sobre o povo irlandês, representados em filmes, livros e bandas de música com as quais as professoras já haviam entrado em contato anteriormente.

A autora alerta, quando fala sobre as implicações de seu estudo, para o fato de que os professores de línguas devem prestar atenção e tomar cuidado para não reproduzir em suas salas de aula ideias pré-concebidas sobre os países onde a língua que ensinam é falada, e também sobre os falantes de tal língua, evitando perpetuar estereótipos e preconceitos que podem se apresentar em suas crenças. Borges (2008) também recomenda aos docentes procurar conhecer as crenças de seus alunos sobre as suas comunidades imaginadas, objetivando amenizar conflitos culturais e entender as razões de seus alunos estarem mais ou menos investidos no processo de aprendizagem da língua.

O estudo conduzido por Carazzai (2013) em sua tese de doutorado, investiga o processo de (re)construção identitária de seis estudantes brasileiros de língua inglesa como LE, todos alunos do curso de graduação em Letras – Inglês, da Universidade Federal de Santa Catarina. Os dados utilizados na pesquisa foram coletados entre os anos de 2011 e 2013, período em que a pesquisadora fazia Estágio de Docência, como doutoranda da mesma universidade.

Os instrumentos de pesquisa utilizados por Carazzai (2013) foram a observação de aulas, acompanhada de notas de campo; uma ficha do aluno; uma narrativa escrita de cada um; um questionário aberto; definições escritas, elaboradas por cada participante, de suas concepções de língua e cultura; apresentações orais

dos alunos, entrevistas individuais e *e-mails*. Seu objetivo era identificar, através dos dados, experiências memoráveis que os estudantes haviam tido em seu processo de aprendizagem da língua inglesa, além do seu investimento na aprendizagem da língua, as comunidades imaginadas relevantes a esse processo, e as posições de sujeito que os participantes assumiram, tanto como estudantes universitários quanto como usuários da língua inglesa.

Carazzai (2013) identificou em suas análises que os aprendizes participantes do estudo passaram por um processo de (re)construção de sua identidade durante o seu tempo de aprendizagem da língua inglesa. A autora observou que as famílias daqueles aprendizes tiveram um papel importante como influenciadoras de sua aprendizagem, e também percebeu que, para eles, a aprendizagem do inglês ocorreu mais em ambientes informais do que na própria sala de aula, tendo esta funcionando como um apêndice ao processo de aprendizagem. Além disso, Carazzai (2013) aponta que os participantes do estudo investiram em sua aprendizagem da língua-alvo desde que eram crianças, na intenção de adquirir, no futuro, capital material ou simbólico como recompensa.

Sobre as comunidades imaginadas representadas nas falas dos alunos, a autora destaca que dizem respeito a pessoas com as quais os participantes gostariam de conviver como pessoas que se comunicam em língua inglesa, tanto no mundo real como no mundo virtual. Elas apresentam pessoas que têm poder, experiência profissional ou de vida, conhecimento e status social, além de respeitarem e valorizarem a diversidade.

Finalmente, a pesquisadora percebeu a influência do ambiente da sala de aula sobre o investimento dado pelos estudantes à aprendizagem da língua-alvo. Ela notou que, quando suas opiniões eram validadas em sala de aula, eles acabavam por se sentir mais confiantes e, conseqüentemente, participavam mais, aumentando suas chances de acumular aprendizado. Contudo, quando as posições que assumiam adquiriam formas indesejadas, eles preferiam ficar em silêncio e não participar das aulas.

A quarta investigação que será apresentada aqui, foi conduzida por Silva (2013), também em sua tese de doutorado, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Seu estudo qualitativo, que se baseia nos conceitos de identidade, investimento, comunidades imaginadas e resistência, assim como os apresentados anteriormente, adota a compreensão da identidade de uma perspectiva pós-

estruturalista, entendendo-a como múltipla, conflituosa, e, muitas vezes, até contraditória. Seu objetivo era o de compreender a construção identitária de seis futuros professores de inglês como LE, estudantes do curso de Letras – Português/Inglês em uma universidade pública no estado do Mato Grosso do Sul.

Os alunos-professores que participaram da pesquisa cursavam, em 2011, quando os dados foram coletados, o último ano do curso de Letras – Português/Inglês, e participaram do estudo preenchendo uma ficha bibliográfica e um questionário aberto, além de terem escrito narrativas e respondido a entrevistas semiestruturadas, conduzidas pelo pesquisador.

A análise dos dados coletados por Silva (2013) sugere que as identidades dos seis participantes do estudo, que ora se posicionavam como graduandos de um curso universitário, ora como aprendizes e/ou usuários da língua inglesa, e também como futuros professores de tal disciplina, não apresentaram características de estabilidade ou imutabilidade. Pelo contrário, Silva (2013) aponta que as posições subjetivas dos participantes estavam em constante mudança, e, por vezes, se apresentavam como contraditórias.

Silva (2013) destacou também que os investimentos dados pelos futuros professores de língua inglesa ao seu processo de aprendizagem demonstram a emergência de suas identidades relativas ao inglês, através de diversas práticas linguísticas. Conforme o autor, a construção identitária dos participantes do estudo, no entanto, baseava-se na interseção entre o mundo real e o mundo desejado por eles, explicitados através de seus relatos sobre as comunidades de prática nas quais eles estavam inseridos, e sobre as suas comunidades imaginadas.

Um ponto em comum nos estudos apresentados acima, apesar dos diferentes contextos de geração de dados, foi a conclusão de que as identidades individuais são sempre construídas através do discurso, e que não podem ser dissociadas das práticas e dos contextos sociais dos quais os indivíduos fazem parte.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, apresento as escolhas metodológicas feitas para responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as representações que os aprendizes participantes do estudo têm em relação à língua inglesa?
2. Como se veem os participantes do estudo na comunidade escolar, no mercado de trabalho e como aprendizes de inglês?
3. Quais são suas comunidades e identidades imaginadas em relação à língua inglesa e de que maneira elas interferem no investimento dado por eles para o aprendizado dessa língua?
4. Que relações de poder dificultam o investimento e a aquisição de capital por parte dos aprendizes no processo de aprendizagem da língua inglesa?

Início dissertando sobre o uso da pesquisa narrativa em LA, para logo citar os instrumentos e procedimentos utilizados na coleta dos dados. Em seguida, descrevo o contexto e os participantes da pesquisa, e derradeiramente, demonstro como os dados foram coletados e que procedimentos foram tomados para a sua análise.

4.1 A pesquisa narrativa em Linguística Aplicada

A utilização da pesquisa narrativa como metodologia foi escolhida para este trabalho por ser uma forma de dar voz àqueles que nem sempre têm o direito de falar, de contar as suas histórias ou de demonstrar a sua opinião, mesmo dentro das comunidades de que participam. Analisando os objetivos da pesquisa, percebi que eles somente seriam alcançados através de uma perspectiva êmica, tendo o ponto de vista dos narradores, neste caso, os aprendizes, como o principal recurso de investigação. Muitas pesquisas já vêm sendo feitas através da análise de narrativas nas ciências sociais, e na Linguística Aplicada não é diferente (BARKHUIZEN, 2013; PAIVA, 2008; PAVLENKO, 2007). De fato, para Pavlenko, (2007), nas últimas décadas ocorreu o que a autora chama de “virada narrativa” ou “virada discursiva” na área da LA e, de acordo com Barkhuizen (2013), o estudo de narrativas em LA

atualmente envolve não apenas o uso das já bem estabelecidas análises temáticas de grandes histórias ou histórias de vida, mas traz também pesquisas com dados em novos formatos, tais como a análise de pequenas histórias, de dados visuais e de performance, de desenhos e de interpretações teatrais.

Um fato que aponta para a importância desse tipo de estudos em LA é o crescente número de publicações exclusivamente sobre o tema, tais como o livro *Narratives of Learning and Teaching EFL*, organizado por Kalaja, Menezes e Barcelos (2008), contendo pesquisas feitas na América do Sul, na Ásia e na Europa; e os mais recentes *Narrative Research in Applied Linguistics*, organizado por Barkhuizen (2013); e *The Handbook of Narrative Analysis*, organizado por De Fina e Georgakopoulou (2015).

Teses e dissertações em LA que utilizaram a análise de narrativas como metodologia também foram publicadas recentemente no Brasil. Como exemplo, temos a tese de Uchôa (2014), que analisa narrativas orais de professores de inglês como língua estrangeira em formação, coletadas durante sua vivência em um processo de didatização de gêneros orais; e a dissertação de Araújo (2014), que investiga o processo de (re)construção identitária de professoras de inglês como língua estrangeira na rede municipal do Rio de Janeiro, através de narrativas coletadas durante uma reunião docente.

Conforme Paiva (2008, p. 261), há muitos significados para o termo narrativa. Ela pode ser considerada

uma história; algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em sequência; um relato de acontecimentos; uma sequência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos, etc.

Barkhuizen (2013) assevera que as narrativas são coconstruções discursivas que ocorrem sempre dentro de um contexto, e que no contexto de produção de um relato, imperiosamente estão implicadas as identidades dos narradores. Para ele, quando alguém narra uma história, ele está representando a si mesmo e, dessa forma, construindo a sua identidade. Flowerdew e Miller (2013) também mencionam o processo de construção identitária dos indivíduos revelado através das narrativas. Além de dar acesso a experiências passadas e imaginadas dos narradores, as

narrativas têm o poder de revelar, através de pequenas histórias ou histórias de vida, como eles se veem no mundo e em sua comunidade.

Essas histórias, que são a forma e o objeto de estudo, “o recurso do qual dispomos para obter a experiência” e, “simultaneamente, o método investigativo que utilizamos para interpretá-la” (LIMA & PIRES, 2014, p. 298), podem ser coletadas através do emprego de diversos métodos, tais como diários, entrevistas autobiográficas escritas ou orais, memórias publicadas ou anotações de campo, dentre outros (PAIVA, 2008; PAVLENKO, 2007). Neste trabalho, a análise dos dados ocorreu dentro da abordagem “análise de narrativas”, conceituada por Polkinghorne (1995) como a análise de conteúdo, ou análise temática.

Como em todos os tipos de metodologia utilizados em pesquisa qualitativa, na pesquisa narrativa, a confiabilidade dos dados gerados é uma preocupação constante para os investigadores. Para Paiva (2008), uma inquietação que têm os pesquisadores que trabalham com a interpretação dessas histórias é que eles sempre serão confrontados com a indagação sobre a veracidade das informações contadas pelos narradores e, sobre isso, Pavlenko (2007) alerta que as narrativas não podem ser vistas como fatos, mas sim como construções discursivas nas quais o ato de narrar transforma o conteúdo. Para ela, isso não quer dizer que os narradores estejam distorcendo a verdade, mas que eles usam a oportunidade de narrar uma história para adicionar sentido às suas experiências. Assim, a análise das narrativas, de natureza interpretativa, não deve ser uma interpretação dos eventos relatados, mas sim do relato em si, e, por esse importante elemento de reflexividade, suas interpretações devem ser constantemente questionadas pelos pesquisadores (FLOWERDEW & MILLER, 2013). Ainda sobre esse tema, Hayes (2013) sustenta que a pesquisa narrativa requer métodos de análise que considerem os relatos como representações socialmente construídas de experiências vividas, e não métodos que busquem uma verdade objetiva.

4.2 Instrumentos e procedimentos para a geração de dados

Para investigar as representações e as comunidades imaginadas de prática da língua inglesa dos aprendizes e a relação dessas com o investimento dado por eles

ao aprendizado da língua, a pesquisa se enquadra em uma perspectiva qualitativa, como um estudo de caso.

O estudo de caso, que desempenha um papel considerável em LA desde que a área foi estabelecida, é definido por Duff (2014) como um estudo que focaliza em uma pessoa (que pode ser um aluno, um professor, um falante de uma língua estrangeira, etc.) ou em um pequeno grupo de pessoas (como uma turma de alunos ou um grupo de professores), cujos casos são analisados em profundidade para que, dentro de um contexto social ou educacional específico, seja possível entender as suas experiências e caminhos de desenvolvimento, dentre outras questões possíveis de serem exploradas. Conforme Laville e Dionne (1999, p.156), a principal vantagem do estudo de caso é justamente a possibilidade de aprofundamento, “pois os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos”.

Os autores alertam, no entanto, para uma crítica comum ao estudo de caso: o fato de que os resultados obtidos através de estudos desse tipo são dificilmente generalizáveis. Porém, argumentam que, na maioria das vezes, os pesquisadores dedicam-se a casos que consideram típicos de um grupo mais amplo do que aquele que está sendo representado no estudo, e que, dessa forma, eles podem contribuir para o entendimento de uma situação ou fenômeno complexos (LAVILLE & DIONNE, 1999).

Os instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta dos dados neste estudo foram a gravação em áudio de narrativas orais dos alunos, no início do curso, com o objetivo de identificar, em seus relatos, as posições identitárias ocupadas por eles, assim como suas representações da língua inglesa e suas comunidades imaginadas. Também foram observadas, em diferentes períodos do andamento do curso, quatro aulas de cento e oitenta minutos cada, uma das quais foi gravada em vídeo, e todas acompanhadas de anotações de campo. As gravações das narrativas foram transcritas para análise posterior.

As narrativas orais foram coletadas através de entrevistas episódicas, nas quais os participantes da pesquisa narram episódios-chave relevantes às questões propostas pelo estudo, o que possibilita uma abordagem mais objetiva do que as narrativas de histórias de vida. As entrevistas episódicas consistem em pedir ao entrevistado para apresentar várias narrativas de situações, e o papel do pesquisador é o de incentivar as narrativas e complementar esses incentivos com perguntas sobre

as definições subjetivas do entrevistado. (FLICK, 2009). Estando o narrador próximo do destinatário, os dois podem co-construir as narrativas interacionalmente, embora o papel do narrador seja mais ativo e o do destinatário, mais passivo, no processo de relatos de histórias que aconteceram no passado ou em um futuro imaginado. Para Flick (2009, p. 172), “a entrevista episódica facilita a apresentação de experiências em uma forma geral e comparativa, ao mesmo tempo em que assegura que essas situações e episódios sejam contados em sua especificidade.”

Mesmo ciente de que os relatos de episódios-chave apresentados possam ser frequentemente fragmentados, e por vezes até um pouco incoerentes em comparação com as grandes narrativas de histórias de vida, parti para a análise das narrativas situando-as em seu contexto sociocultural e histórico e buscando, como sugere Hayes (2013), que este estudo contribua para a melhoria das condições locais de ensino, através da reinterpretação dos professores sobre as narrativas dos alunos e uma consequente reflexão de sua parte sobre as práticas que adotam em sala de aula, que pode levar à sua transformação.

Alinhando-me com Abrahão (2006), considero que nenhum instrumento de pesquisa é suficiente por si só, e é necessário combinar vários instrumentos para que seja possível fazer a triangulação de dados e perspectivas. Portanto, a observação de aulas acompanhada de anotações de campo foi utilizada como método complementar de pesquisa, já que, além de investigar o que as pessoas dizem sobre o que fazem, é também necessário verificar o que elas de fato fazem, e somente princípios etnográficos de investigação permitem ao pesquisador ver e ouvir os participantes da pesquisa atuando em um contexto específico. Conforme Silverman (2009), não existem dados puros, porém os dados que ocorrem naturalmente nos proporcionam estudar com maior clareza as categorias que os participantes utilizam em suas atividades em um dado contexto.

Na tabela abaixo, encontra-se uma síntese dos instrumentos de pesquisa e as datas nas quais ocorreu a coleta de dados através de cada um deles.

Tabela 1 - Instrumentos de pesquisa e previsão de coleta de dados

| Instrumento | Data da coleta |
|--|-----------------------------|
| Entrevistas episódicas iniciais gravadas em áudio | Novembro de 2015 |
| Observação de aulas com anotações de campo | Novembro e dezembro de 2015 |
| Observação de aulas com anotações de campo e gravação em vídeo | Maior de 2016 |

Fonte: Elaborada pela autora

4.3 Contexto e participantes da pesquisa

Os dados para esta pesquisa foram coletados em uma turma do curso de inglês básico do PRONATEC, ministrado em instituição privada, conveniada com o Governo Federal, em município vizinho à cidade praiana de Torres, no Rio Grande do Sul, a 226 quilômetros da capital do estado, Porto Alegre. A turma, iniciada em outubro de 2015, e finalizada em julho de 2016, era composta inicialmente de vinte alunos, com idades a partir dos dezoito anos, cuja escolaridade mínima era o Ensino Fundamental 1 completo. O curso foi desenvolvido em 162 horas, divididas em 54 encontros de 3 horas cada, que ocorreram duas vezes por semana, no turno da manhã. Ao todo, foram 27 semanas de aula, descontando o período de recesso, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2016.

O professor da turma, que aqui será chamado de Maurício, tem formação superior em Administração de Empresas, porém atua profissionalmente como docente de língua inglesa e aprendizagem profissional comercial em cursos livres há quatro anos. No momento da primeira coleta de dados, em novembro de 2015, sua turma contava com dezessete alunos participantes, pois três alunos que antes compunham a turma já haviam cancelado sua matrícula ou abandonado o curso por motivos profissionais. A turma de formandos, em julho de 2016, era composta de oito alunas.

Dentre os dezessete alunos que frequentavam o curso no momento do início da pesquisa, treze participaram da primeira etapa do estudo, pois eram os que estavam presentes nos encontros dos quais a pesquisadora participou, e três deles foram selecionados como participantes desta pesquisa, e aqui serão chamados de Antônio, Diana e Eliane. O critério de seleção baseou-se na participação ou não participação dos alunos em sala de aula, e o consequente estabelecimento de relações de poder no ambiente escolar. Abaixo, encontra-se uma tabela contendo a idade, a escolaridade e o contato anterior que cada um deles já teve com a língua inglesa na educação básica, educação superior ou em cursos livres.

Tabela 2 – Dados dos participantes da pesquisa

| Participante | Idade | Escolaridade | Contato anterior com a língua inglesa |
|--------------|-------|--------------------------|--|
| Antônio | 39 | Ensino médio incompleto | Na educação básica, a partir do sexto ano do ensino fundamental. |
| Diana | 40 | Ensino superior completo | Na educação básica, a partir do quarto ano do ensino fundamental. |
| Eliane | 35 | Ensino médio incompleto | No oitavo ano do ensino fundamental e no primeiro ano do ensino médio. |

Fonte: Elaborada pela autora

O município onde o curso foi ministrado tem aproximadamente três mil habitantes e sua economia é basicamente agrícola, porém a área de ecoturismo apresenta constante crescimento, com visitantes de diversas partes do mundo chegando até lá em busca de descanso nas pousadas rurais ou de aventura em meio às trilhas e cachoeiras. Dentre as cinco escolas do município, três oferecem educação infantil, quatro oferecem o ensino fundamental e uma oferece o ensino médio. Não há instituições de ensino superior.

A instituição responsável pelo curso não tem sede no município, por isso as aulas foram ministradas em uma sala multiuso, cedida pela prefeitura municipal, onde, em horários distintos, aconteciam bailes e outros cursos oferecidos por diversas instituições. Alguns alunos viviam na área rural, um pouco mais distante do local do curso, porém todos relataram chegar até a sala de aula em poucos minutos, a pé, de carro, de motocicleta ou de bicicleta.

A sala onde o curso foi ministrado não contava com recursos multimídia. Os recursos disponíveis incluíam apenas mesas e cadeiras de plástico, que eram compartilhadas pelos estudantes, um quadro branco apoiado em duas mesas e um ventilador. Quando o professor desejasse utilizar materiais de áudio e vídeo em suas aulas, deveria utilizar recursos próprios, e diversas vezes levou seu computador pessoal para ministrar as aulas. Abaixo, encontra-se uma foto da sala de aula.

Figura 2 - Sala de aula PRONATEC



Fonte: foto tirada pela autora

Para a realização da pesquisa, os participantes, incluindo os alunos e o professor da turma onde se deu a investigação, foram convidados a participar de forma livre e esclarecida, podendo desistir de contribuir com a pesquisa a qualquer momento, sem que fosse necessário fornecer qualquer explicação para tal. Para pedir

a sua autorização, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi elaborado (Apêndices A e B) contendo as principais informações sobre a pesquisa, assim como os riscos que ela poderia trazer a seus participantes, e a responsabilidade ética de não divulgar seus nomes ou o nome da instituição onde a pesquisa seria conduzida. Os riscos aos participantes foram mínimos, e incluíram o possível constrangimento de alunos e professor durante as aulas, devido à presença da pesquisadora e de câmeras de vídeo, assim como a eventual necessidade de comparecer à instituição em horários diferentes daqueles programados para as aulas, para participar das entrevistas que fizeram parte do estudo.

4.4 Coleta e procedimentos para a análise dos dados

A realização das entrevistas episódicas, assim como a observação das aulas, foram feitas no mesmo local onde ocorreram os encontros do curso. As entrevistas foram conduzidas em uma sala separada da sala de aula principal, que servia como copa e cozinha para os alunos e professor, e registradas em áudio através de um aplicativo de gravação digital instalado em um *tablet*. Cada aprendiz foi entrevistado individualmente, por cerca de vinte minutos, em horários previamente combinados com cada um deles e com o professor da turma. Ao conduzir as entrevistas, procurei descontraír o ambiente e neutralizar a presença estranha do gravador, para que todos se sentissem mais à vontade para compartilhar os seus relatos.

Embora alinhada com Flowerdew e Miller (2013), quando dizem, citando Clandinin e Connely (1994, 2000), que no método de investigação narrativa não é possível ou apropriado traçar questões precisas logo no início da pesquisa, pois é perto do fim do trabalho de investigação que surgem os temas específicos e as questões a serem abordadas, elaborei, com base na fundamentação teórica desta pesquisa, perguntas norteadoras para a condução das entrevistas episódicas iniciais e finais, que podem ser encontradas no Apêndice C. Após a gravação das entrevistas, as mesmas foram transcritas seguindo as convenções sugeridas pelo periódico *Research on Language and Social Interaction*, 33 (1), 2000 (Apêndice D), e, já no momento da transcrição, foi feita uma análise preliminar dos dados.

Durante a observação das aulas, fiz anotações (apêndice E) concernentes à interação dos aprendizes entre eles, com o professor e comigo, à sua participação ou não participação em sala de aula, ao seu comportamento durante a realização das atividades e tarefas propostas pelo professor, e à realização das tarefas e atividades de casa, concentrando-me essencialmente nas situações que envolveram os participantes da pesquisa. Para que fosse diminuído o constrangimento causado pela minha presença em sala de aula, nas aulas que observei, sentei-me a uma das mesas compartilhadas pelos alunos e avisei que, embora estivesse ali fazendo anotações, poderiam se dirigir a mim a qualquer momento, e me pus à disposição do professor para ajudar naquilo que ele julgasse necessário ou interessante.

Para a gravação em vídeo de uma aula, que feita em maio de 2016, foi utilizada uma câmera de vídeo posicionada de maneira a registrar a participação de todos os actantes em sala de aula, principalmente daqueles que são os participantes deste estudo. A gravação foi utilizada para observar o comportamento dos aprendizes em sala de aula, servindo assim como mais uma fonte de dados para triangular com aqueles obtidos através das entrevistas episódicas e das anotações de campo.

A análise dos dados foi dividida em quatro etapas, iniciando-se pela escuta minuciosa do material coletado em áudio, seguida da transcrição das falas que estavam conectadas às perguntas da pesquisa. Durante a transcrição, tomei nota de excertos nos quais presumi que histórias importantes estavam sendo contadas, e também onde temas e ideias começaram a emergir dos dados, conforme sugerido por Hayes (2013). O próximo passo foi imprimir as transcrições, a fim de, através da leitura do material impresso, refinar a análise preliminar das narrativas e encontrar temas relacionados ao objetivo do estudo. A terceira etapa da análise incluiu a triangulação dos dados coletados através das entrevistas episódicas e das observações de aulas, tencionando interpretar se o discurso dos participantes da pesquisa estava ou não refletido em suas ações. Finalmente, foram analisados os vídeos coletados em sala de aula, o que permitiu que alguns momentos que haviam passado despercebidos na observação das aulas fossem lembrados, contribuindo assim para uma maior riqueza de detalhes na interpretação das posições identitárias, representações da língua inglesa e investimento dos participantes.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, serão apresentados, divididos por participante do estudo, os resultados obtidos através da análise dos dados coletados para esta pesquisa. Baseando-me na bibliografia apresentada, e seguindo os passos detalhados no capítulo metodológico, cheguei a quatro categorias de análise, sobre as quais discorro nesta seção: (1) as representações dos alunos sobre a língua inglesa, (2) as identidades dos participantes, (3) o capital investido no aprendizado, e (4) as comunidades imaginadas refletidas em suas falas.

5.1 Antônio

Pude perceber, na análise dos dados coletados através das entrevistas episódicas e das observações das aulas, que as identidades dos participantes são formadas por representações que eles têm de si mesmo, combinadas com as posições em que são colocados pelas pessoas com quem interagem, e pelas suas aspirações e perspectivas para o futuro, conforme apontado por Norton (2013).

A triangulação dos dados obtidos nas narrativas orais, nas observações de aula e nas anotações tomadas em campo também sugere que, por vezes, os participantes ocupam posições contraditórias, mostrando que seu discurso não necessariamente reflete a sua prática em relação à aprendizagem da língua inglesa.

O participante Antônio assume, em seus relatos, a identidade de um profissional da área de turismo, que tem oportunidades de prática da língua inglesa em seu cotidiano, e que deseja aprender inglês para desempenhar melhor o seu trabalho no futuro. A seguir, apresento excertos nos quais pode-se observar a posição tomada por ele como usuário da língua inglesa e o seu desejo de se comunicar em inglês para ter o direito de expressar a sua opinião, ter acesso a informações até então inatingíveis, e também compartilhar o seu conhecimento sobre a região onde atua. No primeiro excerto, Antônio relata o seu último contato com a língua inglesa fora da sala de aula.

[1]

“Sim, ainda ontem. Que, como eu trabalho com turismo, né? Aí veio um casal, bem que tinha uma intérprete (.) de Florianópolis, Ana Paula o nome

dela. E:: a gente teve ali uma conversa-eu eu acho que eu EVOLUÍ, né, daquilo que eu tinha, porque (.) não tinha praticamente nada, minha base era mínima, né, e eu já consegui me comunicá em algumas, em alguns assuntos, né, a respeito que, >a gente trabalha com turismo <, eu falei a respeito da trilha, da-da-da cachoeira, entendeu? Ali a apresentação também foi bem mais light pra mim, bem melhor do que o que eu tinha antes. Eu nem teria condições de atendê alguém antes de:: de eu começá aqui, né?"

O aprendiz demonstra, em seu relato, que, apesar de não conseguir se comunicar na língua inglesa em assuntos muito variados, se esforça para criar oportunidades de prática em seu contexto profissional. Seu relato, no entanto, contrasta com as suas práticas em sala de aula, onde atua mais passivamente, não demonstrando muita confiança na realização das tarefas propostas pelo professor, e participando somente quando a sua opinião ou resposta é solicitada. Pode-se perceber, nessa diferença de postura entre a sua atuação em seu ambiente de trabalho e na sala de aula, que, conforme aponta Norton (2013), o desejo de aprender uma língua é, muitas vezes, ambivalente. No caso de Antônio, por razões que tentarei esclarecer mais adiante, seu engajamento é perceptivelmente maior nas situações em que usa a língua inglesa em suas práticas profissionais, enquanto no ambiente escolar, o aprendiz envolve-se de maneira menos contundente.

Nas aulas que assisti em que ele estava presente, Antônio não havia feito os exercícios propostos como tarefa de casa pelo professor Maurício, e, em uma das aulas, não havia levado o seu livro didático, fatos que, aparentemente, diminuíram as suas oportunidades de participação. Outro fator que pode ter influenciado a sua não participação foram os temas propostos para discussão em sala nas duas aulas: impressões de estrangeiros sobre aspectos culturais dos Estados Unidos e pontos turísticos no Canadá.

A aluna Diana, uma das participantes deste estudo, assim como outras alunas presentes na sala, relataram já terem visitado vários países no exterior, e opinaram animadamente sobre os assuntos propostos pelo professor, comparando o conteúdo dos textos, áudios e imagens trazidos por ele às suas experiências e impressões sobre culturas e lugares nos quais já estiveram. Antônio, assim como Eliane e outros alunos da turma que não tinham a mesma experiência de viagens internacionais que aquelas alunas, limitaram-se a ouvir o que o professor e as alunas tinham a contar ao grupo,

já que não pareciam sentir-se em posição de legitimidade para comentar sobre algo que não conheciam.

Estabeleceram-se, portanto, relações de poder dentro da sala de aula, que visivelmente determinaram quais alunos tinham o direito de opinar e debater sobre os assuntos propostos, e quais deveriam permanecer em silêncio, diminuindo assim as suas oportunidades de prática da língua. No entanto, conforme sugerem Norton e Toohey (2011), em alguns contextos, o aprendiz pode se sentir menos empoderado para usar a língua que está aprendendo, enquanto em outros, as condições estimulam a interação social e oferecem maiores possibilidades para que ele exerça a sua agência individual e crie oportunidades de prática. No caso de Antônio, suas práticas profissionais parecem garantir-lhe melhores oportunidades de aprendizado do que a própria sala de aula, conforme podemos notar no excerto 2.

[2]

Que nem eu te falei, né, eu JÁ TRABALHO com isso, então::o ãhn o ano passado (.) teve o-um grupo de pessoas ali, onde tinha vários estrangeiros, né, e eles conversavam entre si, e às vezes até me perguntavam alguma coisa que eu não tinha NOÇÃO do que eles tavam falando. Hoje já NÃO, né, (.) apesar de eu precisá bastante também tê uma internet, tô fazendo o curso, então já, ACREDITO EU que MESMO QUE NÃO TENHA UM INTÉRPRETE, eu, oitenta por cento eu já con-consigo a comunicação, assim, no básico, né. Claro, não se aprofundá no-na conversa. (.) Mas dentro do meu trabalho ali eu já consigo:: me::, no caso::, me comunicá bem, né.

Antônio também demonstra, em sua narrativa, quão importantes são as aspirações para o futuro na construção de sua identidade como usuário da língua. O aprendiz considera que, ao progredir em seus estudos, conseguirá participar de interações em língua inglesa que ocorrem em seu ambiente de trabalho, e assim ampliar suas possibilidades de opinar, questionar e passar informações aos turistas que recebe na cidade.

[3]

É, eu pretendo::, no caso (.) é:: falá a respeito de qualquer assunto, assim, né, com eles, me comunicando bem, e melhorá, né, melhorá o que eu já sei. A gente se sente melhor, porque assim ó, tem duas pessoas conversando (.) por mais que:: tu teje presente no assunto, tu não entendendo a língua deles, não tem como tu opiná, perguntá ou dizê alguma coisa, né. E:: tu entendendo, já é (.) abre um novo horizonte na tua cabeça, né? Eu penso assim.

As comunidades imaginadas de Antônio em relação à língua inglesa dizem respeito a grupos de pessoas que utilizam a língua em seu cotidiano profissional e, por essa razão, têm mais oportunidades no mercado de trabalho. Além disso, Antônio também considera que, sabendo inglês, uma pessoa poderá viajar para outros países, e não sentir dificuldade de comunicação. No excerto reproduzido a seguir, ele responde ao questionamento sobre as comunidades das quais acredita que uma pessoa que se comunica bem em inglês pode participar.

[4]

Eu acho que:: no caso assi::m, a visão dela, né, é mais ampla do que a da gente que não-não tinha esse tipo de-de curso, né? Ah (.) no caso não dominava NADA da língua, né. Eu acho que a pessoa além de:: se comunicá melhor, ela tem mais chances, né, no mercado de trabalho ou também até numa viagem e se saí pra fora e se comunicá melhor, né.

Ao revelar as suas comunidades de desejo, nas quais pretende conseguir um lugar ao tornar-se um falante competente da língua que está estudando, Antônio também expõe as suas representações sobre o inglês. No excerto 4, o aprendiz demonstra que as suas experiências o levaram a construir representações da língua inglesa como a língua dos negócios e do turismo.

Nossas representações, conforme propõe Hall (1997), são um processo cultural, construídas e transmitidas coletivamente através da linguagem. As representações da língua inglesa reveladas na narrativa de Antônio, que a apontam como um veículo para o sucesso profissional e para tornar-se um cidadão do mundo, estão muito presentes no discurso dos meios de comunicação, seja em peças publicitárias, para promover cursos de idiomas no Brasil ou no exterior, seja em textos

jornalísticos, nos quais os jornalistas se apresentam como especialistas no assunto do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Grigoletto (2007) afirma que, nas formulações da mídia, é enfatizado o valor mercadológico das línguas, sempre conectando o seu aprendizado com o sucesso no mercado de trabalho. Segundo a autora, uma das maneiras como funciona o discurso da mídia é através da reiteração de enunciados, e quando o assunto é o aprendizado de línguas estrangeiras, o enunciado predominante nos meios de comunicação é o de que “saber inglês tornou-se um imperativo em nosso país” (GRIGOLETTO, 2007, p. 2), principalmente quando se tem a pretensão de ascender profissionalmente. Pode-se perceber que Antônio veicula essa mesma representação da língua inglesa em seu discurso, quando diz, refletindo sobre as oportunidades que se abrem para uma pessoa que consegue se comunicar na língua: “*ela tem mais chances, né, no mercado de trabalho, ou também até numa viagem*”. Ele vincula, assim, o conhecimento da língua à sua utilidade na área do turismo, tanto como possível viajante, quanto como profissional da área, trabalhando no Brasil.

A interpretação dos relatos de Antônio, combinados às impressões que tive em sala de aula, e também a análise das anotações feitas nos momentos em que estive presente na turma, sugerem que o aluno tem o desejo de participar de comunidades de falantes de inglês relacionadas ao turismo, e que, através do curso que está fazendo, e das oportunidades de prática da língua que lhe garante a sua ocupação profissional, pretende ampliar o leque de situações e assuntos que pode acessar através da língua-alvo. Contudo, o investimento dado por ele ao aprendizado dentro da sala de aula não vai totalmente ao encontro de seu discurso. Nas aulas das quais participei, Antônio não havia lido os textos que o professor solicitara nas aulas anteriores, e disse que não o havia feito porque não tinha acesso à *internet* ou a um dicionário em sua casa. Em sala, optava por aguardar as respostas do professor, quando este solicitava a realização de algum exercício. Em algumas ocasiões, dizia que achava que sabia a resposta, mas que preferia esperar a correção, para escrever corretamente.

Em sua narrativa, Antônio diz aprovar o método e as práticas adotadas pelo professor da turma, vide excerto 5.

Essa aqui é uma boa aula. Todo mundo se comunica, o professor esclarece as dúvidas. Áhn, não te::m (.) sempre tem na aula aquele que se destaca mais, e o que se destaca menos, entendeu? E o professor dá atenção igual tanto praquele que DÁ, áhn, no caso, um bom resultado, quanto praquele que já vem mais devagar, entendeu? Prestando atenção nisso, então isso é uma boa aula, né. Todo mundo se comunica, se ajuda, né, se autoajuda, entã::o eu acho uma boa aula isso.

Logo, as práticas adotadas em sala de aula não parecem ser o principal obstáculo para o seu investimento. Porém, a diferença de acúmulo de capital simbólico entre os aprendizes gera o estabelecimento de relações assimétricas de poder naquele contexto, e Antônio, muitas vezes, não sendo posicionado no grupo de forma a ser valorizado, opta por permanecer em silêncio, usar o celular, ou iniciar conversas paralelas com outros colegas da turma, em português.

Tanto a entrevista episódica com Antônio, quanto as aulas que observei nas quais ele estava presente ocorreram na primeira etapa do curso, nos meses de novembro e dezembro de 2015. Quando retornei à cidade para observar as aulas na segunda etapa do curso, em maio de 2016, Antônio já não fazia mais parte da turma. Segundo relatos de seus colegas e do professor Maurício, ele havia desistido do curso por ter conseguido um emprego fora daquela cidade, que o impossibilitaria de frequentar as aulas, e, portanto, não retornou após o período de recesso.

5.2 Eliane

A partir da perspectiva construtivista de investigação das representações, considera-se que elas são construídas coletivamente, através da linguagem. (HALL, 1997). A construção de sentido se dá, então, através da interlocução de discursos proferidos em diferentes ambientes interacionais. No caso da próxima participante que será aqui apresentada, Eliane, os discursos que dialogam na construção de suas representações da língua inglesa parecem ser um tanto distintos daqueles que estão presentes nas narrativas dos demais participantes do estudo.

Eliane é dona de casa, casada e mãe de cinco filhos, entre crianças e adolescentes. Ela nunca trabalhou fora de casa, e cursou o ensino fundamental e o

primeiro ano do ensino médio em uma escola no norte do país. Teve contato com a língua inglesa somente na escola e nesse curso do PRONATEC, que foi o primeiro curso de inglês do qual participou.

Ela conta, em sua narrativa, que o primeiro contato que teve com a língua inglesa foi no oitavo ano do ensino fundamental, e considera que esse primeiro contato aconteceu tardiamente, devido à organização escolar à sua época de estudante, na região norte do Brasil, conforme pode-se observar no excerto apresentado a seguir, no qual responde à minha pergunta sobre a primeira vez em que viu ou ouviu algo na língua inglesa.

[6]

Eu acho que no, no oitavo ano. Não-não me recordo bem. Lá no norte já começa já um pouco atrasado. Agora que tá mais, começando mais cedo a colocá o inglês, mas, do-no oitavo e no primeiro.

Também pude inferir em sua narrativa que o contexto escolar em que estava inserida não parecia instigar a curiosidade dos aprendizes em relação à língua inglesa ou favorecer o seu desenvolvimento. Os professores, que deveriam ser vistos por seus alunos como facilitadores do processo de aprendizagem, não soam dessa maneira no discurso de Eliane.

[7]

Ah, nas minhas aulas era::m, qué dizê, os professores não têm TA::NTO, >na sala de aula<, tanta vontade de tá te explicando o tempo todo. E você às vezes tem algo pra perguntá, e às vezes tem medo de perguntá, porque os professores, às vezes, se aborrecem. Eles respondem uma, duas vezes, na terceira vez já se aborrecem. (0.4) Então a gente já fica um pouco com medo.

O curto e desmotivador contato que teve com o inglês no contexto escolar, somado à falta de possibilidades de uso da língua em contextos sociais ou profissionais, parece levar a participante a construir representações da língua inglesa que não favoreceram o seu posicionamento como uma aprendiz competente da

língua. No excerto destacado abaixo, no qual ela responde ao questionamento da pesquisadora sobre o que gostava ou não gostava nas aulas de inglês que tinha à época que cursava o ensino fundamental, Eliane revela uma representação do inglês como uma “*língua estranha*”, da qual é impossível alguém gostar se não estiver familiarizado com ela.

[8]

De inglês? Na verdade, nada. ((risos)) Então, é uma língua estranha, então não tem como, (0.4) ãhn, você gostá de uma coisa estranha. E agora eu tô fazendo, porque o meu marido falou assim, faz, inglês é bom, faz o curso, vai sê bom pra tu. (.) E eu digo, é, então vou fazê, e aí que fui me inscrevi pra fazê, mas eu (.) sô meio atrasada, be::m atrasada mesmo. (0.8) Se tem o INGLÊS, eu sô MU::ITO atrasada. Eu sô, eu acho que eu sô muito vagarosa pra:: encaixá as co::isa. Mas é que achando estranho, vai meio um pouco, eu sô bem devagar. (.) Eu sô, e-eu, nossa, eu acho que a minha cabeça é um pouco atrasada. (1.3) Eu não consigo ALCANÇÁ as coisa, ou GRAVá direito na memória. É:: como se a memória não fosse muito boa.

A representação da língua inglesa como “algo estranho”, que foi construída por Eliane através de suas experiências no contexto escolar e a falta de contato com a língua nas comunidades das quais participa cotidianamente, aliada às relações de poder assimétricas estabelecidas pelos professores com quem estudou, que limitavam as oportunidades de aprendizagem de seus alunos, parecem levar Eliane a assumir, em seu discurso, uma identidade de aprendiz menos capaz que os demais participantes deste estudo.

Conforme a afirmação de Woodward (1997), as posições identitárias que um indivíduo assume, além lhe darem uma ideia de quem ele é, também indicam como devem se relacionar com os outros. Ao assumir a posição de não aprendiz, Eliane opta, em sala de aula, na maioria das ocasiões, pelo silêncio, em detrimento da participação. Nas aulas que observei, percebi que, nos momentos em que o professor propôs exercícios individuais, fossem eles estruturais ou de interpretação de textos, Eliane demonstrou ter receio de realizá-los, e sempre optou por esperar a resposta do professor, antes de escrever qualquer coisa em seu livro didático ou em seu caderno. Quando o professor fez questões abertas ao grande grupo, a participante também

decidiu não participar, e somente deu a sua opinião ou respondeu a algum questionamento quando seu nome foi chamado. Mesmo assim, isso não ocorreu sem relutância de sua parte. Nas tarefas que envolviam a criatividade dos alunos, como a criação de diálogos utilizando o vocabulário e estruturas apresentadas pelo professor, ou a redação de pequenas frases que contivessem a sua opinião sobre os assuntos tratados em aula, Eliane preferiu copiar o trabalho de algumas de suas colegas, alegando que não conseguiria desenvolver as suas ideias sozinha.

No excerto 9, a participante relata o motivo pelo qual decidiu se matricular no curso de inglês, e pode-se inferir que não tem certeza dos contextos em que o aprendizado da língua inglesa pode lhe ser útil amanhã.

[9]

Mais porque o meu marido pediu ME::SMO, né. Queria que EU aprendesse alguma coisa diferente (0.6) do básico, que é uma situação do dia a dia, então ele, não, faz o curso de inglês, vai sê BOM pra você, ninguém sabe o futuro, uma-uma hora você pode precisar arrumá um emprego em que precise falá. ((suspiro)) Então eu digo é, eu acho que sim, é uma boa. Eu digo é, eu vou fazê, e resolvi fazê. Pra apren-também pra aprendê um POUCO. (.) Nunca é demais você aprendê. Eu acho que aprendê nunca é demais. (.) E olha que eu sô bem atrasada. ((risos))

A visão das possibilidades que se abrirão no futuro, ao tornarem-se usuários competentes da língua que estão aprendendo, assim como a projeção de identidades que poderão assumir e de comunidades das quais poderão participar em tempos vindouros, conforme indica Norton (2013), têm papel substancial na construção da identidade dos aprendizes, e também no investimento que julgarão adequado dar à tarefa de aprender essa nova língua. Eliane relatou em sua narrativa que não se imagina em situações em que terá que interagir com outras pessoas em inglês no futuro: “*Não, eu nem arrisco.*”, e apesar de ter feito uma breve menção a uma possibilidade de utilizar a língua inglesa em algum trabalho no futuro, ela não aparenta ver essa possibilidade como um cenário provável.

Contudo, independentemente de sua eventual participação em uma comunidade de usuários da língua inglesa em um mercado profissional, Eliane, assim como os demais participantes deste estudo, também manifesta em seu discurso a

representação da língua inglesa como a língua mais importante para a inserção no mundo do trabalho.

[10]

A maioria dos emprego hoje (0.7) TEM que tê o curso de inglês, TEM que tê LÍNGUAS. Pra to-praticamente todos os emprego hoje em dia eles cobram isso, bastante, então eu acho que é importante (0.4) o inglês. Não só o inglês, mas outras língua também é muito importante pra você aprendê.

A despeito de trazer em sua fala o discurso utilitarista em relação à língua inglesa (GRIGOLETTO, 2003), retratando-a como uma chave capaz de abrir as portas para praticamente qualquer tipo de trabalho em um mundo globalizado, Eliane não projeta para si a identidade de profissional e usuária da língua inglesa no porvir.

Sua principal identidade imaginada para o futuro em relação ao inglês parece ser a de mãe capaz de ajudar seus filhos a realizar as atividades escolares. Quando questionada sobre o que será capaz de realizar quando terminar o curso, ela relata que não tem a permissão de seu marido para trabalhar fora de casa, então não se vê utilizando a língua em contextos profissionais, mas acredita que poderá auxiliar seus cinco filhos com os trabalhos de inglês da escola.

[11]

Ah, eu não sei. (0.3) Talvez é ajudá meus filhos a resolvê os trabalho da escola. (0.3) Porque EMPREGO o meu marido não deixa eu arrumá fora mesmo, então:: ° fica mais complicado °. Eu acho que mais pra ajudá meus filhos a resolvê alguns problemazinho aí. Já dá pra ajudá. >Embora que, vira e mexe, a pequena anda ali, de oito ano, ela fala MÃE (.), como se diz isso em inglês? Eu falei, ai, eu ainda NÃO SEI. ((risos))

Quando questionada sobre como se caracteriza um bom aluno de inglês, Eliane se colocou na posição de aprendiz pouco esforçada nos seus estudos, e se comparou a algumas de suas colegas de curso, as quais, em sua opinião, são exemplo de boas alunas. Essa posição assumida por Eliane, além de se refletir em seu investimento no

aprendizado da língua inglesa, coincide com a asseveração de Bourdieu (1991, p. 164), de que “o poder simbólico é aquele poder invisível, que pode ser exercido somente com a cumplicidade daqueles que não querem saber que estão sujeitos a ele, ou até que eles mesmos o exercem.” O poder simbólico exercido no ambiente escolar pelas suas companheiras de classe parece ser reconhecido por Eliane, e tende a influenciar em sua construção identitária como aprendiz de língua inglesa.

[12]

Eu não me in-me incluiria nesse bom aluno de inglês. ((risos)) Eu não sou uma boa aluna de inglês, não. Um bom aluno de inglês é aquele que se esforça um pouco MAIS. (0.5) Eu sou menos esforçada, sou meio relaxada pra aprendê as coisa. Eu não sei se é a cabe::ça, não sei o que que é, que NÃO NÃO. Ele fala as coisas um monte de vezes, depois eu esqueço. Eu não me-me enquadraria como boa aluna, então eu avaliaria que as menina ali do meu lado como boa aluna, que elas são ÓTIMAS no inglês. Eu tava até dizendo a elas, eu não sei por que que elas FAZEM o curso, se elas são boas em inglês. (0.5) São muito boas. Ali são todas. Eu não sei nem LÊ em inglês, nem ESCREVÊ em inglês. NADA. Em inglês eu não sei nada, só bem sincera.

Além dos exemplos trazidos anteriormente sobre situações que ocorreram em sala de aula e que estabeleceram relações de poder naquele ambiente, percebi em minhas observações de campo que eram sempre as mesmas alunas que propunham questionamentos e davam suas opiniões sobre os temas e atividades sugeridas pelo professor. Na ideologia dominante naquela sala de aula, portanto, prevaleciam os interesses de alguns dos aprendizes que, por assumirem posições identitárias mais poderosas naquele contexto, convertiam seus interesses particulares em interesses universais para o grupo inteiro, a despeito de algumas tentativas de Maurício de incluir os demais participantes nas discussões e tarefas propostas.

De acordo com Norton (2013), não são somente as relações de poder assimétricas que podem ser estabelecidas dentro de um contexto de aprendizagem, ou as posições identitárias assumidas pelos aprendizes que interferem no seu grau de investimento nas práticas linguísticas que ocorrem dentro e fora da sala de aula. As práticas adotadas pelos professores também têm o poder de influenciar na motivação de seus alunos, e, conseqüentemente, em quão investidos se tornarão

naquelas situações de uso da língua. No excerto da narrativa de Eliane destacado a seguir, a aprendiz relata que as práticas do professor Maurício são muito diferentes daquelas que relatou preferirem os seus professores do ensino fundamental.

[13]

Como é o nome dele, eu esqueço. Maurício. Maurício é um-um ó::timo professor de inglês. MU::ITO, na verdade, eu acho que foi o melhor professor que eu JÁ VI. É calmo, é PACIE::NTE, (0.3) ele te explica um milhão e tantas vezes se você fizé a mesma pergunta, e se::m reclamação. Esse é um ÓTIMO professor.

A sua aprovação em relação às práticas adotadas pelo professor Maurício, e a sua paciência para solucionar as dúvidas de seus alunos, respondendo às mesmas perguntas tantas vezes quanto fossem necessárias, que diferiam das atitudes dos professores com os quais Eliane havia convivido no passado, no entanto, não pareceu compensar a falta de motivação para o aprendizado, provavelmente causada pela carência de possibilidades de uso da língua inglesa em sua vida pessoal e profissional, e pela identidade de aprendiz que tem muitas dificuldades para memorizar e aprender coisas novas.

A falta de oportunidades no passado, no presente e no futuro para utilizar o inglês em situações reais de prática da língua, além da posição identitária que Eliane assume como aprendiz, e do aparentemente limitado capital simbólico do qual dispõe, se traduzem em um baixo investimento em seu aprendizado, dentro e fora da sala de aula. No entanto, a participante revelou que tinha interesse de participar de um grupo de estudos proposto por algumas colegas do curso, que ocorreria durante o período de férias do curso, para que não perdessem o contato com a língua enquanto estivessem sem aulas.

[14]

Talvez seja pra eu aprendê isso, você APRENDE devagarzinho. As meninas disse que nas férias qué fazer um, um cursinho, continuá o cursinho uma vez por semana. EU quero i pra aprendê um pouco mais com elas. Vamo vê se a minha:: compra um dicionário pra podê vê se eu consigo

i pra aprendê, porque, às vezes, em casa, não dá, eu não tenho muito tempo, eu tenho cinco fi::lhos, então eu não tenho <tanto tempo> pra tá no computador.

No momento em que retornei à cidade onde ocorreu o curso, para observar as aulas em sua segunda fase, descobri que o plano de organizar um grupo de estudos para permanecer em contato com o inglês durante o período das férias não foi concretizado, e, segundo relatos em sala de aula do professor Maurício e demais colegas de classe, Eliane estava envolvida na construção de uma nova casa com seu marido, e havia desistido de continuar o curso de inglês por não ter mais tempo de frequentar as aulas ou se dedicar aos estudos.

5.3 Diana

A participante sobre a qual falarei a seguir, Diana, é aquela que assume mais claramente uma posição de liderança em relação aos demais colegas de classe. Através de minhas observações das aulas em diferentes etapas do curso e anotações de campo, percebi que a aprendiz fazia sugestões ao professor de tarefas que gostaria de fazer em sala de aula, sugeria aos colegas a melhor maneira de resolver os exercícios, colaborava nas traduções dos textos trabalhados, que eram constantemente solicitadas pelo professor, e opinava sobre os assuntos propostos para discussão no grande grupo.

No excerto apresentado a seguir, no qual responde ao questionamento sobre os motivos que a levaram a se matricular no curso de inglês, Diana, que é proprietária de uma pousada na região, assume a identidade de profissional do turismo e de aprendiz interessada em línguas estrangeiras, e revela seu desejo de aprender muitas línguas em um prazo de tempo que determinou para atingir a sua meta.

[15]

Ah, porque eu preciso pra:: pro trabalho. (1.1) Porque eu gosto de idiomas. (1.0) Tenho como meta pessoal isso. (0.8) Eu já fiz italiano, tô fazendo espanhol, e agora inglês, e depois do espanhol, o francês. Quando eu fizé cinquenta anos eu tenho que sê poliglota, fluente em seis idiomas. (0.9)

Acho que eu sou muito exigente. ((risos)) Mas é isso, pra usá com o trabalho, com o turismo.

No discurso de Diana, percebe-se que aprender inglês significa para ela ter mais sucesso no mercado de trabalho, o que ficará ainda mais aparente em excertos apresentados mais adiante nesta dissertação. Porém, o aprendizado dessa língua, assim como de outras línguas estrangeiras, representa para a aprendiz também um desafio pessoal, um objetivo que acredita que será capaz de alcançar.

Diana já fala espanhol, e apresenta muita facilidade e dedicação nas aulas de inglês, o que inferi ao observar sua constante participação nas aulas, buscando sempre solucionar as suas dúvidas com o professor e ajudar os demais colegas com os seus exercícios e tarefas, e também sempre realizando as atividades que o professor solicitava para fazerem em casa e trazerem prontas na aula seguinte. Seu sucesso no aprendizado da língua espanhola, assim como a possibilidade aparente de se tornar uma usuária competente da língua inglesa a permitem, conforme sugere Levin (1946 apud BOURDIEU, 1966/2015), sonhar com voos mais altos, pois enxerga a probabilidade de lograr êxito em relação a suas metas.

As posições assumidas pela participante, em sala de aula, fazem com que seja reconhecida por seus pares e também pelo professor como alguém que tem o direito de se expressar naquele contexto, e acabam por estabelecer, ali, relações de poder, que limitam, para os demais aprendizes, as oportunidades de uso da língua. De acordo com Bourdieu (1991, p. 167), “as relações de comunicação são sempre, inseparavelmente, relações de poder que, em forma e conteúdo, dependem do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou instituições) envolvidos nessas relações.” Diana, por seu acúmulo de capital simbólico relevante naquele contexto de aprendizagem, parece exercer poder sobre os demais aprendizes, e ter a sua cumplicidade nesse exercício. Geralmente, além do professor, são Diana e mais duas ou três companheiras de classe que trazem os assuntos para discussão em aula. Participam, então, da discussão, aqueles aprendizes que sentem que têm experiências similares às delas, e assim poderão contribuir com suas ideias. No excerto 16, a participante revela outras aspirações para o futuro, relacionadas ao aprendizado da língua inglesa.

[16]

Fica muito mais fácil pra escrevê, pra lê, pra viajá, (0.9) pra interagi, pra:: ouvi uma informação. (0.6) Hoje a gente tem acesso a tudo, né, mas esse tudo é um pouco limitado. (0.4) Por exemplo, uma catástrofe que aconteceu agora aqui (0.4) no, lá na França. (0.7) Áhn, bem impressionante o noticiário que é aqui, pra nós, em português, eles vão dizê uma coisa. (0.6) Na CNN Espanha é diferente, a mesma notícia. (1.5) Ma::s em inglês vai sê outra coisa. Não sei, eu acho que isso tudo vai acrescentando. (0.5) E outra coisa também. (0.7) Pra você LER (0.5) livros traduzidos é uma coisa, se você for lê os originais (0.5), deve sê diferente. Olha com o quê que eu me preocupo. ((risos)) (1.4) Eu acho muito importante isso. Não sei se eu tô respondendo a tua pergunta, mas então é isso, a pessoa te::m todas as portas abertas (0.3) se tivé o:: um outro idioma. ◦ Eu percebo assim. ◦ (1.0) Porque por mais que você tenha APARELHOS, e tenha várias outras coisas que ah, você escre::ve, tradu::z, não é a mesma coisa. Mesmo. (0.8) Você vai assisti um FILME, você tem muito mais o contexto, a situação, tudo. ◦ Nem se compara, eu acho. ◦

A participante se imagina, no futuro, como parte de uma comunidade de empreendedores do turismo que, sendo usuários da língua inglesa, podem gerir seu negócio, divulgá-lo através das redes sociais, e assim, atrair turistas provenientes de outras partes do mundo. Também representa, em seu discurso, a identidade imaginada de turista internacional, capaz de adquirir capital social e cultural através do uso do inglês. No excerto 17, ela responde ao questionamento sobre o que será possível alcançar quando conseguir se comunicar bem na língua que está aprendendo.

[17]

Eu acredito que eu vô tá usando no meu trabalho, diariamente, ◦ praticamente ◦. Porque HOJE a gente tá numa situação assim, tipo, desses turistas que a gente atendeu, um era da Inglaterra e um era da França. Mas seu EU consigo me comunicá bem no idioma, (0.7) eu, até a própria MINHA propaganda eu posso fazê sozinha. Posto uma foto lá da nossa pousada e escrevo embaixo (.) em INGLÊS, então já é outro público que vai lê, já é::, então, eu acho que isso vai sê bem frequente, assim. Ou alguém LIGÁ perguntando informações, então eu posso falá (0.7) ou escrevê, (0.9), né? Porque HOJE eu acho que eu to entendendo um pouquinho, não muito. Mas quando eu entendê BEM, isso vai sê fácil, daí vai sê POSSÍVEL. (0.5) Eu acho que eu vô usá bastante, eu gosto muito ◦ de viajá também ◦. (0.5) E o inglês é uma língua to-do, muita gente fala, né? Todos os lugares têm o

inglês, então (1.0) ° acho que não tem como não saber inglês °. Eu já viajei (.) sem sabê inglês, e se eu soubesse, teria sido melhor. Tipo (.) lá no museu em Paris. (0.8) Você pega um fonezinho pra ouvi sobre aquela obra. (0.9) Então, em francês, nem pensá (0.6), e no inglês já é mais (0.7) fácil.

Ao revelar os objetivos que pretende alcançar através da língua inglesa, nos excertos 16 e 17 de sua narrativa, Diana nos mostra também suas representações em relação a essa língua, construídas através do diálogo entre representações trazidas pela mídia, o meio acadêmico e o meio profissional.

Conforme sugere Grigoletto (2003), uma representação recorrente da língua inglesa é a de língua transmissora de ciência e cultura. Pode-se depreender, na fala de Diana, que ela não vincula apenas a língua inglesa à transmissão de conhecimento, quando diz “*Não sei, eu acho que tudo isso vai acrescentando*”, ao falar sobre ter acesso à informações da mídia provenientes de distintos países, em diversas línguas, mas percebe-se que a aprendiz vê a língua inglesa também como uma porta que se abre para o conhecimento.

Diana também veicula em sua fala, como pode-se observar no excerto 17, a representação da língua inglesa como a língua que dá acesso a oportunidades no mercado de trabalho, e permite a um viajante entrar em um grupo seletivo de indivíduos sem fronteiras, que podem se comunicar com qualquer outra pessoa, onde quer que estejam: “*Todos os lugares têm o inglês*”.

As perspectivas de Diana para o uso do inglês no futuro, tão importantes para a construção de sua identidade de aprendiz e usuária da língua, aliadas ao capital simbólico que tem acumulado – que se traduz em recursos materiais, experiência anterior com a língua, viagens internacionais e influência sobre o professor e os demais companheiros de classe - se refletem em seu investimento no aprendizado. No excerto apresentado a seguir, ela relata o que, em sua opinião, é um bom aluno de inglês, e apresenta práticas consoantes com o seu discurso, trazendo para a sala de aula questionamentos provenientes dos estudos feitos em casa, contando sobre filmes que assistiu em inglês, relatando experiências de contato com a língua inglesa no Brasil e no exterior, e respondendo prontamente às perguntas feitas pelo professor.

No::ssa senhora. Um bom aluno? (0.7) Acho que em primeiro lugar é um aluno que (.) vem à aula. (0.8) Parece óbvio, mas o óbvio tá meio perdido na nossa sociedade hoje. ((risos)) Um aluno que FA::ÇA os exercícios, que BUSQUE, que faça as tarefas, que pergunte, (0.8) que tire as-que tenha dúvidas e que pergunte, que-que-que questione. (0.6) E que se esforce, assim, pra fazê. Acho que isso é um bom aluno, porque o professor PASSA ali o conteúdo, (0.9) ãhn, mas se o aluno não chegá em casa e não, depende, né, algumas pessoas leem, outras escrevem, outras (0.5) >não precisam fazê nada<, só olham uma vez e já sabem, mas então dá mais uma olhadinha. (.) Eu acho que todo mundo tem que buscá e fazê:: a sua parte também. Provavelmente é (0.4), acho que metade deve sê do aluno, e metade do professor. (1.2) Entã::o, eu acho que o aluno depende muito do aluno, com certeza. É FATO. (1.2) O professor também pode sê o MELHOR DO MUNDO, se o aluno não fizé a sua parte, não vai aprendê mesmo.

Dentre os dezessete alunos, entre homens e mulheres, que iniciaram esse curso de inglês básico no PRONATEC, no mês de outubro de 2015, apenas oito mulheres chegaram ao seu fim, cumprindo a frequência obrigatória de 75% de presença nas aulas e atingindo o mínimo de 60% de aproveitamento nas avaliações, para assim receber o certificado de conclusão do curso. Dentre os três participantes escolhidos para fazer parte deste estudo, apenas Diana chegou à reta final e, conforme minhas interpretações, apresentou uma curva crescente de investimento do início até o final do período de aulas. Em um relato feito por ela na última aula do curso que assisti, ela disse que antes de fazer aquele curso, não gostava de inglês e não conseguia entender como a língua funcionava, o que foi mudando conforme avançava nos seus estudos naquele contexto, e que, finalmente, na etapa derradeira, ela enxergava o inglês como uma língua fácil, acessível, possível de ser aprendida. Ela contou também que cada vez mais o inglês se tornava presente em sua vida, através de contato com estrangeiros na sua pousada, estudos em casa, filmes e uma viagem ao exterior feita recentemente.

No momento em que voltei à cidade para observar aulas da etapa final do curso, o professor Maurício relatou que, pelo número reduzido de estudantes, já havia conseguido terminar todos os conteúdos previstos no programa do curso, e que, naquele momento, estava trabalhando bastante com a conversação entre as alunas, e trazendo alguns materiais que preparava para a revisão dos conteúdos já abordados. Ele me disse que, ao final de cada aula, propunha um assunto para ser trabalhado na aula seguinte, e pedia às alunas que, em casa, elaborassem as suas

opiniões sobre o assunto que seria tratado na aula seguinte, e também que fizessem alguma pesquisa para trazer informações que considerassem interessantes para compartilhar com a turma.

Em uma das aulas que observei em maio de 2016, o assunto que havia sido proposto pelo professor para que as alunas fizessem uma pesquisa em casa e preparassem uma pequena apresentação em inglês para mostrar o seu ponto de vista foi o da importância de se estudar a língua inglesa e a sua impressão sobre as aulas que estavam tendo naquele curso. Cinco alunas participaram daquela aula, e todas tinham preparado algum material para dividir com as colegas e com o professor. Quando o professor perguntou a elas se haviam feito a tarefa, responderam afirmativamente, e ele pediu que então compartilhassem com o restante da turma. Elas ficaram um pouco receosas, esperando para ver quem seria a primeira voluntária para apresentar o seu trabalho, talvez pela minha presença na sala de aula, ou também pela presença um pouco inconveniente da câmera, já que aquela aula estava sendo gravada.

Diana, como em diversas outras ocasiões que ocorreram nas aulas que observei, tomou a frente e se candidatou para ser a primeira a apresentar. Ela começou, já falando em inglês, dizendo que tentaria apenas falar, sem ler o material que havia escrito. Pausada, mas claramente, conseguiu realizar a tarefa, usando muito pouco a língua portuguesa para auxiliar no desenvolvimento da sua argumentação. O professor a elogiou bastante e perguntou então às outras alunas quem gostaria de dar sequência às apresentações. Uma a uma, as alunas apresentaram o seu trabalho, porém todas as outras quatro recorreram à leitura e fizeram diversas perguntas ao professor durante as suas apresentações, a fim de confirmar as escolhas lexicais que haviam feito, assim como a pronúncia de várias palavras e as estruturas utilizadas.

Enquanto as quatro alunas apresentavam, o professor fazia comentários sobre as apresentações, e Diana também contribuía com as colegas, propondo perguntas, fazendo comentários e até ajudando nas questões referentes ao uso da língua inglesa. Em um dado momento, o professor pediu que eu fizesse uma contribuição à discussão, contanto, em inglês, como havia sido o meu aprendizado da língua e como eu a praticava até os dias de hoje. Voluntariamente, Diana interagiu comigo na língua inglesa, questionando se havia feito diferença para o meu aprendizado eu ter

começado os meus estudos da língua inglesa ainda criança e expressando sua dúvida em matricular ou não os seus filhos ainda crianças em um curso de inglês.

Na segunda parte dessa mesma aula, o professor trabalhou com alguns vídeos que apresentavam diálogos em inglês em diferentes lugares e situações, como uma conversa entre um cliente e um atendente em uma farmácia, dois colegas de trabalho em uma situação profissional, e interações entre clientes e atendente em um café. A atividade consistia em assistir aos vídeos e dizer, em português ou em inglês, o que haviam entendido daquilo que assistiram, e extrair dos vídeos algumas perguntas e respostas corriqueiras naquelas situações.

Nessa atividade, manteve-se o padrão que eu havia observado, tanto naquelas primeiras aulas do curso, como nessa segunda etapa: apesar do grupo ser pequeno e haver espaço para todas participarem, Diana é quem se destaca entre as colegas pela sua participação mais frequente. Ela, aparentemente, compreendeu melhor o conteúdo dos vídeos apresentados pelo professor, o que inferi pelas respostas ágeis a perguntas que ele fazia logo após a exibição de cada um deles, e, além disso, constantemente fazia comentários relacionando as suas experiências profissionais e pessoais com a língua inglesa, tanto no Brasil como em outros países em que precisou se comunicar em inglês.

Dessa maneira, foi possível depreender que, mesmo que oito estudantes tenham chegado até o final do curso em que foi feita esta pesquisa, suas oportunidades de prática, tanto dentro da sala de aula quanto fora dela, ocorreram de maneira bastante diversa, e que essas oportunidades influenciaram no desenvolvimento das alunas em relação à comunicação na língua que estavam estudando, assim como na construção de suas identidades como aprendizes e usuárias da língua inglesa.

Na seção seguinte, apresentarei minhas considerações finais sobre esta pesquisa, almejando responder às perguntas que propus na seção metodológica, através da relação entre o referencial teórico e os dados aqui analisados. Ademais, tratarei das implicações deste estudo, tanto para a prática de professores de língua inglesa, quanto para futuras pesquisas que poderão investigar questões que aqui não foram abordadas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível identificar, nos relatos dos alunos e nos seus modos de participação em sala de aula, a importância da utilização da língua inglesa e das suas aspirações para o futuro em relação à mesma, para o processo de construção identitária dos participantes do estudo como usuários da língua. Também foi possível observar, conforme explicitado nas interpretações dos relatos exibidos acima, que o capital simbólico acumulado por alguns dos aprendizes os coloca em posições de exercício de poder sobre os demais, tornando, assim, assimétricas as relações estabelecidas naquele contexto de aprendizagem.

Tornaram-se perceptíveis, também, algumas das comunidades imaginadas dos aprendizes, e que seu comprometimento em relação ao aprendizado da língua inglesa está bastante relacionado às comunidades às quais aspiram pertencer, e também às posições identitárias que assumem dentro e fora do contexto de aprendizagem. Aqueles participantes que veem possibilidades de uso da língua inglesa na interação com pessoas de outros países, seja pessoal ou virtualmente, seja no Brasil ou no exterior, e visualizam a possibilidade de acúmulo de capital através do aprendizado da língua, tendem a investir mais o seu tempo, dedicação e até recursos financeiros na empreitada. Ao mesmo tempo, as posições que ocupam perante seus colegas de classe e o professor, assim como em contextos externos à sala de aula, parecem aumentar ou limitar as suas oportunidades de aprendizagem. Aprendizes que assumem posições identitárias mais poderosas, tendem a participar mais das aulas, criando possibilidades de prática da língua, que serão fundamentais para o desenvolvimento da competência linguística.

Apresentarei a seguir minhas considerações a partir das perguntas norteadoras desta pesquisa, a fim de reunir as informações expostas no capítulo da análise dos dados, que está dividido por participante do estudo.

1. Quais são as representações que os aprendizes participantes do estudo têm em relação à língua inglesa?

Foi possível notar que, nas narrativas de todos os aprendizes participantes deste estudo, está presente o discurso utilitarista em relação à língua inglesa (GRIGOLETTO, 2003), a representação dessa língua como uma chave, ou uma porta que se abre para um mundo de informação e cultura que não está acessível para

aqueles que não a conhecem, além de dar acesso a inúmeras oportunidades no mercado de trabalho globalizado, especialmente para aqueles profissionais que atuam na área do turismo, recebendo viajantes internacionais em nosso país, divulgando informações turísticas *online*, e até possivelmente alcançando uma oportunidade de trabalho no exterior. Tal representação da língua inglesa reforça o mito de que, para atuar profissionalmente em quase qualquer área é necessário saber se comunicar em inglês, e que um usuário competente da língua inglesa não terá problemas para se comunicar com estrangeiros, independentemente de sua nacionalidade ou língua materna.

Não obstante, perceberam-se, na fala dos três participantes deste estudo, algumas diferenças em relação às suas representações da língua inglesa, que se devem, aparentemente, ao diálogo que estabelecem com os discursos presentes nas múltiplas comunidades de que participam. Com maior ou menor relevância, contribuem para a construção das representações da língua inglesa os discursos que circulam no ambiente familiar dos aprendizes, em seu ambiente profissional, no meio escolar, e nos veículos de comunicação da grande mídia.

Diana, que tem uma experiência mais ampla com a língua inglesa do que os dois outros participantes da pesquisa, composta por seu contato com a língua desde os tempos de escola até a universidade, em conjunto com o seu uso no ambiente profissional e diversas oportunidades de vivenciá-la fora do Brasil, assim como o acesso a informações em inglês através da academia, da internet e da televisão a cabo, parece enxergar a língua como um veículo que a levará a inúmeros lugares de prática e abrirá diversos caminhos em sua vida profissional, acadêmica e pessoal. Em sua narrativa, ela menciona a possibilidade de, através do conhecimento da língua inglesa, ler livros em suas versões originais, ter acesso a notícias de outras partes do mundo, entender informações em lugares turísticos, assim como comunicar-se em suas viagens para o exterior e com os turistas que vêm até a sua pousada, seja pessoalmente ou pela internet.

No momento em que a pesquisa foi desenvolvida, o participante Antônio tinha acesso bastante limitado a informações na língua inglesa, por não dispor em sua residência de conexão com a internet ou canais de televisão em inglês, o que tornava seu contato com a língua restrito à sala de aula, aos materiais didáticos do curso que estava fazendo, e ao contato com turistas que regularmente visitavam a cidade. Ele também relatou ter tido pouca experiência com a língua inglesa no ambiente escolar,

e não manifestou em sua narrativa o desejo de utilizar o inglês em um ambiente acadêmico.

Antônio manifesta então, em seus relatos, a representação da língua inglesa principalmente como língua dos negócios e do turismo, vinculando a capacidade de se comunicar bem em inglês ao sucesso profissional, e também à possibilidade de transmitir o seu conhecimento, dar a sua opinião em situações comunicativas onde a língua inglesa estiver sendo utilizada e aprender com os turistas que receber na região onde atua.

Eliane, por sua vez, foi a participante que, até o presente, teve menos oportunidades de contato com a língua inglesa. Os discursos que se associam na formação das suas representações sobre a língua são principalmente aqueles que circulam na família, na escola e na mídia. Eles a levam a ver a língua como uma ferramenta profissional, que é exigida na maioria das ocupações atualmente. Contudo, por nunca ter atuado no mercado de trabalho e ter tido pouco contato com o inglês no contexto escolar, além de antever escassas possibilidades de uso da língua no futuro, a aprendiz revela a representação da língua como algo estranho e até inatingível, contrastando com as representações dos participantes Diana e Antônio.

Conclui-se, então, que as representações que os aprendizes constroem em relação à língua inglesa provêm das diversas vozes que conversam na formação do seu discurso, e que, conforme sugere Woodward (1999), contribuem também para a construção da identidade dos aprendizes, tanto como estudantes quanto como usuários da língua. Na resposta à pergunta que segue, será possível observar como as posições identitárias que ocupam sugerem a eles o quanto, como e quando sua voz deverá ser ouvida.

2. Como se veem os participantes do estudo na comunidade escolar, no mercado de trabalho e como aprendizes de inglês?

Antônio, Eliane e Diana revelaram diferentes posições identitárias durante o desenvolvimento desta pesquisa, não somente através de suas narrativas, mas também de seu comportamento e participação ou não participação nas aulas observadas. Os aprendizes demonstraram ter identidades múltiplas, conflituosas e até contraditórias, dependendo do contexto de uso da língua inglesa e também das perspectivas que tinham de usá-la em oportunidades futuras.

No caso do participante Antônio, as posições identitárias que assume nos diferentes contextos de uso da língua inglesa que se apresentam para ele, denotam o

seu desejo ambivalente de engajar-se em seu aprendizado. Ao mesmo tempo em que se vê como um profissional do turismo, com oportunidades reais de uso do inglês em seu contexto profissional no presente, e a possibilidade de ter acesso a outras experiências nesse ambiente no futuro, Antônio ocupa uma posição identitária contraditória na sala de aula do curso de língua inglesa. Apesar de não expressar claramente em sua narrativa que não se sente capaz de contribuir nas aulas, na prática ele pouco participa das discussões propostas pelo professor, não faz as atividades complementares solicitadas, e não demonstra confiança na realização dos exercícios e tarefas de aula. O contexto da sala de aula, portanto, parece não ser favorável ao desenvolvimento de seu aprendizado.

Já Eliane demonstra em seu comportamento na sala de aula uma postura consoante com o seu discurso. Ao se comparar com os demais colegas do curso, especialmente um grupo de três colegas que ela considera que já têm um bom conhecimento da língua inglesa, Eliane se vê como uma aprendiz menos capaz. As palavras “lenta” e “atrasada” aparecem em sua narrativa, e parecem determinar o quanto Eliane pode participar das aulas e evoluir em relação ao seu aprendizado. Somado à identidade de não aprendiz, encontra-se o fato de que Eliane tem poucas oportunidades de usar o inglês em seu cotidiano, e tampouco vislumbra situações em que se comunicará na língua no futuro – fatores que parecem a levar a não participar das atividades trazidas pelo professor, tanto dentro como fora da sala de aula.

A única posição identitária assumida por Eliane que parece a conduzir a seguir adiante com seus estudos é a de mãe, dedicada ao cuidado e desenvolvimento de seus filhos. Ao acreditar que poderá ajudá-los a progredir em seus estudos, ela enxerga um propósito em seu próprio avanço em relação à língua inglesa. Entretanto, esse motivo não aparenta ser suficiente para clamar por uma identidade mais poderosa naquele contexto, e assim criar oportunidades de prática da língua.

Diana, assim como Antônio, faz uso da língua inglesa em seu ambiente profissional, e vê as chances de prática da mesma língua ampliadas em um futuro no qual se conseguirá se comunicar bem em inglês. Ela manifesta, em seu relato, a identidade de empreendedora no ramo do turismo, além de se identificar como uma turista internacional, que poderá usar a língua inglesa em suas viagens, e de aprendiz dedicada aos seus estudos. Seu discurso está afinado com a sua prática na sala de aula: sempre que possível, Diana opina sobre as questões sugeridas pelo professor, faz as suas tarefas e ajuda os colegas a desenvolver as deles, dá conselhos e

compartilha as suas experiências de uso da língua. Esse comportamento é valorizado pelo professor da turma, que demonstra estima pelas suas contribuições, e a estimula a participar das aulas. Outras colegas da turma que têm experiências semelhantes à sua também parecem se sentir à vontade pra contribuir. Por outro lado, os alunos da mesma turma que enxergam sua identidade em oposição à de Diana, tendem a preferir o silêncio à participação.

É razoável afirmar, através do que foi observado nas narrativas e no comportamento em sala de aula dos participantes da pesquisa, que, assim como as suas representações em relação à língua inglesa, as perspectivas de uso da língua no futuro também têm papel na construção de suas identidades. Ademais, as relações de poder que se estabelecem em um contexto de prática da língua podem determinar as posições de cada um dos actantes naquele ambiente.

3. Quais são suas comunidades e identidades imaginadas em relação à língua inglesa e de que maneira elas interferem no investimento dado por eles para o aprendizado dessa língua?

Como vimos no capítulo teórico desta dissertação, os aprendizes de línguas estrangeiras envolvem-se, durante seu processo de aprendizagem, tanto em comunidades reais quanto em comunidades da imaginação, ou seja, grupos de pessoas dos quais nunca participaram como membros ativos, e também não participam no momento presente, mas dos quais gostariam de participar quando adquirirem a capacidade de comunicar-se na língua que estão aprendendo, e que circula nessas comunidades imaginadas. A possibilidade de fazer parte de uma comunidade de seu desejo no futuro, segundo Norton (2013), permite aos aprendizes ampliar a gama de posições identitárias que poderão ocupar, e, almejando identidades futuras mais poderosas, os aprendizes podem, então, incrementar o seu investimento na tarefa de aprender a nova língua.

Nas narrativas dos participantes deste estudo, pude perceber a presença de algumas comunidades das quais eles naquele momento não faziam parte, porém pareciam manifestar o desejo de encontrar nelas um lugar para si. Diana foi a participante que demonstrou maiores possibilidades de posições identitárias que poderia ocupar no futuro, conhecendo e usando a língua inglesa para interações em diversos contextos. Uma dessas comunidades imaginadas que se revelou em sua narrativa foi a de um conjunto de empreendedores do ramo do turismo, capazes de atrair mais turistas para a região onde atuam, por poder divulgar o seu negócio

internacionalmente, através da internet, e também recebê-los melhor na sua chegada ao nosso país. Além de ver-se, no futuro, comunicando-se em inglês com estrangeiros que certamente chegarão até a sua pousada, Diana também antevê a possibilidade de acúmulo de capital cultural através do aprendizado da língua inglesa, já que através dela poderá participar de uma comunidade de pessoas que têm acesso a informações que estão restritas para quem não entende inglês, tais como periódicos, livros e guias de museus em diferentes países. Ademais, Diana igualmente percebe que, comunicando-se na língua inglesa, estará incluída em um grupo de viajantes internacionais, que podem interagir com pessoas de diferentes nacionalidades em qualquer parte do mundo.

Ao antecipar essa vasta gama de possibilidades para o amanhã, e tendo ao seu dispor capital financeiro para comprar materiais complementares ao seu estudo, fazer viagens que trarão oportunidades de praticar a língua fora do contexto da sala de aula e reservar tempo para seus estudos, Diana investiu os recursos materiais e também simbólicos em sua aprendizagem. Ao trazer suas experiências para a turma, Diana conquistou a atenção do professor e dos demais colegas, e, em minha interpretação, exerceu grande influência sobre os demais participantes do grupo durante todo o período do curso.

Para Antônio, aprender inglês significa ter melhores oportunidades de trabalho, e a principal comunidade imaginada presente no seu discurso foi a de um grupo de profissionais do turismo, que podem receber visitantes estrangeiros na região onde atuam, sem precisar contar com a ajuda de intérpretes para comunicar-se com eles utilizando a língua inglesa. Nessa comunidade, Antônio podia ver-se participando de discussões em inglês com grupos de turistas internacionais, esclarecendo suas dúvidas em relação às belezas naturais da região onde atua, e atuando com maior independência, por não precisar da ajuda de intérpretes na sua comunicação.

Aparentemente, a vontade de participar dessa comunidade imaginada foi o que levou Antônio a matricular-se no curso de inglês, já que viu ali uma possibilidade de alcançar os seus objetivos. Em seu discurso, percebi que estava disposto a investir em seu aprendizado para conseguir melhores oportunidades de trabalho, porém, os obstáculos que encontrou no caminho para chegar à sua meta, somados à diferença de capital acumulado disponível para investimento em relação aos demais companheiros de turma, pareceram levar-lhe a não dar continuidade nos estudos naquele contexto. Manifestou-se, entre seus relatos e seu comportamento em sala de

aula, o aparente desejo ambivalente de tornar-se um usuário competente da língua inglesa. Seus compromissos profissionais e, possivelmente, sua percepção de pouco retorno diante do investimento que podia depositar na tarefa de aprender inglês, acabaram por afastar-lhe do curso.

Diferentemente de Antônio e Diana, Eliane não revelou, em seus relatos, comunidades imaginadas de falantes da língua inglesa que parecessem suficientemente fortes para levá-la a incrementar o seu investimento no aprendizado. Na análise de sua narrativa, não foi possível perceber o desejo de participar de comunidades referentes ao mundo do trabalho, como foi o caso de Antônio, ou do mundo acadêmico e do turismo, como as percebidas na fala de Diana. A única comunidade da imaginação da qual Eliane manifestou o desejo de participar foi a de um grupo de mães que se dedicam à casa e à família, e, através do educação, podem ajudar seus filhos a atingir bons resultados em seus compromissos escolares.

Ao não vislumbrar identidades futuras assaz poderosas para encontrar melhores oportunidades de prática da língua inglesa, e também não tendo no momento em que estava fazendo o curso de inglês capital simbólico similar ao daqueles colegas que pareciam para ela ter desempenho satisfatório, Eliane pareceu optar por não investir os poucos recursos que tinha à mão para o seu aprendizado. Terminou, como Antônio, abandonando o curso antes de seu final.

Como nos esclarece Bourdieu (1979, 2015), o acúmulo de capital por parte de um indivíduo explica melhor o seu rendimento escolar do que a velha visão de que o sucesso nos estudos depende apenas de talento natural. As diferenças de acúmulo de capital podem levar também a diferentes objetivos e noções de sucesso.

De acordo com Lewin (1948 apud BOURDIEU, 1966/2015), as aspirações dos indivíduos estão diretamente ligadas às suas perspectivas de sucesso. Dessa forma, além das razões práticas alegadas por Antônio e Eliane aos seus colegas, a respeito da desistência do curso de inglês, outro motivo para o abandono pode ter sido o fato de não terem encontrado naquele ambiente um espaço onde sua voz pudesse ser ouvida, suas experiências pudessem ser compartilhadas, e, assim, fossem criadas para eles oportunidades reais de desenvolvimento da competência comunicativa na língua-alvo naquele contexto.

4. Que relações de poder dificultam o investimento e a aquisição de capital por parte dos aprendizes no processo de aprendizagem da língua inglesa?

O objetivo da quarta e última pergunta norteadora deste estudo foi o de evidenciar que todas as relações comunicativas envolvem diferentes níveis de poder, e que estes estão inextricavelmente relacionados às diferenças de capital simbólico acumulado pelos actantes nelas envolvidos (BOURDIEU, 1991).

Sabemos que, no aprendizado de uma nova língua, é vital a prática da oralidade, da leitura e da escrita para se obter a competência linguística desejada (SPOLSKY, 1989 apud NORTON, 2013), e que para poder praticar, os aprendizes precisam encontrar ou criar oportunidades de interação. No contexto da sala de aula observada para esta pesquisa, ficou claro que, alguns aprendizes, por serem detentores de capital simbólico que era caro por todos naquele ambiente, tiveram mais oportunidades de prática do que outros, que não tinham os mesmos recursos materiais ou culturais à sua disposição.

Conforme já foi evidenciado anteriormente nesta dissertação, Diana, em conjunto com um grupo de mais duas alunas, detinham capital simbólico que era importante no contexto daquele curso de inglês: elas tinham oportunidades de prática da língua inglesa fora da sala de aula em diferentes ambientes de interação e traziam essas experiências para compartilhar com o restante da turma, também conheciam diversos assuntos que foram trazidos pelo professor para discussão em aula, e assim puderam contribuir mais do que os demais alunos. Além disso, sua experiência anterior com a língua inglesa na escola, na universidade e em outros cursos de idiomas pareceram favorecer o entendimento da dinâmica das aulas, e dos conteúdos e atividades propostas.

Por outro lado, alguns alunos daquela turma, entre eles Antônio e Eliane, haviam tido muito pouco contato com a língua em ambiente escolar, e frequentemente comparavam-se às colegas, que, para eles, estavam tendo um ótimo desempenho nas aulas. No caso específico de Eliane, somou-se à falta de experiência com a língua na escola as poucas ou até inexistentes oportunidades de prática da língua fora daquele contexto, e as limitadíssimas perspectivas de seu uso em oportunidades futuras. Assim, preferiam não dar a sua opinião nas discussões levantadas por Maurício, e demonstraram pouca confiança no desenvolvimento das atividades de aula.

Dessa maneira, antes tácita e logo mais explicitamente, foram ficando claras as relações de poder que se estabeleceram na turma de alunos de inglês. Por ter estado presente na turma em diferentes etapas do curso, pude perceber que, logo no início,

os participantes Antônio e Eliane já reconheciam algumas companheiras de classe como melhores alunas do que eles. Além do comportamento observado em sala de aula, a fala de Antônio, mais indiretamente: “*sempre tem na aula aquele que se destaca mais e o que se destaca menos, entendeu?*”, e o relato de Eliane, mais explicitamente: “*Eu não me enquadraria como boa aluna, então eu avaliaria que as menina ali do meu lado como boa aluna, que elas são ótimas no inglês*” evidenciaram que ambos perceberam desde o início as diferenças entre eles e algumas colegas de aula, e também entenderam que lugar de fala deveriam ocupar.

Mesmo na etapa final do curso, quando Eliane e Antônio já não estavam mais presentes, Diana se destaca entre as demais colegas, cria mais oportunidades de prática da língua inglesa para si, e, conseqüentemente, acumula maior capital através de seu investimento elevado em seu aprendizado.

Após responder às perguntas de pesquisa, uma primeira implicação deste estudo para o futuro fica muito latente em meu ponto de vista: o papel do professor de línguas no estabelecimento de um ambiente de sala de aula agradável e propício para a aprendizagem de todos, e não somente de alguns aprendizes. Primeiramente, a interpretação dos dados coletados neste estudo implicou diretamente na minha prática como professora, já que atualmente presto muito mais atenção às diferenças individuais de meus alunos e dedico mais tempo à reflexão sobre como posso estar incentivando ou desencorajando o seu investimento em seus estudos. Para além da minha experiência individual, os resultados aqui apresentados objetivam provocar a mesma reflexão em outros professores de línguas, atuantes em diferentes contextos.

Além disso, sugiro como complementação a esta pesquisa a investigação de representações sobre a língua inglesa, as identidades dos aprendizes, suas comunidades imaginadas e o investimento dado por eles à tarefa de aprender uma nova língua em outros ambientes de aprendizagem, tais como a educação de jovens e adultos e os cursos técnicos e profissionalizantes, a fim de traçar um panorama mais amplo do ensino de inglês para adultos, em contextos diversos de educação profissional.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, T. O. **Paisagens identitárias no discurso de professores da rede municipal: um estudo de práticas narrativas e avaliativas**. 2014. 137f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- BARKHUIZEN, G. Introduction: narrative research in applied linguistics. In: BARKHUIZEN, G. (Org.) **Narrative Research in Applied Linguistics**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2013, p. 1-16.
- BORGES, T.D. A comunidade imaginada Irlanda. **Revista Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 241-267, 2008.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Cambridge: Polity Press, 1991.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. Westport, CT: Greenwood, p. 241-258, 1986.
- BRASIL. **Lei nº 12.513, de 12 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 31 jan. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em 07 out. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Dados personalizados referentes a alunos matriculados no PRONATEC até o ano de 2014. Referente a pedido 23480.013336/2014-96. Recebido em nov. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PRONATEC**. Brasília, mai. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2218

[1-audiencia-publica-camara-deputados-pronatec-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em 31 jan. 2016.

BRITISH COUNCIL. **Learning English in Brazil**: Understanding the aims and the expectations of the Brazilian emerging middle classes. São Paulo, 2014.

CARAZZAI, M. R. P. **The process of identity (re)construction of six Brazilian language learners: a poststructuralist qualitative study**. 2013. 196f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, 2013.

CASTIONI, R. Planos, projetos e programas de educação profissional: agora é a vez do PRONATEC. **Sociais e Humanas**. Santa Maria-RS, vol. 26, nº 01, p. 25-42, jan/abr 2013.

COUTO, M. **Raiz de orvalho e outros poemas**. Alfragide: Editorial Caminho, 1999.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. de (Org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008, p. 19-54.

DARVIN, R.; NORTON, B. Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**. Cambridge, v. 35, p. 36-56, 2015.

DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. **The handbook of narrative analysis**. New York: John Wiley and Sons, Inc., 2015.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second and foreign language learning. **Language Teaching**. Cambridge, v. 31, n. 3, p. 117-135, 2009.

DUBOC, A. P. M. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 727-745, 2011.

DUFF, P. Case study research on language learning and use. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 34, p. 233-255, 2014.

EARLY, M.; NORTON, B. Narrative inquiry in second language teacher education in rural Uganda. In: BARKHUIZEN G. (Org.). **Narrative research in Applied Linguistics**. Cambridge University Press. Cambridge: 2013, p. 133-151.

FARIA, M.D.A. As crenças e o processo de construção de identidade profissional de alunos do terceiro semestre na licenciatura Letras-Português-Inglês. 2013. 199f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, 2013.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLOWERDEW, J.; MILLER, L. Narrative inquiry in a second language context: stories from Hong Kong. In: BARKHUIZEN G. (Org.). **Narrative research in Applied Linguistics**. Cambridge University Press. Cambridge: 2013, p. 41-61.

FONTANA, B. **Aquisição de inglês como língua estrangeira em uma escola pública: jogos de poder, produção e reprodução de identidades**. 2005. 235f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2005.

GEE, J. P. **An introduction to discourse analysis**. Abingdon: Routledge, 1999.

GIL, G.; OLIVEIRA, C. C. Investment and imagined communities: A narrative analysis of the identity construction by student-teachers of English. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 191-201, 2014.

GRIGOLETTO, M. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária dos brasileiros. **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, n. 9, p. 213-227, 2007.

GRIGOLETTO, M. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 41, p. 39-50, 2003.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, S. (Ed.) Representation: Cultural representations and signifying practices. London, UK: Sage Publications, 1997.

HAYES, D. Narratives of experience: teaching English in Sri Lanka and Thailand. In: BARKHUIZEN G. (Org.). **Narrative research in Applied Linguistics**. Cambridge University Press. Cambridge: 2013, p. 62-82.

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective**. 1.ed. New York: Routledge, 2009a.

KRAMSCH, C. Afterword. In: NORTON, B. **Identity and Language Learning: Extending the conversation**. 2nd edition. Bristol: Multilingual Matters, 2013, p. 192-199.

LANTOLF, JAMES P.; THORNE, STEVEN L. **Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

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

LIMA, M. S.; PIRES, T. L. S. Narrativas e crenças de alunos universitários de língua inglesa: o processo de ensino-aprendizagem visto pelo olhar dos aprendizes. **Domínios de linguagem**, v. 8, n. 1, p. 295-315, 2014.

LONGARAY, E.A. **Globalização, antiimperialismo e o ensino de inglês na era pós-moderna**. 2009. 247f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2009.

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

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Extending the conversation**. 2nd edition. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

NORTON, B. **Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change**. Harlow, UK: Pearson, 2000.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity, language learning and social change. **Language Teaching**, v. 44, n. 4, p. 412-446, out 2011.

OLIVEIRA, B.M. de; BARCELOS, A.M.F. Identidade e motivação de professores pré-serviço de inglês e suas crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa: um estudo longitudinal. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n.13, 2012.

PAIVA, V.M.L.O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 261-266, 2008.

PAVLENKO, A. Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. **Applied Linguistics**, v. 28, n. 2, p. 163-188, 2007.

PHILLIPSON, R. Myths and realities of 'global' English. **Language Policy**, p. 1-19, 2016.

POLKINGHORNE, D. E. **Narrative configuration in qualitative analysis**. *Qualitative Studies in Education*, v. 8, n. 1, p. 5-23, 1995.

PORTAL BRASIL. **MEC libera R\$ 81,5 milhões em recursos ao Pronatec**. Brasília, jan. 2016. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/01/mec-libera-r-81-5-milhoes-em-recursos-ao-pronatec>. Acesso em: 31 jan. 2016.

RAJAGOPALAN, K. Postcolonial world and postmodern identity: Some implications for language teaching. **D.E.L.T.A.**, n. 21: Especial, p 11-20, 2005.

SHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. Inglês *for all*: entre a prática excludente e a democratização viável. In: MOTA, K.; SHEYERL, D. **Espaços Linguísticos: Resistências e Expansões**. Salvador: EDUFBA: Instituto de Letras, -Departamento de Letras Germânicas, 2009, p. 57-96.

SILVA, J. F. S. **The construction of English teacher identity in Brazil: a study in Mato Grosso do Sul**. 2013. 261f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, 2013.

UCHÔA, J.M.S. **Narrativas de professores em formação sobre a didatização de podcasts para o ensino de inglês na floresta**. 2014. 241f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte, 2014.

USHIODA, E.; DÖRNYEI, Z. Motivation, Language Identities and the L2 Self: A Theoretical Overview. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Eds.). **Motivation, language identity and the L2 self**. Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 1-8.

VAN LIER, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. (ed). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

VIEIRA-ABRAÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F. e VIEIRA-ABRAÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 219-231.

WOODWARD, K. (Ed.). **Identity and Difference**. London: Sage Publications, 1997.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNO

Me chamo Ana Carolina Moreira Paulino e sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo-RS. Por trabalhar também como professora de cursos de idiomas do PRONATEC e acreditar poder contribuir com o seu desenvolvimento, desejo realizar minha pesquisa de mestrado em sua turma do curso de inglês básico desse programa, sob orientação da Professora Doutora Marília dos Santos Lima, e convido você a participar da pesquisa. O título da pesquisa é “Identidade e investimento de alunos do curso de inglês básico do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego”, e ela objetiva investigar como você se vê no mercado de trabalho e na comunidade escolar, e como se dá o seu investimento no curso, seja esse investimento financeiro, de tempo ou de dedicação aos estudos.

Para conduzir a pesquisa, o/a convido a participar de entrevistas nas quais você falará sobre suas histórias relacionadas ao aprendizado da língua inglesa, as quais serão gravadas em áudio. Essas entrevistas serão feitas no início do curso e também ao final, para entendermos o que mudou no seu ponto de vista antes e depois de participar do curso.

Além das entrevistas, também pretendo assistir a seis aulas do curso, sendo duas no começo, duas no meio e duas no final, tomando anotações enquanto estiver presente. Objetivo gravar em vídeo as duas aulas assistidas no meio do curso, com o objetivo de mostrá-las a você antes de fazermos a entrevista final, para que se lembre de episódios que aconteceram em sala de aula com mais facilidade.

O material coletado para esta pesquisa será utilizado somente para fins de estudo, podendo ser utilizado nesta e em outras pesquisas futuras.

A apresentação de todos os dados coletados, seja através de entrevistas, anotações em sala de aula ou gravações em vídeo, preservará a identidade dos participantes e da instituição de ensino, ou seja, seu nome nunca será divulgado.

Para saber mais informações sobre o andamento da pesquisa, você pode entrar em contato comigo a qualquer momento através do meu telefone: (51) 9552-9990 ou do meu e-mail: carolinapaulino@yahoo.com.br, e, se não desejar participar mais da pesquisa, poderá desistir também a qualquer momento, sem ter prejuízo algum.

Os riscos para os participantes desta pesquisa são mínimos, mas podem incluir um certo constrangimento aos alunos e ao professor da turma, devido à minha presença em sala de aula e também pela presença das câmeras em sala de aula e gravadores durante as entrevistas. Também pode ser um tanto difícil para os alunos terem que comparecer à instituição em horários diferentes do horário de aula para participar das entrevistas. Contudo, farei o possível para não prejudicar o andamento do seu curso e da sua rotina, combinando previamente as datas e horários nos quais acontecerá a coleta dos dados, para que sejam apropriados para todos.

A assinatura deste termo mostra que você está ciente dos métodos de coleta de dados da pesquisa, os fins para os quais serão utilizados, e seus possíveis riscos, e autoriza a sua participação na mesma. Este documento será assinado em duas vias: uma ficará sob sua responsabilidade, e a outra sob meus cuidados.

Muito obrigada pela colaboração.

Nome completo do participante: _____

Assinatura: _____ Data: _____

Nome completo da coordenadora da pesquisa: Ana Carolina Moreira Paulino

Assinatura: _____ Data: _____

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR

Me chamo Ana Carolina Moreira Paulino e sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo-RS. Por trabalhar também como professora de cursos de idiomas do PRONATEC e acreditar poder contribuir com o seu desenvolvimento, desejo realizar minha pesquisa de mestrado em uma turma sob a sua responsabilidade, no curso de inglês básico desse programa, sob orientação da Professora Doutora Marília dos Santos Lima, e convido você a participar da pesquisa. O título da pesquisa é “Identidade e investimento de alunos do curso de inglês básico do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego”, e ela objetiva investigar como seus alunos se veem no mercado de trabalho e na comunidade escolar, e como se dá o seu investimento no curso, seja esse investimento financeiro, de tempo ou de dedicação aos estudos.

Para conduzir a pesquisa, convidarei seus alunos a participar de entrevistas nas quais falarão sobre suas histórias relacionadas ao aprendizado da língua inglesa e as quais serão gravadas em áudio. Essas entrevistas serão feitas no início do curso e também ao final, para entendermos o que mudou no seu ponto de vista antes e depois de participar do curso.

Além das entrevistas, também pretendo assistir a seis aulas do curso, sendo duas no começo, duas no meio e duas no final, tomando anotações enquanto estiver presente. Objetivo gravar em vídeo as duas aulas assistidas no meio do curso, com o objetivo de mostrá-las aos seus alunos antes de fazermos a entrevista final, para que se lembrem de episódios que aconteceram em sala de aula com mais facilidade.

O material coletado para esta pesquisa será utilizado somente para fins de estudo, podendo ser utilizado nesta e em outras pesquisas futuras.

A apresentação de todos os dados coletados, seja através de entrevistas, anotações em sala de aula ou gravações em vídeo, preservará a identidade dos participantes e da instituição de ensino, ou seja, seu nome e os nomes dos alunos nunca serão divulgados.

Para saber mais informações sobre o andamento da pesquisa, você pode entrar em contato comigo a qualquer momento através do meu telefone: (51) 9552-9990 ou do meu e-mail: carolinapaulino@yahoo.com.br, e, se não desejar participar

mais da pesquisa, poderá desistir também a qualquer momento, sem ter prejuízo algum.

Os riscos para os participantes desta pesquisa são mínimos, mas podem incluir um certo constrangimento aos alunos e ao professor ou professora da turma, devido à minha presença em sala de aula e também pela presença das câmeras em sala de aula e gravadores durante as entrevistas. Também pode ser um tanto difícil para os alunos terem que comparecer à instituição em horários diferentes do horário de aula para participar das entrevistas. Contudo, farei o possível para não prejudicar o andamento do seu curso e da rotina dos alunos, combinando previamente as datas e horários nos quais acontecerá a coleta dos dados, para que sejam apropriados para todos.

A assinatura deste termo mostra que você está ciente dos métodos de coleta de dados da pesquisa, os fins para os quais serão utilizados, e seus possíveis riscos, e autoriza a sua participação na mesma. Este documento será assinado em duas vias: uma ficará sob sua responsabilidade, e a outra sob meus cuidados.

Muito obrigada pela colaboração.

Nome completo do/a professor/a da turma: _____

Assinatura: _____ Data: _____

Nome completo da coordenadora da pesquisa: Ana Carolina Moreira Paulino

Assinatura: _____ Data: _____

**APÊNDICE C - PERGUNTAS NORTEADORAS PARA AS ENTREVISTAS
EPISÓDICAS**

| |
|---|
| 1. Pelo que você consegue lembrar, qual foi o seu primeiro contato com a língua inglesa? Você poderia, por favor, me contar essa situação? |
| 2. Você teve aulas de língua inglesa na escola ou em outro curso de idiomas? Como eram as suas aulas? Do que você gostava ou não gostava? |
| 3. Qual foi a última vez que você se comunicou ou tentou se comunicar com alguém na língua inglesa fora da sala de aula? Conte-me como foi. |
| 4. Por que você decidiu fazer este curso? Já passou por alguma situação em que precisou se comunicar em inglês? Como foi? |
| 5. Como você caracteriza uma pessoa que se comunica bem na língua inglesa? De que grupos ela participa? |
| 6. O que você acha que mudará na sua vida quando conseguir se comunicar bem na língua inglesa? Conte-me uma situação em que você se vê usando a língua no futuro. |
| 7. Como é um bom professor de inglês? |
| 8. Como é um bom aluno de inglês? |
| 9. Como é uma boa aula de inglês? |

Fonte: Elaborada pela autora

APÊNDICE D – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO*

| Símbolos | Especificação |
|-------------------------|---|
| . | Descida leve na entonação: fim de enunciado |
| ? | Subida rápida na entonação: interrogação |
| , | Descida leve na entonação |
| - | Corte abrupto no enunciado |
| :: | Prolongamento de som de vogal |
| nunca | Ênfase em sílaba ou palavra |
| PALAVRA | Fala mais alta |
| ◦ palavra ◦ | Fala mais baixa |
| > palavra < | Fala mais rápida |
| < palavra > | Fala mais devagar |
| [] | Fala simultânea ou sobreposta |
| = | Enunciados contínuos |
| (2.4) | Duração de pausa |
| (.) | Micropausa, 2/10 segundos ou menos |
| () | Segmento de fala incompreensível |
| (palavra) | Hipóteses, dúvidas em relação à transcrição |
| ((olhando para o teto)) | Descrição de atividades não-verbais |

* Convenções de transcrição sugeridas pelo periódico *Research on Language and Social Interaction*, 33(1), 2000, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

APÊNDICE E – ANOTAÇÕES DE CAMPO

| Data da aula | Evento | Impressões da pesquisadora |
|--------------|--|---|
| 23/11/2015 | <p>Professor revisa conteúdos apresentados na aula anterior</p> <p>Professor propõe tarefa oral para praticar os advérbios de frequência</p> <p>Intervalo</p> <p>Leitura em voz alta de texto que o professor pedira que lessem como atividade de casa</p> | <p>Os alunos parecem ter liberdade entre eles e com o professor. Participam à vontade, fazendo perguntas e solucionando dúvidas.</p> <p>Apesar da proposta do professor, os alunos preferiram anotar suas perguntas e respostas, criando os diálogos e depois praticando a leitura dos mesmos, em duplas.</p> <p>Os alunos arrecadam contribuições de todos para a compra de um lanche coletivo. Enquanto uma aluna sai para fazer a compra, a maioria dos alunos conversa entre si, porém as alunas Beatriz, Cinara e Diana permanecem à mesa, comparando exercícios e tirando dúvidas entre si e com o professor.</p> <p>Beatriz se voluntaria para ler o primeiro parágrafo. Cinara se voluntaria para ser o segundo parágrafo. Uma terceira aluna lê o terceiro parágrafo, porém somente após o pedido do professor. Professor corrige os erros de pronúncia imediatamente, o que torna a leitura truncada e incompreensível. Antônio e Diana dispersam e começam a usar o celular durante a atividade. Antônio havia</p> |

| | | |
|------------|--|--|
| | Professor solicita uma redação, que pedira como tarefa de casa | <p>esquecido o texto em casa, então por vezes tenta acompanhar a leitura com a colega ao lado, mas se distrai facilmente.</p> <p>Apenas Beatriz e mais outra aluna haviam feito a tarefa, então o professor solicitou que todos levassem na próxima aula.</p> |
| 07/12/2015 | Exercício gramatical sobre o presente simples | <p>Os alunos realizam a tarefa em pequenos grupos, sempre traduzindo os enunciados e negociando significados. O professor circula de mesa em mesa para auxiliar na tarefa e os alunos fazem perguntas tanto ao professor quanto à mim, que já havia me colocado à disposição dos alunos. Diana reclama do espaço para escrever no livro e diz que vai escrever tudo no caderno. Beatriz concorda e diz que depois vai passar tudo a limpo para entender melhor as respostas. Diana faz várias perguntas ao professor, e o restante da turma apenas acompanha. Antônio e Eliane observam as colegas fazendo o exercício, mas não fazem os seus. Eliane diz que não está entendendo nada no curso, mas que, às vezes, depois que coloca as crianças para dormir, traduz alguns textos no <i>Google</i> tradutor. Eliane não faz perguntas em sala, mas faz anotações quando o professor responde perguntas de outros alunos.</p> |

| | | |
|------------|--|---|
| | Correção de exercício de interpretação de texto, passado como atividade de casa | <p>A maioria dos alunos havia feito a tarefa de casa. Antônio e Eliane não haviam feito. O texto fala sobre um aquário gigante localizado nos Estados Unidos. Diana e Beatriz contam ao grupo sobre quando visitaram aquários como aquele em Portugal e na Alemanha, enquanto os outros alunos apenas escutam. O professor pede aos alunos que leiam o texto em voz alta, solicitando que Eliane inicie a leitura do texto. Ela responde: “nem pensar, isso é muito fora da casinha.” Logo, ela decide ler e o professor a ajuda. Ele elogia o desempenho da aluna depois da leitura. Depois que os alunos leem, ele pergunta: “o que quer dizer isso?”. Diana e Beatriz sempre iniciam a tradução. As primeiras alunas a se voluntariarem para a leitura foram Diana, Beatriz e Cinara. O professor pede a Eliane que leia mais um parágrafo, e dessa vez ela concorda, sem resistir muito. Ela responde às perguntas de interpretação propostas pelo professor.</p> |
| 17/05/2016 | Discussão no início da aula sobre a importância de aprender inglês e as impressões das alunas sobre as suas aulas no curso | <p>O professor pergunta às alunas se prepararam algum material para compartilhar com a turma sobre o tema que havia proposto na aula anterior. Diante da resposta afirmativa de todas elas, ele pergunta quem gostaria de iniciar dando a sua contribuição. Diana foi a primeira a se voluntariar. Falou</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Professor pede a minha contribuição para a discussão, em inglês</p> <p>Professor mostra vídeos de interações em inglês em</p> | <p>pausada, porém claramente durante toda a sua fala, não precisando recorrer ao português em sua apresentação. O professor agradeceu a sua participação e teceu alguns comentários sobre o conteúdo. As outras alunas apresentaram, uma a uma, o material que haviam preparado, porém todas precisaram recorrer à leitura, falar em português e esclarecer dúvidas de vocabulário e estruturas durante a sua fala. Diana contribuiu com as apresentações, dando o seu ponto de vista, ajudando as colegas com questões referentes à língua e dando conselhos.</p> <p>Conto como foi que comecei a aprender inglês e quais as oportunidades que tive de praticar a língua desde então. Todas as alunas prestam atenção em meu relato, porém apenas Diana interage comigo, em inglês e em português, questionando-me sobre a vantagem de ter começado a estudar inglês bastante jovem, e perguntando-se se deveria matricular seus filhos, que ainda são crianças, em um curso de inglês.</p> <p>A atividade consistia em assistir a vídeos curtos de interações em inglês no aeroporto, na farmácia e no ambiente de trabalho, e logo após, dizer quais eram</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|----------------------------------|---|
| | diversas situações comunicativas | as situações neles representadas, e identificar palavras e expressões úteis naqueles contextos. Todas as alunas participaram, porém foi Diana quem respondeu mais prontamente às perguntas de Maurício, tentando sempre utilizar a língua inglesa para a comunicação. A aprendiz também teceu comentários relacionando o conteúdo dos vídeos com as suas experiências pessoais e profissionais no Brasil e no exterior. |
|--|----------------------------------|---|