

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Aline Sara Carvalho Araújo Sales

**REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA DO
CAMPO SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE INGLÊS**

Mariana – MG

2021

Aline Sara Carvalho Araújo Sales

**REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA DO
CAMPO SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada: interfaces entre práticas e teorias

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vanderlice dos Santos de Andrade Sól

Mariana – MG

Instituto de Ciências Humanas e Sociais

2021

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S163r Sales, Aline Sara Carvalho Araújo.
Representações de estudantes de uma escola do campo sobre o ensino e a aprendizagem de Inglês. [manuscrito] / Aline Sara Carvalho Araújo Sales. - 2021.
96 f.: il.: tab..

Orientadora: Profa. Dra. Vanderlice dos Santos de Andrade Sól.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem.

Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

1. Ensino de línguas estrangeiras. 2. Educação no campo. 3. Processo de ensino e aprendizagem. I. Sól, Vanderlice dos Santos de Andrade. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 808.1 /5

Bibliotecário(a) Responsável: Luciana De Oliveira - SIAPE: 1.937.800



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



FOLHA DE APROVAÇÃO

Aline Sara Carvalho Araujo Sales

"Representações de Estudantes de Uma Escola do Campo Sobre o Ensino e a Aprendizagem de Inglês"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem

Aprovada em 05 de março de 2021

Membros da banca

Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sol - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
Profa. Dra. Anelise Fonseca Dutra - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
Profa. Dra. Fernanda Pecanha Carvalho - Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais - COLTEC

Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sol, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 05/03/2021.



Documento assinado eletronicamente por **Vanderlice dos Santos Andrade Sol, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/07/2021, às 17:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0141765** e o código CRC **BC4B8CB2**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.001944/2021-24

SEI nº 0141765

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000
Telefone: - www.ufop.br

À minha mãe, Maria das Graças Carvalho Araújo Sales, meu pai, Raimundo Amaury Araújo Sales, e meus irmãos, Amaury Eloy Carvalho Araújo Sales e Alberto Rodolfo Carvalho Araújo Sales, por todo carinho, incentivo e apoio em toda minha vida.

AGRADECIMENTOS

Teço meus agradecimentos expressando minha eterna gratidão a todas as pessoas que de alguma forma estiveram comigo durante essa caminhada.

Agradeço a Deus, presença constante em minha vida.

Aos meus pais, Maria das Graças e Raimundo, por todo amor, carinho, dedicação e suporte. Vocês são meus maiores exemplos.

Aos meus irmãos, Amaury e Beбето, pelo apoio, convivência e amizade.

Ao Murilo, meu sobrinho e afilhado querido, por ser tão abençoado e fazer nossos dias mais alegres.

À Vó Laura, por todo carinho e ensinamentos. Tenho certeza de que onde estiver, está orando e torcendo por mim.

Ao Luciano, pelo companheirismo, apoio e incentivo.

À minha orientadora, professora doutora Vanderlice dos Santos Andrade Sól, por todos os ensinamentos, dedicação, compreensão e oportunidade para realizar esta pesquisa e pelo comprometimento durante a minha trajetória. Gratidão por todos os momentos enriquecedores de muito aprendizado e gratidão por iluminar minha trajetória.

À professora doutora Fernanda Peçanha Carvalho, pela leitura e contribuições realizadas na banca de qualificação.

Às professoras doutoras Anelise Fonseca Dutra, Soélis Teixeira do Padro Mendes, Hilda Simone Henriques Coelho, e, novamente, à professora Fernanda Peçanha Carvalho, por aceitarem o convite para participarem da banca de defesa, para contribuir com esta investigação.

A todos os colegas do mestrado e também do grupo de pesquisa, em especial, a Lucilene Dias, a Juliana Oliveira e a Allissa Perdigão. Gratidão por todos os momentos compartilhados, de alegrias, angústias e de muito aprendizado.

Aos estudantes participantes desta pesquisa, que contribuíram com a investigação aqui descrita. Suas vivências e dizeres proporcionaram em mim reflexões em relação ao meu modo de ser, pesquisar e lecionar.

À escola investigada e à direção, pelo suporte durante a realização da pesquisa.

À Universidade Federal de Ouro Preto, instituição em que me graduei e tive a oportunidade de realizar o mestrado; especialmente, ao Instituto de Ciências

Humanas e Sociais da UFOP e ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, seus professores e funcionários.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a constituição identitária e as representações de estudantes de uma escola pública do campo situada na Região dos Inconfidentes (região composta por três municípios: Itabirito, Mariana e Ouro Preto) acerca do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa. Mais especificamente, buscou-se mapear as representações dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa em uma escola pública do campo; compreender a constituição identitária dos aprendizes do campo, assim como a relação sujeito-linguagem; e problematizar o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa na educação do campo. O percurso teórico-metodológico deste estudo está ancorado no atravessamento da perspectiva da Análise do Discurso franco-brasileira e dos estudos em Linguística Aplicada. Este trabalho se constitui em uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Os participantes foram dez estudantes de uma escola pública do campo. O *corpus* foi gerado por meio de questionários semiestruturados e narrativas escritas pelos estudantes. Assim, foi realizada uma análise discursiva dos dizeres desses estudantes, no intuito de, a partir da materialidade linguística, compreender suas representações e constituição identitária relacionadas ao ensino e à aprendizagem de Língua Inglesa na educação do campo. Por meio dos gestos de interpretação do *corpus*, foi possível apreender as representações singulares envolvidas nos dizeres dos estudantes e compreender a constituição identitária deles no que tange às suas vivências como aprendizes. A investigação possibilitou reflexões sobre as perspectivas dos estudantes de uma escola pública do campo (seus desejos, dificuldades, angústias e expectativas) e o que pode ser impulsionado a partir dessas perspectivas para o ensino, a aprendizagem da Língua Inglesa e os estudos em Linguística Aplicada.

Palavras-Chave: Ensino e aprendizagem de língua estrangeira; educação do campo; representações; identidade.

ABSTRACT

This study aimed at analyzing the identity constitution and the representations of students from a country regular school located in Região dos Inconfidentes (region composed by the cities of Itabirito, Mariana and Ouro Preto) about the teaching and the learning of the English language. More specifically, it aimed at investigating the students' representations about the teaching and the learning of English language from a country regular school, understanding their identity constitution and their subject-language relationship and reflecting about the teaching and the learning of English language in country education. The theoretical-methodological trajectory of the investigation is based on the crossing of the perspective of Franco-Brazilian Discourse Analysis and the Applied Linguistics studies. This qualitative study is based on the ethnographic assumptions. The participants were 10 students from a country regular school. *Corpus* was formed by semi structured questionnaires and written narratives elaborated by students. Thus, a discursive analysis of the students sayings was accomplished, in order to, from the linguistic materiality, understand their representations and identity constitution related to the teaching and the learning of English language in country education. It was possible by the gestures of *corpus* interpretation, apprehend the singular representations involved in students' sayings and comprehend their identity constitution, in reference to their experiences as learners. The results made possible the reflections about the perspectives of students from a country school (their wishes, difficulties, anxiety, and expectations) and the things that are possible to be motivated from them, for the teaching and the learning of English language and for Applied Linguistics field.

Key Words: Foreign language teaching and learning; country education; representations; identity.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Número de dissertações registradas no repositório digital do POSLETRAS/UFOP	17
Quadro 1 – Legendas de símbolos das transcrições.....	51
Quadro 2 – Representações da estudante sobre o ensino da LI (RD01).....	52
Quadro 3 – Representações da estudante sobre o aprendizado da LI (RD02) ..	53
Quadro 4 – Representações da estudante sobre a LI em sua vida (RD03)	54
Quadro 5 – Representações da estudante sobre a escola onde estuda (RD05).	58
Quadro 6 – Representações dos estudantes sobre o ensino da LI (RD06).....	59
Quadro 7 – Representações dos estudantes sobre a escola onde estudam (RD19).....	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
AILA	Associação Internacional de Linguística Aplicada
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COVID-19	Doença causada pelo vírus Sars-CoV-2 (coronavírus)
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OMS	Organização Mundial de Saúde
POSLETRAS	Programa de Pós-Graduação em Letras
RD	Recorte Discursivo
RSI	Regulamento Sanitário Internacional
SEE	Secretaria de Estado de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

LISTA DE NOTAÇÕES OU SÍMBOLOS¹

(())	Comentários da pesquisadora
(...) ou [...]	Supressão de determinado trecho da fala do aluno
“ ”	Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos
Negrito	Trechos analisados

¹ Legenda de símbolos das transcrições baseada em Sól (2014).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 OBJETIVOS	14
1.1.1 Objetivo geral	14
1.1.2 Objetivos específicos.....	14
1.2 JUSTIFICATIVA	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO	21
2.2 A LINGUÍSTICA APLICADA.....	24
2.3 LINGUÍSTICA APLICADA E CONTEMPORANEIDADE	27
2.3.1 A imprescindibilidade de uma LA híbrida ou mestiça vista como uma área que explode a relação entre teoria e prática.....	29
2.3.2 Um outro sujeito para a LA: as vozes do Sul.....	30
2.4 A ANÁLISE DO DISCURSO.....	31
2.5 A NOÇÃO DE IDENTIDADE NOS ESTUDOS EM LINGUÍSTICA APLICADA....	32
2.6 REPRESENTAÇÕES E MEMÓRIA	35
2.7 O ACONTECIMENTO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS.....	37
3 PERCURSO METODOLÓGICO	40
3.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	42
3.2 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	43
3.3 A ÉTICA NA PESQUISA	46
3.4 ANÁLISE DE DADOS.....	47
4 GESTOS DE INTERPRETAÇÃO PRELIMINARES DO ESTUDO-PILOTO	50
4.1 O ESTUDO-PILOTO: A ESTUDANTE E A LI.....	51
4.2 O ESTUDO-PILOTO: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LI	53
4.3 O ESTUDO-PILOTO: A REPRESENTATIVIDADE DA LI NA VIDA DA ESTUDANTE.....	54
4.4 O ESTUDO-PILOTO: A ESTUDANTE E A ESCOLA	57
5 GESTOS DE INTERPRETAÇÃO	59

5.1 OS ESTUDANTES E A LI	59
5.2 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LI.....	61
5.3 A REPRESENTATIVIDADE DA LI NA VIDA DOS ESTUDANTES	64
5.4 OS ESTUDANTES E A ESCOLA.....	68
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PILOTO SEMIESTRUTURADO	85
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO.....	87
APÊNDICE C – NARRATIVAS ESCRITAS.....	89
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	90
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	93
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO	95
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIOS SEMIESTRUTURADOS E NARRATIVAS ESCRITAS DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	96

1 INTRODUÇÃO

A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos. (MARCEL PROUST).

Nesta dissertação, analiso a constituição identitária e as representações de estudantes de uma escola pública do campo situada na Região dos Inconfidentes (região composta por três municípios: Itabirito, Mariana e Ouro Preto), acerca do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa (LI).

A educação do campo, de acordo com Paraná (2006), tem sido historicamente marginalizada e tratada como política compensatória, suas demandas são raramente apresentadas como objeto de pesquisa no meio acadêmico e tratadas nos currículos de diversas modalidades de ensino. Ainda para o autor, “[...] a educação do campo é realizada a partir de um currículo essencialmente urbano e, quase sempre, deslocado das necessidades e da realidade do campo” (PARANÁ, 2006, p. 28).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) definem que a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), além de qualquer instrumentação linguística, se constitui em ampliar o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua própria comunidade linguística, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma diversidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. O campo, nessa perspectiva, “[...] mais do que um perímetro não-urbano, é reconhecido como um espaço social e de constituição de identidades e sujeitos” (JÚNIOR; NETTO, 2011, p. 48).

Nesse sentido, no que tange ao sujeito com suas próprias condições existenciais e heterogeneidade, vale ressaltar que, para Sól (2015, p. 41), “[...] a identidade se constitui no contato e no/do confronto; é através do olhar do outro que o sujeito se vê; a identidade do sujeito não é estável, está sempre em movimento, em transformação”. Assim, “[...] reconhecer suas práticas, seus fazeres, significa compreender os educandos, como sujeitos de cultura, que possuem história e contribuem para construir a necessária identidade” (PARANÁ, 2006, p. 26).

Dessa forma, como professora de LI, com especialização em Ensino e Aprendizagem de Inglês e trajetória em cursos livres de idiomas, escolas públicas de ensino regular, escola de ensino de nível médio-técnico federal e, atualmente,

lecionando em escola pública do campo, tive como motivação para a realização da pesquisa a necessidade de contribuir para os estudos voltados para o ensino de LI na escola pública do campo por uma perspectiva dos estudantes pertencentes a esse contexto. Ou seja, meu estímulo teve origem na necessidade de investigar o lugar que esses aprendizes ocupam no contexto da escola pública do campo e, assim, compreender como se desdobram suas constituições identitárias.

Assim, este estudo se tornou relevante para a linha de pesquisa *Linguística Aplicada: interfaces entre práticas e teorias*, ao abordar aspectos acerca da linguagem e questões de relevância social, tendo em vista que, de acordo com Sól (2015, p. 26): “[...] o aspecto mais atraente na Linguística Aplicada é o fato de ser uma área que possui interfaces com outras áreas do conhecimento, sem perder de vista o campo da linguagem”.

Diante do exposto, apresento o caminho percorrido nesta dissertação, que se trata de uma pesquisa qualitativa ancorada na modalidade de cunho etnográfico, nas perspectivas da Análise de Discurso (AD) franco-brasileira e nos estudos em Linguística Aplicada (LA). Assim, abordo os seguintes objetivos de pesquisa.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Analisar as representações de estudantes acerca do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa em uma escola pública do campo situada na Região dos Inconfidentes.

1.1.2 Objetivos específicos

- a) Mapear as representações dos estudantes sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa em uma escola pública do campo;
- b) compreender a constituição identitária dos aprendizes no contexto de uma escola do campo, assim como a relação sujeito-linguagem;
- c) problematizar o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa na educação do campo.

Os objetivos delineados se desdobram nas seguintes perguntas de pesquisa:

- a) quais são as representações dos estudantes do campo acerca do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa?
- b) Como se dá a constituição identitária dos aprendizes de uma escola do campo?
- c) Quais problematizações podem ser levantadas sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa na educação do campo?

1.2 JUSTIFICATIVA

Ao longo dos anos, segundo Silva *et al.* (2014), é possível observar que o ensino de LI na Educação Básica tem como ênfase o ensino de regras gramaticais, estrutura da língua e competência comunicativa, parecendo desconsiderar a formação crítica do aluno como cidadão ativo e participativo no contexto em que está inserido. Os autores mencionaram ainda que

[...] essa problemática se encontra presente principalmente nas escolas do campo, onde muitas vezes, o ensino ofertado é descontextualizado da realidade social dos sujeitos envolvidos, com um currículo distante da realidade do aluno, transmitindo conceitos e valores totalmente fora dos seus hábitos (SILVA *et al.*, 2014, p. 112).

Assim, Garske (2006) argumentou que a educação oferecida aos brasileiros do meio rural foi ignorada em suas especificidades ao longo da história deste país. Durante séculos, houve uma colocação ideológica do urbano sobre o rural e, a escola rural se encontrou restrita às implantações de políticas pedagógicas que favoreciam as macropolíticas públicas de desenvolvimento industrial e agroindustrial, sendo vista como mais um mecanismo contribuinte para a expansão do capitalismo.

Para Fogaça e Jordão (2007), o ensino e a aprendizagem de LE pode construir com os estudantes uma compreensão de seu papel ativo na transformação da sociedade. Isso porque a sala de aula pode ser um espaço de questionamento das próprias visões de mundo, onde se investigue a origem e a consolidação das diferentes perspectivas construídas por nós, bem como as decorrências que elas

podem ter em nossa constituição identitária e nas representações que fazemos do mundo.

Como professora de LI em escola pública do campo, percebo a importância de se analisar e investigar o ensino e a aprendizagem no âmbito da escola do campo, levando em consideração suas representações em relação ao ensino e à aprendizagem, perpassando pelas reflexões sobre a constituição identitária dos aprendizes da escola do campo.

Nesse sentido, a pesquisa torna-se de suma relevância, além de acadêmica, social, uma vez que os resultados poderão contribuir para melhorias acerca do ensino e da aprendizagem de LI em uma escola do campo e colaborar com reflexões sobre as identidades dos estudantes que pertencem a esse contexto.

Dessa maneira, contribuímos para a linha de pesquisa *Linguística Aplicada: interfaces entre práticas e teorias*, já que se refere a uma pesquisa que reflete sobre novos caminhos na LA e investiga pontos importantes para a linha, buscando reflexões acerca do processo de estudos teóricos que se expandem para além da sala de aula, ou seja, para a realidade social. Portanto, o que a pesquisa propôs vai ao encontro do que aborda a LA e suas diferentes perspectivas, que busca desenvolver estudos entre diversas instâncias da vida social e da linguagem.

Destaco que o grau de ineditismo da investigação se constitui por abordar uma pesquisa que lança luz às perspectivas dos estudantes de uma escola pública do campo, enfatizando as vozes desses aprendizes. Valido o entendimento de originalidade da pesquisa, pois, de acordo com o estudo bibliométrico realizado no Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Ouro Preto, esta abordagem não foi desenvolvida em nenhuma dissertação.

O estudo bibliométrico, que consiste em uma maneira de analisar, por meio de procedimentos estatísticos, os elementos de um *corpus* documental (CARVALHO, 2019), foi desenvolvido no intuito de fundamentar o ineditismo da pesquisa; o critério utilizado para o estudo foi analisar as dissertações apresentadas ao POSLETRAS/UFOP. Dessa forma, foi realizada uma busca no repositório institucional da UFOP para o levantamento das dissertações registradas. Assim, encontrei um repositório digital que reunia 118 dissertações registradas no Programa, divididas entre os anos de 2012 e 2020, e, ao empregar as palavras-chave “Ensino de Inglês e Escola do Campo”, não foi identificado nenhum estudo

que fizesse tal abordagem. Para visualizar melhor este cenário, a Tab. 1 indica a maneira como o número de dissertações analisadas se encontrava por ano.

Tabela 1 – Número de dissertações registradas no repositório digital do POSLETRAS/UFOP

Data de publicação	Número de dissertações
2020	9
2019	14
2018	15
2017	21
2016	17
2015	11
2014	10
2013	11
2012	10

Fonte: UFOP (2020)

Diante desse estudo bibliométrico, pode-se considerar a originalidade desta pesquisa, que consiste em analisar as representações de estudantes acerca do ensino e da aprendizagem de LI em uma escola pública do campo, perspectiva não abordada nos 118 estudos investigados.

Sendo assim, a seguir, serão abordados fundamentos teóricos que embasam este estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A habilidade e o sabor da leitura abrem acesso a tudo o que já foi descoberto pelos outros. Ela é a chave, ou uma das chaves, para os problemas já resolvidos. E não só isso. Ela dá tempero e facilidade para conseguir resolver os [ainda] não resolvidos. (LINCOLN, 1859).

Partindo do pressuposto que a LI é considerada a língua franca do mundo globalizado, ao assumir esse papel de língua mundial, é possível dizer que o inglês se tornou uma das mais importantes ferramentas de socialização, adquirindo, assim, grande importância para a globalização (BUENO; MORAIS, 2007).

Para Kumaravadivelu (2006), o momento em que a globalização se encontra parece se mostrar diferente de seus períodos anteriores no que diz respeito à intensidade, mas não em relação à intenção. Ele mencionou que, de acordo com o *United Nations Report on Human Development* (1999, p. 29, grifos no original), a globalização está mudando a paisagem do mundo de três modos distintos:

- A distância *espacial está diminuindo*. As vidas das pessoas – seus empregos, salários e saúde – são afetados por acontecimentos no outro lado do mundo, frequentemente por acontecimentos que desconhecem.
- A *distância temporal está diminuindo*. Os mercados e as tecnologias agora mudam com uma velocidade sem precedente, com atos distantes decorrendo no tempo real, com impactos nas vidas das pessoas que vivem longe.
- *As fronteiras estão desaparecendo*. As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação a ideias, normas, culturas e valores.

Dessa forma, é possível considerar que, com a globalização, o contexto mundial está se transformando e que, a cada dia, a distância entre todos e em todos os sentidos, é menor. “Isso significa que as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensa e imediatamente interligadas, de um modo que nunca ocorreu antes” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131).

Tendo em vista as constantes mudanças ocorridas no cenário atual, motivadas pela globalização, para Silva *et al.* (2014), o contato entre diferentes culturas se intensifica a cada dia e, comparando com tempos históricos anteriores, pode-se perceber que vários aspectos do cotidiano foram modificados, como a diminuição das distâncias geográficas e do tempo, as diversas possibilidades de contato entre as pessoas, a velocidade e quantidade de informações disponíveis e

em circulação, o uso da informática e das novas tecnologias nos diversos setores do trabalho (SILVA *et al.*, 2014).

Sendo assim, para Bueno e Morais (2007), na circunstância atual, de um mundo globalizado que está voltado para a reflexão sobre o sujeito, devido ao acesso instantâneo a outros mundos e discursos, a LI se estabelece como o “veículo” pelo qual ocorre o intercâmbio cultural. Nesse sentido, o ensino da LI no campo pode contribuir para o intercâmbio cultural, haja vista o contexto de globalização, tornando esse ensino um instrumento relevante para os estudantes do campo em relação ao mundo ao redor. Isso demonstra que a LI é importante para a educação, por isso deve ser considerada relevante da mesma forma que as outras disciplinas. Seu aprendizado pode conduzir o estudante a se tornar mais consciente da diversidade que constitui o mundo. Ensinar e aprender línguas significa ter a possibilidade de abranger concepções de mundo, posicionar-se criticamente em relação a si e em relação ao outro, ter consciência da própria cultura e do outro (JORDÃO, 2007).

Segundo Santos e Assis-Peterson (2012), não diz respeito à escola ignorar o importante papel que a aprendizagem de outra língua tem para a formação da pessoa, abarcando o desenvolvimento da consciência sociopolítica, da criatividade, da mente aberta para novos conhecimentos e de uma nova maneira de pensar a própria realidade e o mundo, para além de preconceitos.

Percebe-se, então, que a sociedade atual está vivenciando transformações científicas e tecnológicas em todas as esferas sociais, principalmente no sistema educacional, mostrando a necessidade do uso de novas práticas pedagógicas que tenham como ênfase a relação entre língua, cultura, visões de mundo, relações sociais e identidade. Assim, diante essas modificações, a educação brasileira não poderia se distanciar desses aspectos (SILVA *et al.*, 2014).

Conforme as novas OCEM (BRASIL, 2006), a disciplina LE na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de sujeitos como parte de suas preocupações educacionais. Questão educacional esta interpretada de acordo com uma visão de educação e de formação de educandos como sujeitos, cidadãos. Nas propostas atuais das OCEM (BRASIL, 2006), entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre a posição, o lugar que uma pessoa (o aprendiz, o cidadão) ocupa na sociedade.

Diante disso, o ensino crítico do inglês pode contribuir para uma sociedade mais democrática e tornar o sujeito um cidadão atuante. “A implantação de uma sociedade democrática e cidadã, depende da evolução crítica que o sujeito possui acerca do mundo e de si mesmo” (SILVA *et al.*, 2014, p. 114). Assim, o ensino crítico de inglês no campo diz respeito não somente ao ensino de uma LE, mas à reflexão que esse ensino pode apontar em relação ao lugar que esses estudantes do campo ocupam na sociedade e de que forma crítica eles se posicionam em relação a isso.

Ao aprender uma LE, conforme mencionou Lima (2009), o estudante entra em contato com outra cultura, o que colabora para que ele conheça aspectos culturais diferentes daqueles que fazem parte da sua comunidade e isso pode levá-lo a um processo de reflexão sobre o outro e de si próprio. Assim, de acordo com Mattos e Valério (2010, p. 154), “[...] o ensino da língua torna-se um meio para atingir ambos os objetivos: o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz e a formação do sujeito cidadão”. Conforme Berger e Nascimento (2010), para desempenhar um papel de fato transformador, o ensino de língua inglesa não pode manter seu foco apenas em questões linguísticas, mas deve tratar de reflexões acerca de questões culturais e sociais de maneira crítica, reconhecendo as diversidades entre os povos que utilizam esse idioma. Em relação ao movimento social, Castells (2010) se fundamentou na identidade cultural quando mencionou que, em um mundo de modificações globais de riqueza, poder e imagens, a procura por identidade coletiva ou individual torna-se relevante para o significado social. Adicionou ainda que as pessoas, cada vez mais, estruturam seus significados não em relação ao que elas fazem, mas embasadas no que elas são.

Nessa perspectiva, a identidade é entendida como culturalmente formada, um posicionamento e não uma essência, associada à discussão das identidades culturais, nacionais e as que se formam por sentidos variantes e contínuos do cotidiano do sujeito (HALL, 1996). Portanto, a identidade cultural se constitui das singularidades que um sujeito ou grupo atribui a si por pertencer a uma cultura específica (MORESCO; RIBEIRO, 2015).

Sendo assim, pensando a identidade como particularidades de um sujeito, ressalto que, de acordo com Sól (2015, p. 36), “[...] a partir da definição de sujeito como cindido, heterogêneo, polifônico, atravessado pelo inconsciente e habitado por outros, a identidade passa a ser entendida como algo em construção, em movimento

e modificação constantes”. Dessa forma, busca-se entender as representações e a constituição identitária dos estudantes do campo, que possuem suas particularidades e singularidades perpassadas pelos acontecimentos ao seu redor e pelas suas vivências.

Nesse sentido, é possível perceber a importância de se refletir o aprendizado de LI como mais uma ferramenta do processo de inclusão social (BERGER; NASCIMENTO, 2010) e investigar o papel que a LI assume no processo, na tentativa de entender a “identidade” que se vem construindo em torno do idioma-alvo, no âmbito da escola do campo. Uma vez que o objetivo desse estudo é analisar as representações de estudantes acerca do ensino e da aprendizagem de LI em uma escola pública do campo situada na Região dos Inconfidentes, abordo, a seguir, fundamentos teóricos sobre a educação do campo.

2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ressalto, nesta seção, que o objetivo geral deste estudo foi analisar as representações de estudantes acerca do ensino e da aprendizagem de LI em uma escola pública do campo situada na Região dos Inconfidentes. Os objetivos específicos foram mapear as representações dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem da LI em uma escola pública do campo; compreender a constituição identitária dos aprendizes, no contexto de uma escola do campo, assim como as concepções implicadas na relação sujeito-linguagem; e problematizar o ensino e a aprendizagem de LI na educação do campo. Dessa forma, serão abordados os fundamentos teóricos relacionados à educação do campo, em busca de possíveis reflexões em relação ao estudo.

As Diretrizes da Escola do Campo do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2015), instituídas pela Resolução SEE nº 2.820, de 11 de dezembro de 2015, referem-se à abertura de um novo paradigma na educação escolar mineira, historicamente marcada por um contexto de exclusão social, sendo inacessível para grande parte da população rural, para quem a oferta de políticas públicas foi tida como uma concessão aos povos do campo, sem a consideração do protagonismo dos sujeitos de direitos que nele vivem (GOMES; MACHADO, 2007).

Segundo o caderno, lançado em 2015 pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) (MINAS GERAIS, 2015), nas atribuições que lhe confere o artigo

93, § 1º, inciso II da Constituição do Estado de Minas Gerais, artigo 2º, entende-se por:

I- populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, geraizeiros, vazanteiros, caatingueiros, veredeiros, pescadores artesanais, integrantes do movimento dos atingidos por barragens, apanhadores de sempre viva, faiscadores e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

II- escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, às populações do campo. (MINAS GERAIS, 2015).

Conforme o mesmo caderno, no artigo 3º, são princípios da educação do campo:

I- respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de etnias;

II- incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, com base na agroecologia e em articulação com o mundo do trabalho;

III- desenvolvimento de política de valorização dos profissionais da Educação do Campo, que garanta uma remuneração digna, com a inclusão e reconhecimento dos diplomas das Licenciaturas do Campo pelos editais de concurso público;

IV- desenvolvimento de políticas de formação de profissionais de educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas de produção e reprodução social da vida do campo;

V- valorização da identidade da escola do campo, considerando as práticas socioculturais e suas formas específicas de organização do tempo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características socioculturais da região;

VI- implementação de gestão democrática das instituições escolares, por meio do controle social, sobretudo da qualidade da educação oferecida, mediante a efetiva participação das comunidades e dos movimentos sociais e sindicais do campo na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão. (MINAS GERAIS, 2015).

Mediante o exposto sobre a educação do campo, vale destacar os princípios apontados, essencialmente os relacionados ao respeito à diversidade dos aspectos do campo, incentivo a investigações dos espaços escolares do campo e valorização da identidade da escola do campo e suas práticas socioculturais. Noções sobre as quais a LA contemporânea busca entender, contribuindo para que

se tenham alternativas sociais embasadas nas vozes dos que estão à margem. Nessa perspectiva, retomo ao intuito da pesquisa que se constituiu em refletir sobre as representações de estudantes acerca do ensino e da aprendizagem de LI em uma escola pública do campo, lançando luz sobre os estudantes que se encontram à margem, destacando as vozes do Sul.

Nas Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de 2008, 2009 e 2010 (MATO GROSSO, 2010), ressaltou-se que as metodologias utilizadas no processo ensino-aprendizagem da educação do campo devem ser inovadoras e contextualizadas com a realidade das pessoas que vivem no campo, considerando seus conhecimentos prévios e criando alternativas acessíveis e aplicáveis a vida camponesa.

Para Leite (1999), a educação do campo no Brasil, por motivos socioculturais, foi deixada a planos inferiores e teve o elitismo evidenciado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas, e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “Gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

A educação rural, refletida como uma extensão da educação urbana, reservando ao campo seu modelo capitalista de desenvolvimento, proveniente de outro contexto social, político, econômico e cultural, sem se considerar os sujeitos do campo, constitui-se num mecanismo de alienação, subordinação e propagação do poder (COSTA; CABRAL, 2016).

A luta pela garantia do direito em estudar em suas comunidades e não ter que se deslocar para os centros urbanos leva a ideia de uma escola que realmente atenda às necessidades desse sujeito, que não seja apenas uma reprodução do modelo de educação urbanocêntrica (SANTOS; SOUZA, 2018). Os autores adicionam ainda que é nessa procura por uma educação escolar identitária que aparecem as propostas de educação pensadas por meio dos sujeitos do campo e seu modo de vida, respeitando a sua relação com o tempo, seu território e a sua identidade.

De acordo com Machado (2009), os valores e saberes do campo são vistos com desvalorização e considerados atrasados e sem conhecimento. Contudo, ao se tratar de educação do campo, é preciso levar em consideração o papel dos alunos e professores do campo na luta por uma educação que acolha a identidade do povo do campo, respeitando seu modo de vida, seus saberes e experiências no

processo pedagógico, movimento buscado pela LA interdisciplinar, na qual nos ancoramos no desenvolvimento deste estudo.

Feitas essas considerações sobre a educação do campo, cumpre dizer que se percebe uma escassez de estudos voltados para o ensino de LE na educação do campo que tragam para o centro dos debates os aprendizes, como abordado em *As contribuições do ensino de língua estrangeira com adolescente do campo* (ROSA, 2011); há carência também de estudos sobre as percepções dos professores sobre o ensino de LI e escola do campo como abordado em Silva *et al.*, 2014. Tendo em vista a lacuna em relação a estudos sobre a LE e educação do campo, interessa-me buscar reflexões para estudar a constituição identitária e as representações de estudantes de uma escola pública do campo acerca do ensino e da aprendizagem de LI.

Desse modo, considerando que o intuito desta pesquisa vai ao encontro do que aborda a LA, de desenvolver estudos que se referem às instâncias da vida social e da linguagem, apresento, na próxima seção, noções acerca da LA.

2.2 A LINGUÍSTICA APLICADA

A LA surgiu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de LE e hoje se apresenta como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009).

Para Cavalcanti (1986), a LA foi vista durante muito tempo como uma tentativa de aplicação de linguística teórica à prática de ensino de línguas, ou seja, direcionada para os aspectos metódicos e técnicas de ensino. De acordo com Menezes, Silva e Gomes (2009), essa tendência ainda é forte na área, mas muitas outras questões emergiram dos contextos escolares, profissionais e midiáticos. Do ponto de vista de Kalaja² (n.d.), como mencionaram Menezes, Silva e Gomes. (2009), existe uma visão restrita da LA, definida como pesquisa em ensino e aprendizagem, e uma visão ampla, que diz respeito à LA e aos problemas do mundo real. Já para Menezes, Silva e Gomes. (2009), há três perspectivas: ensino e

² KALAJA, P. *Homepage pessoal*. Disponível em: <www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/oppiaineet_kls/englanti/staff/kalaja>.

aprendizagem; aplicação de linguística; e investigações aplicadas sobre estudos de linguagem como prática social.

Segundo os autores, a LA se expandiu na segunda metade do século passado, tanto no exterior, como no Brasil, com a criação, em todo o país, de muitas linhas de pesquisa, programas de pós-graduação ou áreas de concentração em LA.

Como apontou Moita Lopes (2006), a LA avança como uma (in)disciplina, sem limites rígidos, híbrida e heterogênea. Para Candlin³ (2003 *apud* MENEZES; SILVA; GOMES, 2009), a LA deixou de ser uma única meta-teoria que definia uma disciplina e passou a ocupar uma posição pluricentrista, tornando-a adaptativa a mudanças e acomodadora das contradições. Para o autor, essa natureza fracionada não é algo negativo, pois torna a LA forte, responsiva, dinâmica e vibrante.

Cavalcanti (1986) afirmou que há uma inadequação na denominação da área, pois a LA vai além da aplicação de teorias. A autora ressaltou também o aspecto multidisciplinar da LA em sua preocupação com questões de uso da linguagem. Ela explicou ainda que o percurso da pesquisa em LA se inicia com a identificação de uma questão de uso da linguagem, seguida da procura de subsídios em áreas de investigação relevantes, para depois empreender a análise da questão prática e as sugestões de encaminhamento.

Uma característica da LA, conforme Strevens⁴ (1991, *apud* MENEZES; SILVA; GOMES, 2009), é lidar com tarefas práticas, mas ele também rejeitou a visão de que a tarefa da LA seja a aplicação de teoria linguística e ressaltou seu caráter multidisciplinar. Nesse mesmo pensamento, Celani (2005) disse que, em uma representação gráfica da relação da LA com outras disciplinas com as quais ela se relaciona, a LA estaria provavelmente no centro do gráfico, com setas bidirecionais dela partindo para um número aberto de disciplinas referentes à linguagem.

Menezes, Silva e Gomes. (2009) entenderam que essa centralidade proposta por Celani (2005) não implica uma superioridade em relação às outras áreas, mas a ausência de fronteiras que caracteriza a LA, ou a indisciplinaridade, como propõe Rajagopalan⁵ (1997, *apud* MENEZES; SILVA; GOMES, 2009) quando

³ CANDLIN, C. Notes for a definition of applied linguistics in the 21st century. **AILA Review**, n. 14, p. 76-114, 2003.

⁴ STREVEN, P. Applied Linguistics: an overview. *In*: GRABE, W.; KAPLAN, R. B. **Introduction to Applied Linguistics**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1991, p. 13-31.

⁵ RAJAGOPALAN, K. A ideologia de homogeneização: reflexões concernentes à questão de heterogeneidade na linguística. **Revista Letras**, n. 14, p. 21-37, 1997.

mencionou não reconhecer a necessidade de manter, com tanta devoção e ciúme, as fronteiras entre as disciplinas.

Aparentemente, parece fácil definir a LA em oposição à Linguística. Supostamente, a Linguística teria como interesse a língua como algo abstrato ou internalizado, e a LA estudaria as manifestações da língua em uso, contextualizada (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009).

Mediante a definição da LA mencionada anteriormente, o intuito desta pesquisa é mapear e analisar as representações de estudantes acerca do ensino e da aprendizagem de LI em uma escola pública do campo situada na Região dos Inconfidentes, que tem como foco a discussão de questões cruciais para a LA, considerando seu caráter transdisciplinar.

Brumfit⁶ (2003, *apud* MENEZES; SILVA; GOMES, 2009) diferiu Linguística e LA dizendo que aquela investiga a língua como um fenômeno e que esta vem investigando a língua como prática. Menezes, Silva e Gomes (2009) observaram que as duas áreas estão cada vez mais próximas, e ser linguista ou linguista aplicado acaba sendo muito mais uma questão de afiliação do que de distinção epistemológica ou metodológica. Os autores adicionaram ainda que, ao examinar os temas e anais dos congressos das associações de linguística, é possível perceber que a distinção entre as duas áreas fica cada vez mais tênue.

De acordo com Menezes *et al* (2009), a Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA) descreve a LA em sua *homepage* como um campo de pesquisa e de prática interdisciplinar que lida com problemas práticos da linguagem e da comunicação que podem ser identificados, analisados ou resolvidos com a aplicação de teorias disponíveis, métodos e resultados da linguística ou desenvolvendo novos arcabouços teóricos e metodológicos para lidar com esses problemas.

Segundo Menezes, Silva e Gomes (2009), estamos caminhando para o aumento da diversidade temática, abrandamento das fronteiras entre as áreas, encontro mais fraterno com os colegas da linguística, mas para o enfrentamento de divergências dentro da própria LA. Para os autores, com o crescimento da área, aparecem as divergências e a intolerância dos que se apegam a modelos tradicionais e não admitem o novo. Acrescentou ainda que, como há várias formas de se fazer ciência, há espaço para todos, desde que o respeito e a ética sejam

⁶ BRUMFIT, C. How Applied Linguistics is the same as any other science. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 7, n. 1, p. 86-94, 1997.

pares preferenciais. Sendo assim, esta pesquisa se insere de maneira relevante nessa perspectiva da LA no que tange à diversidade temática e ao rompimento de fronteiras, ao buscar analisar a constituição identitária e as representações de estudantes de uma escola pública do campo situada na Região dos Inconfidentes.

2.3 LINGUÍSTICA APLICADA E CONTEMPORANEIDADE

A preocupação de muitos pesquisadores que atuam nas Ciências Sociais tem sido tanto a possibilidade de inaugurar “[...] um novo paradigma social e político”, quanto “epistemológico” (BOAVENTURA SANTOS⁷, 2004, *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 85). A questão atual parece estar relacionada a como reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é uma forma de construir vida social, ao tentar entendê-la (MOITA LOPES, 2006).

Dessa forma, a problemática que se apresenta como desafio para a contemporaneidade, como apontaram Milton Santos⁸ (2000), Kinhide Mushakoji⁹ (1999), Boaventura de Souza Santos¹⁰ (2004), Slavoj Žižek¹¹ (2004) e outros, conforme mencionado por Moita Lopes (2006), é como podemos criar acessibilidades sobre a vida contemporânea, ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para que se abram alternativas sociais com base nas vozes dos que estão à margem, como os pobres, favelados, negros, indígenas, homens e mulheres homoafetivos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros. De forma a procurar novas maneiras de produzir conhecimento e a possibilidade de reinvenção social, lanço luz sobre o objeto da presente pesquisa, que também é marginalizado, apresentando invisibilidade científica e social. Isso porque se trata de um estudo que pretende analisar as representações de estudantes de uma escola pública do campo. Assim como propôs Milton Santos (2000, *apud* MOITA LOPES, 2006), as alternativas que podem colaborar na

⁷ SANTOS, B. S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre a ciência** revisitado. São Paulo: Cortez, 2004a.

⁸ SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

⁹ MUSHAKOJI, K. Em busca de uma nova aliança anti-hegemônica. *In: Heller, A. et al. (org.). A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 67-82.

¹⁰ SANTOS, B. de S. **Do pós-moderno ao pós-colonial**. E para além de um e de outro. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, mimeo, 2004b.

¹¹ ŽIZEK, S. O novo eixo da luta de classes. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, Caderno Mais, 5 set. 2004, p. 11.

construção de uma sociedade mais humana se encontram no Sul, assim como a cultura popular que exerce sua qualidade de discurso “dos de baixo”, ao abordá-las, põe-se em evidência o cotidiano dos pobres, das minorias, dos excluídos, por meio da exaltação da vida de todos os dias.

Em consonância com Milton Santos (2000), Moita Lopes (2006) problematizou as formas de produzir conhecimentos e mencionou que aqueles que foram postos à margem em uma ciência que se embasou no olhar ocidentalista têm passado a lutar para emanar suas vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social, desafiando o conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas no dia a dia. O autor adicionou que cabe problematizar as formas de produzir conhecimento, de modo a falar diretamente das mudanças avassaladoras que vivemos na vida contemporânea para que seja possível questionar os construtos que vêm orientando a pesquisa na tradição da LA.

O pesquisador, ao refletir sobre uma agenda para a LA contemporânea, sugeriu um projeto que envolva um processo de renarração ou redescrição da vida social como se apresenta e a necessidade de compreendê-la. Segundo ele, isso é essencial para que o linguista aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele, ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador: a separação entre teoria e prática é o nó da questão. Kleiman (2013), ao se referir a uma agenda de pesquisa, mencionou uma pesquisa que dialogue, inverta e cruze fronteiras. Ademais, disse ainda que a natureza dos problemas de pesquisa investigados já vem sendo abrangentemente discutida por linguistas aplicados críticos, como os trabalhos sobre sexo e gênero, racismo, proletarização do professor, a exclusão e o ensino na escola pública, a interculturalidade na produção de textos escolares, na formação de docentes, nos currículos da escola. Temas estes interessantes para linguistas aplicados que querem olhar, com olhos do Sul, para o Sul, de uma posição de vantagem, porque é fronteira, ocupando, assim, uma diferente e privilegiada posição. Dessa maneira, busca-se cruzar fronteiras na forma de construir conhecimento, procurando olhar em direção àqueles que estão à margem, que muitas vezes têm sua história apagada e muitas vezes não são ouvidos.

Boaventura Santos¹² (2001 *apud* MOITA LOPES, 2006), citou que uma transformação nos modos de conhecer deveria estar relacionada com uma transformação nos modos de organizar a sociedade. Para Moita Lopes (2006), isso significa que o conhecimento tem de ser novo não apenas porque o mundo está diferente, mas porque tais transformações requerem processos de construção de conhecimentos que devem envolver implicações de mudança na vida social. Ainda para o pesquisador, a possibilidade de experimentar a vida de outros, para além da vida local, seria a grande contribuição da vida contemporânea, ao nos tirar de nosso mundo e de nossas certezas, que anulam quem é diferente de nós e não nos possibilita viver outras formas de sociabilidade.

Moita Lopes (2006), na tentativa de pautar uma LA contemporânea, levantou uma discussão com base nos dois pontos seguintes: a imprescindibilidade de uma LA híbrida ou mestiça vista como uma área que explode a relação entre teoria e prática; e a necessidade de um outro sujeito para a LA: as vozes do Sul.

A seguir, serão abordados os pontos citados, de acordo com o autor.

2.3.1 A imprescindibilidade de uma LA híbrida ou mestiça vista como uma área que explode a relação entre teoria e prática

Segundo Moita Lopes (2006), para construir conhecimento que seja correspondente à vida social, é necessário que se compreenda a LA não como disciplina, mas como área semelhante à dos estudos feministas, *queer*, sobre negros, afro-asiáticos etc. O outro ponto que para o autor parece essencial para que a LA seja responsiva à vida social se refere à necessidade de entendê-la como área híbrida/mestiça ou a área da INdisciplina. De acordo com o pesquisador, a interdisciplinaridade é ainda vivida de forma tímida na LA, embora seja cada vez mais prevalente nas Ciências Sociais e Humanas.

Atualmente, o conhecimento está sendo reestruturado com campos híbridos, com mais empréstimos entre as disciplinas e com uma permeabilidade entre as fronteiras. Nesse sentido, a LA é um desses campos que têm o propósito

¹² SANTOS, B. de Sousa. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2001.

de falar sobre a complexidade da vida contemporânea (KLEIN¹³, 1990, *apud* MOITA LOPES, 2006).

Mais importante do que se preocupar com os limites de uma área de investigação, é tentar operar dentro de uma visão de construção de conhecimento que tente compreender a questão de pesquisa na perspectiva de várias áreas do conhecimento, com a finalidade de integrá-las. (MOITA LOPES, 2006, p. 98).

Sendo assim, considerando que o conhecimento está sendo reestruturado com outros campos, dialogando com outras disciplinas e permeando entre as fronteiras, vale destacar a importância deste estudo, que procura dialogar com as teorias acionadas nesta pesquisa, no intuito de buscar seu objetivo, que é analisar as representações de estudantes acerca do ensino e da aprendizagem de LI em uma escola pública do campo.

No que tange à LA como uma área que explode a relação entre teoria e prática, Moita Lopes (2006, p. 101) mencionou que:

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem.

Nesse sentido, em busca de uma pesquisa que reinvente a vida social e ultrapasse fronteiras, resalto a relevância do presente estudo para a LA, que teve o intuito de investigar a constituição identitária e as representações de estudantes de uma escola pública do campo, contemplando, assim, as vozes do Sul. De acordo com Moita Lopes (2006), essa visão parece essencial em áreas como a LA, que têm como objetivo a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial.

2.3.2 Um outro sujeito para a LA: as vozes do Sul

Moita Lopes (2006) abordou neste ponto seu desejo de enfatizar o problema relacionado a quem é o sujeito da LA e mencionou que a chamada ciência

¹³ KLEIN, J. T. **Interdisciplinarity history theory and practice**. Detroit: Wayne State University Press, 1990.

moderna já foi altamente criticada por se basear em um sujeito homogêneo e essencializado como branco, homem, heterossexual de classe média, que as teorias feministas, *queer*, antirracistas, pós-coloniais e pós-modernistas se encarregam de desconstruir.

O que se encontra da pesquisa mais recente nas Ciências Sociais e Humanas tem mostrado que o mundo social e nós mesmos somos construídos no discurso na linha de teorias socioconstrucionistas, isto é, como as pessoas estão posicionadas no mundo em sua sócio-história. Essa compreensão do sujeito social tem chamado a atenção para sua natureza fragmentada, heterogênea e fluida, como disse Moita Lopes¹⁴ (2002; 2003, *apud* MOITA LOPES, 2006).

Conforme o autor, a LA precisa construir conhecimento que transcenda a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul. Assim, para o pesquisador, “[...] visões da linguagem e da produção do conhecimento que colocam o sujeito em um vácuo social, no qual sua sócio-história é apagada, são inadequadas para dar conta da visão de LA contemporânea” (MOITA LOPES, 2006, p. 102). Dessa forma, ao construir um conhecimento que contempla as vozes do Sul, retomo ao objetivo desta pesquisa, que buscou compreender as representações de estudantes inseridos em um contexto de uma escola pública do campo, que podem ser considerados “sujeitos do Sul”.

Mediante o exposto, é importante ressaltar que, para alcançar o objetivo proposto, um dos passos do percurso metodológico da pesquisa consistiu em uma análise discursiva dos dizeres dos estudantes. Assim, na seção a seguir, será apresentada a noção de discurso a partir da teoria discursiva.

2.4 A ANÁLISE DO DISCURSO

O alicerce deste estudo se encontra nas perspectivas teóricas da AD franco-brasileira, que aborda a linguística e historicidade e tem como precursor Michel Pêcheux.

No final dos anos de 1960, na França, surgia a AD pecheutiana, iniciada por Michel Pêcheux, que pensou a AD a partir da confluência entre a História e a

¹⁴ MOITA LOPES, L. P. **Identities fragmentadas**. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. (org). **Discursos de identidades**. Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

Linguística. Assim, houve a necessidade de se refletir a noção de sujeito, que, até então, era visto como logocêntrico e homogêneo, surgindo, a partir daí, a AD como ação transformadora que traz como necessidade a problematização dos conceitos de língua, historicidade e sujeito (SÓL, 2015).

A AD, como aponta seu próprio nome, aborda o discurso, e não a língua e a gramática, apesar dessas coisas lhe interessarem. A palavra “discurso” traz em si a ideia de percurso, de movimento, e se refere, assim, a palavra em movimento, prática de linguagem, ou seja, com o estudo do discurso, observa-se o homem falando (ORLANDI, 2007).

Para a autora, na AD, o que se busca compreender é a língua fazendo sentido no que diz respeito ao trabalho simbólico, parte do trabalho social, constituinte do homem e da sua história. Ademais, afirmou ainda que, por meio desse estudo, é possível conhecer o que torna o homem um ser especial, com sua capacidade de significar e significar-se.

De acordo com Orlandi (2007), a AD contempla a linguagem como mediação entre o homem e a realidade natural e social, e que essa mediação, que se refere ao discurso, “[...] torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive” (ORLANDI, 2007, p. 15). Dessa maneira, segundo a pesquisadora, é importante notar que a AD não trabalha com a língua como um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com formas de significar, com homens falando, levando em consideração a produção de sentidos como parte de suas vidas, seja como sujeitos, seja como membros de uma sociedade.

A noção de discurso não significa apenas a transmissão de informação, pois, por meio da linguagem que coloca em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, há um processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos (ORLANDI, 2007).

2.5 A NOÇÃO DE IDENTIDADE NOS ESTUDOS EM LINGUÍSTICA APLICADA

De acordo com os objetivos apresentados nesta dissertação, abordo nesta seção, a noção de identidade associada aos estudos da LA. Segundo Sól (2015), cabe às investigações inscritas na LA ao ensino de LE a necessária e desafiante empreitada de se pensar a relação sujeito-linguagem pela identidade.

No que se refere ao conceito de identidade e os estudos culturais e sociais, Hall (2006) abordou que a noção de sujeito sociológico expressava a complexidade do mundo moderno e a consciência de que o núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos, enfim, a cultura do mundo em que habitava. Ainda para o autor, de acordo com esse ponto de vista, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. Nessa concepção, o sujeito tem uma essência interior, que é o “eu real”, que é formado e modificado por um diálogo contínuo com os mundos culturais externos e as identidades que esses mundos oferecem.

Segundo Hall (2006), a identidade no conceito sociológico preenche o espaço entre o interior e o exterior, entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a nós mesmos nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os parte de nós, colabora para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. Assim, pontuou o autor, a identidade liga o sujeito à estrutura e consolida tanto os sujeitos, quanto os mundos culturais que eles habitam, fazendo com que ambos se tornem mais unificados e predizíveis.

Entretanto, mencionou Hall (2006) que algo está mudando, já que o sujeito, antes visto como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não de uma única identidade, mas de várias. O autor apontou que o processo de identificação, pelo qual projetamos nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Para ele, isso produz o sujeito pós-moderno, conceituado como não tendo identidade fixa e permanente. Assim, a identidade se torna móvel e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987).

No que concerne às questões da identidade e a LA, Sól (2015) enfatizou que, cada vez mais, aumenta o número de investigações na área de LA em relação ao ensino de línguas que utilizam identidade, subjetividade e singularidade como temas centrais. No entanto, a autora adicionou que é necessário refletir sobre as condições de produção em que esses estudos são desenvolvidos, que campos do saber são convocados e por quê. A autora ressaltou ainda que diz respeito aos

estudos da LA ao ensino de LE a necessária e desafiadora incumbência de se pensar a relação sujeito-linguagem perpassada pela identidade.

De acordo com Sól (2015, p. 39), “[...] a partir da definição de sujeito como cindido, heterogêneo, polifônico, atravessado pelo inconsciente e habitado por outros, a identidade passa a ser entendida como algo em construção, em movimento e modificação constantes”. Conforme a autora, com as transformações ocorridas na modernidade, os paradigmas identitários substituíram o único pela multiplicidade e o estável pela desconstrução (PAVLOSKI¹⁵, 2012 *apud* SÓL, 2015).

Na visão psicanalítica de Lacan¹⁶ ([1966] 1998, *apud* SÓL, 2015), nos vemos pelo olhar do outro e somos formados por esse olhar. Dessa forma, Sól (2015) disse que Lacan define o “estádio do espelho” como o momento em que o sujeito se vê como eu imaginário e não mais na figura de outro-eu, que, dito de outra forma, é o lugar da identificação e das representações imaginárias. Assim, adicionou a pesquisadora que o corpo vai sendo constituído a partir do outro e no registro simbólico, de maneira que o sujeito faz a transcrição daquilo que é captado no imaginário e no real, onde se encontram o ponto da falta e o inconsciente. Dessa forma, conforme a autora, a constituição identitária do sujeito é perpassada por esse estágio, em que esse sujeito se diz a partir do olhar e da voz do outro, por meio de intervenções da natureza e da cultura.

Para a pesquisadora, nesse ponto de vista, Lacan (2003) tratou o termo “identificação” como sendo uma categoria de incorporação do imaginário, de modo que a identificação se mostra significativa porque é o lugar onde o sujeito é reconhecido. A autora mencionou que é importante retomar o conceito de identificação discutida por Freud¹⁷ ([1921] 1996 *apud* SÓL, 2015), que disse que a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa pode se tornar expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo de distanciamento de alguém. Segundo Lacan¹⁸ (1995, p. 168 *apud* SÓL, 2015), o sujeito se identifica com aquele objeto a que falta alguma coisa.

¹⁵ PAVLOSKI, E. Modernidade e identidade sob o olhar contemporâneo. *In*: HARMUCH, R.A.; SALEH, P. B. O. (org.). **Identidade e subjetividade**: configurações contemporâneas. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 13-34.

¹⁶ LACAN, J. **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Trabalho original publicado em 1966).

¹⁷ FREUD, S. Psicologia de grupo e análise do ego. *In*: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 79-143. (Trabalho original publicado em 1921).

¹⁸ LACAN, J. **O Seminário, livro 9**: a identificação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

Vale destacar que a identidade do sujeito não é sólida, está sempre em movimento, em transformação, e, diante da natureza complexa do processo identitário, é possível perceber pontos de identificação que constituem a subjetividade (CORACINI, 2007). Em relação à subjetividade, Tavares (2013, p. 300) ressaltou que se trata de “[...] um construto maleável, dinâmico, responsável por fazer de alguém um ser particular no mundo”.

De acordo com Agustini¹⁹ (2011, *apud* SÓL, 2015, p. 41), a singularidade é entendida como vestígio de algo da verdade do sujeito do inconsciente que marca sua enunciação como única e irrepetível. Sendo assim, segundo Sól (2015), para que exista sujeito, a subjetividade se encontra em constantemente movimento em suas relações com os sentidos.

Mediante o apresentado, é nessa perspectiva que o presente estudo se direciona em relação ao conceito de identidade nos estudos em LA. Assim, a seguir, abordarei noções sobre representações e memória.

2.6 REPRESENTAÇÕES E MEMÓRIA

As noções de representações abordadas neste estudo se embasam nas perspectivas da Psicanálise, conforme ressaltou Sól (2015). Nesse ponto de vista, “[...] as representações constituem o imaginário do sujeito, sempre em ‘relação a’ e de natureza inconsciente” (SÓL, 2015, p. 56). Para a autora, “[...] a representação está ligada à falta, a uma não-presença de um significante que vai sempre se remeter a outro e que se apresenta sempre em cadeia, no constante rearranjo discursivo” (SÓL, 2015, p. 57). De acordo com Coracini (2015), a noção de representação considera o inconsciente e aborda a representação como a maneira como cada um se vê e vê o outro.

As representações ou as imagens de si e do outro advêm do outro e da relação que se estabelece com esse outro. Essas representações acontecem na esfera social e moldam o comportamento e atitudes, proporcionando uma ilusão de completude que se refere à identidade (CORACINI, 2015). Dessa maneira, “[...] é na aparência de uma ilusão de inteireza que propicia uma imaginária identidade que depreendemos a representação” (CARVALHO, 2019, p. 61).

¹⁹ AGUSTINI, C. A instância do sujeito na anotação de aula. *In*: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (org.). **Linguagem e enunciação**: subjetividade-singularidade em perspectivas. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 141-164.

Segundo Sól (2015), as noções de “representação” e “memória” estão interligadas, visto que a forma como o sujeito se representa no mundo resulta de uma memória que ele possui e dos acontecimentos vividos por esse sujeito. Para a autora, na perspectiva discursiva, a noção de memória é concebida por meio dos esquecimentos e pela multiplicidade de gestos de interpretação decorrente das práticas discursivas.

A noção de memória também é relevante para a pesquisa, pois, de acordo com Coracini (2011), uma das formas de deixar traços de si, é falar de si, dizer-se, e falar de si exige memória. É no movimento de retorno ao passado que associamos a memória discursiva, desenvolvida pelo sujeito que é atravessado pelo inconsciente e pela sua experiência (CARVALHO, 2019).

Conforme Pêcheux (1999), a memória é resultado da discursividade, do simbólico e da significação; portanto, é na inscrição do acontecimento no espaço da memória que se constituem os sentidos. Visto que a memória discursiva se materializa pela e na linguagem, Pêcheux a associou aos esquecimentos, que silenciam outros sentidos, como processo inconsciente do sujeito, que mistura ficção e realidade na memória discursiva, sempre em falta e constituída por representações inconscientes (CARVALHO, 2019). Ainda para a autora, ancorada em Pêcheux (1999), a memória se refere a um interdiscurso, isto é, a um conjunto de formulações feitas e já esquecidas, mas que determinam o que dizemos; assim, o interdiscurso diz algo que fala antes, em outro lugar.

Sendo assim, a memória discursiva diz respeito ao “[...] saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2007, p. 31). A autora adicionou ainda que o interdiscurso proporciona dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma determinada situação discursiva.

As noções apresentadas são relevantes para a pesquisa, pois nos permitiu investigar e refletir sobre as representações dos estudantes de uma escola pública do campo em relação ao ensino e a aprendizagem de inglês, por meio de seus dizeres.

Ora abordadas as noções sobre representações e memória, e considerando que a forma como o sujeito se representa no mundo está relacionada com os acontecimentos vivenciados por ele (SÓL, 2015), apresento, na próxima seção, o acontecimento da pandemia do coronavírus.

2.7 O ACONTECIMENTO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

No ano de 2020, nos deparamos com a disseminação do novo coronavírus (Sars-CoV-2) (COVID-19), que se espalhou por todo o mundo, infectando pessoas e devastando vidas.

O novo coronavírus faz parte de uma família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, como camelos, gado, gatos e morcegos. Em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (Sars-CoV-2), que foi identificado em Wuhan, na China, e causou a COVID-19, que foi, em seguida, disseminada e transmitida de pessoa a pessoa. Os sintomas da COVID-19 podem variar de um resfriado, a uma síndrome gripal, até uma pneumonia severa. Sua transmissão se dá de uma pessoa doente para outra por contato próximo, por meio de toque, aperto de mão, gotículas de saliva, espirro, tosse, e objetos ou superfícies contaminadas, como celulares, mesas, maçanetas, brinquedos, teclados de computador, entre outros (BRASIL, 2020).

A doença causada pelo novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, o mais alto nível de alerta da Organização Mundial de Saúde (OMS), conforme previsto no *Regulamento Sanitário Internacional* (RSI). Assim, em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020).

Dessa forma, como medida de prevenção ao novo coronavírus, o estado de Minas Gerais, assim como os outros estados do Brasil, decretou, no dia 17 de março de 2020, a suspensão das aulas nas escolas da rede pública estadual por tempo indeterminado (MINAS GERAIS, 2020). A mesma medida foi determinada pelo Ministério da Educação (MEC) em relação às instituições federais de ensino do país (BRASIL, 2020). O Brasil apresenta 9.659.167 casos confirmados de pessoas infectadas pelo coronavírus e o número de óbitos pela doença soma 234.850 até o momento²⁰. Portanto, nos encontramos em regras de isolamento social enquanto ansiamos pela vacina contra o vírus.

Diante da pandemia do coronavírus, vidas foram transformadas, caminhos modificados e adequados ao novo momento. Pereira, Narduchi e Miranda (2020) mencionaram que o impacto causado pela pandemia do coronavírus vem

²⁰ Número de casos confirmados e de óbitos contabilizados até o dia 11 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 11 fev. 2021.

impondo extremas modificações na rotina da população mundial e que várias áreas foram atingidas por essas mudanças. Essas transformações ocorreram também na realização desta pesquisa, no sentido de vivenciar as mudanças ocorridas na vida da pesquisadora e dos participantes, o que ocasionou alguns ajustes no percurso metodológico.

Assim, é de suma importância abordar a noção de “acontecimento”, que pode ser associada às noções de “representações” e “memória”, ora apresentadas neste trabalho, visto que “[...] a maneira como o sujeito (se) representa (n)o mundo advém de uma memória que este possui e dos acontecimentos que marcam sua existência” (SÓL, 2014, p. 60). Nesse ponto de vista, o que já aconteceu será constantemente atualizado pela memória narrativa (DERRIDA²¹, [1972] 2001 *apud* SÓL, 2014). Dessa forma, para Sól (2014), a noção de acontecimento é traçada a partir das contribuições históricas e o que elas significam para o sujeito. Conforme Pêcheux (2009), a noção de acontecimento está relacionada àquilo que funda o lugar da história, no encontro da atualidade e da memória.

Foucault (2009) abordou quatro perspectivas do termo “acontecimento”, que são: ruptura histórica, regularidade histórica atualidade e trabalho de acontecimentalização. O autor mencionou que, na ruptura histórica, o pesquisador discorre sobre a novidade histórica que estabelece transformação e descontinuidade das regularidades, que diz respeito ao acaso agindo sobre as transformações. Em relação ao trabalho de atualidade, o pesquisador aborda o acontecimento como as táticas e estratégias de luta e liberdade (FOUCAULT, 2009). O fenômeno da “acontecimentalização” aparece nesse ponto em que nasce a singularidade, a partir de uma ruptura histórica. Sendo assim, o filósofo ressaltou a relevância de compreender o acontecimento, suas contingências e as condições de seu aparecimento (SÓL, 2014). Dessa maneira, os discursos podem ser considerados como compostos de séries regulares, constituídas por acontecimentos diversos, que abrangem o acaso, a descontinuidade e a materialidade (FOUCAULT, 2009). Para a pesquisadora, o acontecimento não se prende ao tempo, pois atravessa o sujeito em busca de novos encontros.

²¹ DERRIDA, J. *Posições*. (1972). Tradução de Maria Margarida Correia Calvente Barahona. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Feitas algumas considerações sobre o acontecimento da pandemia do novo coronavírus e seus impactos nas vidas das pessoas e nesta pesquisa, apresento, no próximo capítulo, o caminho metodológico fundamentado pelo paradigma teórico-metodológico que foi conduzido neste estudo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Os caminhos que conduzem o homem ao saber são tão maravilhosos quanto o próprio saber. (JOHANNES KEPLER).

Essa investigação se constituiu em uma pesquisa qualitativa de base etnográfica que se desenvolveu por meio de realização de estudos referentes ao ensino de LI, identidade e educação do campo. Em seguida, foi realizada a geração e análise dos dados.

Em relação à escolha da pesquisa qualitativa, é importante ressaltar que, segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa é um dos métodos mais importantes para o alcance de nosso objetivo, pois possibilita a obtenção de informações relevantes para a pesquisa, fornecendo dados para compreender as práticas, relações, pensamentos, realidade e cotidiano.

De acordo com Rees (2008), o termo “pesquisa qualitativa” também é usado para se referir ao paradigma construtivista, contrapondo-o ao paradigma positivista. Segundo a autora, o paradigma construtivista confronta o positivista quando se consideram a ontologia (a teoria do mundo), a epistemologia (a teoria de conhecimento) e a metodologia. Para o construtivista, a realidade é dinâmica e contextualizada (REES, 2008). Assim, o pesquisador qualitativo esboça seus estudos na interpretação do mundo real, ocupando-se com a tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos (OLIVEIRA, 2008).

Levando em consideração que a pesquisa em questão buscou analisar as representações de estudantes acerca do ensino de LI em uma escola pública do campo na Região dos Inconfidentes, percebeu-se seu alinhamento com o paradigma qualitativo. Para Oliveira (2008), a pesquisa que se refere a métodos qualitativos é a que defende o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas interpreta o mundo em que vive. Ainda para o autor, esse ponto de vista endereça os estudos que têm como objeto os seres humanos. Nesse posicionamento teórico, seguiu o autor, a vida humana é tratada como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pela interação entre pessoas.

De acordo com Oliveira (2008), os pesquisadores que buscam o ambiente de educação como objeto de pesquisa, entendendo que nesse lugar o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo, devem construir seu alicerce metodológico embasado pelas técnicas qualitativas.

Sendo assim, a modalidade de pesquisa se refere à pesquisa de base etnográfica. A etnografia é um estudo qualitativo em que o pesquisador descreve e interpreta os padrões compartilhados e aprendidos de valores, comportamentos, crenças e linguagem de um grupo que compartilha uma cultura (HARRIS²², 1968 *apud* CRESWELL, 2014).

Mello e Rees (2010) mencionaram que, segundo Watson-Gegeo²³ (1988), o que difere o estudo etnográfico de outros estudos é a busca por descrever as perspectivas culturalmente baseadas, interpretações e categorias utilizadas pelos membros do grupo perante o estudo para conceituar e codificar conhecimento e guiar seus próprios comportamentos.

Green e Bloome²⁴ (1997, *apud* GREEN; CASTANHEIRA, 2019) alegaram que a etnografia se tornou uma modalidade de pesquisa viável para uma grande gama de pessoas, incluindo cientistas sociais, professores, estudantes e vários membros da sociedade que buscam uma compreensão teórica profunda dos processos culturais. Assim, Bloome *et al.*²⁵ (2018, *apud* GREEN; CASTANHEIRA, 2019) mencionaram que se pode perceber a variedade de fenômenos sociais, linguísticos e culturais que estão no centro dos estudos etnográficos na Educação.

Heath e Street²⁶ (2008, *apud* GREEN; CASTANHEIRA, 2019), ao apontarem sobre a abordagem da linguagem da sala de aula, afirmaram que a linguagem não é um veículo transparente de comunicação e que qualquer uso da linguagem (falada, escrita, eletrônica etc.) envolve contextos sociais, culturais, políticos, cognitivos e linguísticos.

Dessa forma, a etnografia é o estudo de pessoas no cotidiano, com cuidado especial à cultura, isto é, como as pessoas dão sentido às suas vidas, e que se trata de uma filosofia de pesquisa, e não um método específico (ANDERSON-

²² HARRIS, M. **The rise of anthropological theory**: A history of theories of culture. New York: T.Y. Crowell, 1968.

²³ WATSON-GECEO, K. A. & Gegeo, D. W. Schooling, knowledge and power: social transformation in the Solomon Islands. **University of Hawaii working papers in ESL**, v. 7, n. 1, p. 119-140, 1988.

²⁴ GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in Education: a situated perspective. *In*: FLOOD, J.; HEATH, S; LAPP, D. (eds.). **A handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts**. New York: Simon and Shuster Macmillan, 1997. p. 181–202.

²⁵ BLOOME, D.; BEAUCHEMIN, F.; BRADY, J.; BUESCHER, E.; KIM, M.; SCHEY, R. Anthropology of education, anthropology in education, and anthropology for education. *In*: CALLAN, H. (ed.) *The International Encyclopedia of Anthropology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2018. n.p.

²⁶ HEATH, S. B.; STREET, B. **On ethnography**: approaches to language and literacy research. NY: Teachers College Press, 2008.

LEVITT²⁷, 2006 *apud* GREEN; CASTANHEIRA, 2019). Sendo assim, o ensino e a aprendizagem em sala de aula são vistos como processos culturais, ou seja, são considerados parte dos processos culturais em que professores e alunos constroem e dão sentido às suas vidas juntos (GREEN; CASTANHEIRA, 2019).

Dessa maneira, este estudo se embasa na modalidade de pesquisa etnográfica, pois, dentro do objetivo estabelecido, se fez necessário entender as representações dos estudantes da escola do campo sobre o ensino e a aprendizagem e suas constituições identitárias acerca do ensino de LI. Conforme Lüdke e André²⁸ (1986 *apud* OLIVEIRA, 2008, n.p.), “[...] a pesquisa etnográfica vem ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”.

Um estudo voltado para questões educacionais que utilize a etnografia deve ter o cuidado de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, colocando-o dentro de um contexto sociocultural mais amplo. É importante que haja a preocupação em não reduzir a pesquisa apenas ao ambiente escolar, mas promover uma relação entre o que se aprende na escola e o que se passa fora dela (OLIVEIRA, 2008). Nesse sentido, acredito que a abordagem extrassala da pesquisa buscou compreender a constituição identitária e as representações de estudantes de uma escola pública do campo acerca do ensino e da aprendizagem de LI, já que essa reflexão ocorre para além da escola, envolvendo o lugar que esses estudantes ocupam em seu contexto e no mundo.

3.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para Borelli e Pessoa (2011, p. 21), “[...] é preciso ter cuidado para não se ter apenas o termo ‘participante’ e continuar considerando participantes de pesquisas como meros fornecedores de dados”. Para as autoras, participar de uma pesquisa significa o contrário, envolver-se ativamente com a produção do conhecimento e, além disso, ter suas vivências reconhecidas como válidas e decorrentes de perspectivas nem sempre valorizadas por questões de poder.

²⁷ ANDERSON-LEVITT, A. Ethnography. *In*: GREEN, J.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. (eds.) **Handbook of Complementary Methods of Education Research**. New York: Routledge, 2006. n.p.

²⁸ LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Sendo assim, os participantes da pesquisa foram dez estudantes do 3º ano do Ensino Médio regular, com faixa etária entre 17 e 18 anos, de uma escola pública do campo situada no Sudeste de Minas Gerais, na Região dos Inconfidentes, que contribuíram com informações para a pesquisa, que seguiu caminhos eticamente traçados, garantindo privacidade e segurança aos participantes. Vale mencionar que os estudantes são alunos da professora-pesquisadora.

A escolha dos participantes do 3º ano do Ensino Médio regular se deu pelo fato de os estudantes apresentarem maior vivência com a LI, já que puderam ter contato com ela desde o Ensino Fundamental II. Assim, puderam apresentar maior maturidade linguística, contribuindo para as reflexões em relação aos objetivos do estudo.

3.2 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Esta seção abordará os instrumentos de geração de dados desta pesquisa. De acordo com Zelditch²⁹ (1969 *apud* DESLAURIERS; KÉRISIT, n.d., p. 139), “[...] os pesquisadores qualitativos escolhem instrumentos que lhes fornecerão o máximo de informações sobre o tema da pesquisa”. Sendo assim, a geração de dados foi realizada por meio de aplicação de questionários semiestruturados (Apêndice B) e de narrativas escritas (Apêndice C), destinados a vinte estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola do campo, por meio do *WhatsApp* (aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas para *smartphones*). Dos instrumentos de geração de dados aqui citados e enviados aos vinte estudantes, obtive dez respostas dos questionários semiestruturados e dez narrativas escritas. Devido à COVID-19, não foi possível aplicar os questionários e solicitar as narrativas aos estudantes na sala de aula, conforme pretendido. Após a aplicação dos questionários semiestruturados e solicitação das narrativas escritas foram selecionados para análise aqueles que apresentaram maior aprofundamento sobre o tema, que consistia, como objetivo, investigar e compreender as representações dos estudantes em relação ao ensino e a aprendizagem de LI na educação do campo e suas constituições identitárias no contexto de uma escola do campo.

²⁹ ZELDITCH, M. Some methodological problems of field studies. *In*: MCCALL, G. M.; SIMMONS, J. L. (orgs). **Issues in participant observation: a text and a reader**. Reading: Addison- Wesley, 1969. p. 5-19.

Vale mencionar que foi aplicada à participante do estudo-piloto a primeira proposta do questionário semiestruturado, ou questionário-piloto (Apêndice A). A partir das informações obtidas no estudo-piloto, foram necessários alguns ajustes no questionário semiestruturado, resultando em uma segunda proposta (Apêndice B), para maior aprofundamento no objetivo da pesquisa.

Em princípio, a amostra para a geração de dados seria maior, mas, com a realização do estudo-piloto feito em maio de 2020, com a participante Sibebe, foi possível perceber que se fez importante a redução da amostra, devido ao volume de dados gerados e à necessidade de se aprofundar nas análises. Ressalto a relevância do estudo-piloto, por meio do qual foi possível reunir informações e fazer análises preliminares que me permitiram fazer ajustes metodológicos antes de entrar de fato em campo.

A aplicação de questionário se constitui como um instrumento que, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), é recomendável quando se deseja conhecer a cultura, costumes, valores e ideias de uma população, ou quando se busca investigar um número de pessoas sobre um determinado assunto.

Foram submetidos aos estudantes maiores de 18 anos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, para os menores, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), direcionado aos responsáveis legais. Ambos os documentos continham esclarecimentos sobre a participação na pesquisa, em conformidade com as determinações da Resolução CNS nº 196, de 10 de outubro de 1996, instituída pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), e da legislação que lhe complementa.

Para buscar compreender melhor as representações dos participantes da pesquisa em relação ao ensino de LI na educação do campo e suas constituições identitárias no contexto de uma escola do campo, percebi a necessidade da escolha de mais de um instrumento de geração de dados, que se refere à coleta de narrativas escritas dos participantes. De acordo com Creswell (2014, p. 69), “[...] as narrativas falam de experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos sujeitos e as imagens que eles têm de si mesmos”.

Para Menezes (2008), existem muitos significados de narrativa que circulam entre nós, como uma história, algo contado ou recontado, um relato de um evento real ou fictício, um relato de acontecimentos, uma sequência de eventos passados, uma série de eventos lógicos e cronológicos, entre outros. Para a autora,

as narrativas se encontram em textos orais, escritos e visuais e são objetos de investigação na área de LA.

Segundo Bruner (2002), uma narrativa é constituída por uma sequência singular de eventos e ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores, de modo que pode ser real ou imaginária sem perder seu poder como história. Para o autor, as narrativas que embasam os diversos estudos não são analisadas em conformidade com sua organização textual, mas, sim, com a organização da experiência humana. De acordo com Polkinghorne³⁰ (1988 *apud* MENEZES, 2008), o intuito de se estudar o significado narrativo é esclarecer as operações que produzem um tipo particular de significado e retirar as implicações que esse significado tem para a existência humana.

Freitas e Pessoa (2012) mencionaram que é necessário reconhecer que as narrativas e a memória atuam nas práticas pedagógicas e na pesquisa não apenas como possibilidades de se contar histórias ou compartilhar experiências, mas como instrumentos que permitem observar como os nossos corpos e desejos são construídos.

De acordo com Nunes *et al.* (2017), a narrativa e sua análise vem sendo utilizada como instrumento de pesquisas de cunho qualitativo, aplicada como forma de atingir objetivos científicos, investigativos, pedagógicos e sociais.

Clandinin e Connely (2000) trataram a pesquisa narrativa como uma maneira de entender a experiência em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. Já para Delory³¹ (2012 *apud* SOUSA; CABRAL, 2015), a narrativa não é apenas um ato de contar, também demonstra um poder de efetuação sobre o que narra. Dessa forma, para Sousa e Cabral (2015, p. 150), “[...] a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo”.

Desse modo, foi pretendido, por meio dos dizeres das narrativas dos estudantes de LI de uma escola pública do campo situada na Região dos Inconfidentes, no âmbito da experiência, compreender como prossegue a constituição identitária desses alunos. Para isso, embasei-me em Sól (2014), que

³⁰ POLKINGHORNE, D. E. Narrative knowing and the human sciences. **American Journal of Sociology**, v. 95, n. 1, p. 258-260, 1988. Albany, NY: State University of New York Press, 1988.

³¹ DELORY, M. C. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI, M. (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFERN; Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador, EDUNEB, 2012. p. 71-93.

apresentou um estudo em LA que também utiliza narrativas escritas. Busquei me amparar nesse referencial para tecer os gestos de interpretação, pelo fato de se tratar de uma pesquisa que estabelece a relação entre linguagem e memória sobre o material discursivo analisado.

Assim, as narrativas escritas que foram solicitadas aos participantes se tornaram relevantes para reflexões acerca dos objetivos traçados nesta pesquisa, haja vista que, referenciando Sousa e Almeida (2012, p. 46), “[...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade”.

Conforme mencionado anteriormente, a pesquisa seguiu caminhos eticamente traçados, garantindo aos participantes privacidade e segurança. Sendo assim, abordarei a seguir, fundamentos teóricos sobre a ética na pesquisa.

3.3 A ÉTICA NA PESQUISA

A ânsia da procura de novo conhecimento faz parte da natureza humana. Se por um lado a história da humanidade e a história da ciência nos apresentam as inquietações que levaram às grandes descobertas, por outro lado, nos mostram também como nem sempre o uso que é feito do novo conhecimento construído tem por intenção o bem da humanidade (CELANI, 2005). Segundo a autora, a preocupação com as questões relacionadas ao uso do conhecimento e com a necessidade de parâmetros de conduta começou na área médica. De acordo com a autora, é de 1947 o primeiro documento oficial disponível, o *Código de Nuremberg*, que aborda a autonomia do ser humano. A este se seguiu a *Declaração de Helsinque*, de 1964, e somente em 1982 surgiram as diretrizes internacionais para a pesquisa biomédica. Ela afirmou ainda que, em 1995, surge a norma para o Brasil (BRASIL, 1996), com cuidado crítico para valores humanos, usos e costumes para a sociedade. Por fim, em 1996, com a Resolução CNS n° 196/1996 foi criado o CNS (CELANI, 2005). Daí, de acordo com a autora, foram criados os Comitês de Ética nas universidades, aos quais deve ser submetido todo projeto de pesquisa que envolva seres humanos. Atualmente, os CEP são regulados pelas Resoluções n° 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), e n° 510, de 7 de abril de 2016 (BRASIL, 2016), do CNS. Esta resolução, no primeiro artigo, dispõe sobre as normas cabíveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais em que os procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados obtidos com os

participantes ou de informações identificáveis ou que possam causar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

De acordo com Paiva (2005), se a pesquisa envolve pesquisadores e participantes, é relevante que a ética guie as ações de pesquisa, de forma que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas. O autor afirmou ainda que, devido à imprevisibilidade das consequências de uma investigação, é importante que a ética esteja sempre presente ao desenvolvermos um projeto de pesquisa, principalmente, quando este lida com seres humanos.

Segundo Archanjo (2011), um campo de estudos que indica, cada vez mais, preocupação com questões envolvidas na vida do sujeito, na sua realidade linguística e nas condições, contextos, valores, conceitos e pré-conceitos que estão imbricados em sua vida é um campo que revela uma preocupação ética.

A LA, ao tratar a linguagem como prática social, está, constantemente, enfrentando questões éticas. Assim, é relevante que questionemos, com frequência, nossa metodologia de trabalho e as questões que nos propomos a investigar (PAIVA, 2005). Ao retomar os princípios citados por Morin (2003), a autora acreditou que, se o sentimento de responsabilidade e de solidariedade conduzirem nossas ações, poderemos ser aceitos em comunidades discursivas diversas, garantindo privacidade, segurança e tratamentos equânimes, dimensões que visei abordar na geração de dados da pesquisa.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

A etapa da análise fundamenta-se em encontrar um sentido para os dados coletados e demonstrar como eles respondem ao problema de pesquisa formulado pelo pesquisador (DESLAURIERS *et al.* 2010). Dessa forma, diante da revisão bibliográfica e dos resultados obtidos com a análise dos questionários e narrativas escritas acerca das representações dos estudantes em relação ao ensino de LI na educação do campo e suas constituições identitárias nesse contexto, foi realizada uma análise discursiva dos dizeres dos aprendizes, que foi desenvolvida a partir do atravessamento das pesquisas em LA abordadas por estudiosos (CORACINI, 2007; CARVALHO, 2015; LUZ, 2013; SÓL, 2014 e outros) que se valem da perspectiva discursiva e de algumas noções advindas da Psicanálise, no

intuito de investigar e compreender suas representações e concepções identitárias relacionadas ao ensino e a aprendizagem de LI na educação do campo.

De acordo com Orlandi (2005), a AD busca compreender a língua fazendo sentido no que constitui o homem e a sua história. Para a autora, tendo em vista o homem na sua história, as condições de produção da linguagem são consideradas a partir da análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que o dizer é produzido (ORLANDI, 2005). Dessa maneira, para a autora, os estudos discursivos visam pensar no sentido temporal e espacial das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da Linguística.

Orlandi (2005) afirmou que, nos estudos discursivos, forma e conteúdo não são separados; procura-se compreender a língua não somente como uma estrutura, mas como acontecimento. Ao reunir estrutura e acontecimento, a forma material é considerada acontecimento da língua em um sujeito afetado pela história.

A AD não se limita à interpretação em si e não procura uma chave para isso. O que há são gestos de interpretação que o analista buscará compreender. Assim, o intuito da AD é compreender como se dá a produção de sentidos (ORLANDI, 2005).

Desse modo, de acordo com Sól (2015, p. 35), “[...] o sujeito da análise de discurso é aquele movido pelo desejo, pela busca da completude, que tenta apagar as contradições e que é interpelado pela ideologia”. Isso porque, conforme Orlandi (2005, p. 47), “[...] não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”. Diante disso, a AD vem se fortalecendo e se estabelecendo como teoria que possibilita inúmeras e consistentes possibilidades de investigação (SÓL, 2015).

Ressalto que a pesquisa apresentada faz parte do projeto guarda-chuva *Identidades de professores de língua inglesa: (re)significando a formação inicial e continuada*, sob responsabilidade da professora doutora Vanderlice dos Santos Andrade Sól, aprovado pelo CEP UFOP – Plataforma Brasil, sob número CAAE: 23175719.4.0000.5150.

Ora apresentado o paradigma teórico-metodológico que ampara o percurso metodológico, bem como o processo de investigação que norteia esta pesquisa, abordarei, a seguir, o estudo-piloto realizado como forma de testar os instrumentos de pesquisa e sua viabilidade. Vale ressaltar que os gestos de

interpretação empreendidos no estudo-piloto contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

4 GESTOS DE INTERPRETAÇÃO PRELIMINARES DO ESTUDO-PILOTO

[...] apressemo-nos em compreender e tardemo-nos em julgar. (CRISTIANE LESS).

Um estudo-piloto é desenvolvido para nortear o planejamento de uma investigação, avaliar sua viabilidade, de forma a melhorá-la, e elevar a sua qualidade. Trata-se de um pequeno experimento desenhado para testar a logística e reunir informações antes de um estudo de maior profundidade (TEIJLINGEN³², 2001, *apud* SÓL, 2014).

No caso desta pesquisa, o estudo-piloto foi realizado em maio de 2020, com a participante (Sibele)³³, estudante da própria pesquisadora e que se encontrava matriculada no 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do campo situada na Região dos Inconfidentes. Foi aplicado à participante um questionário-piloto semiestruturado (Apêndice A), contendo questões sobre concepções de ensino e aprendizagem de LI em uma escola pública do campo, e solicitado a ela que elaborasse uma narrativa escrita (Apêndice C) sobre momentos importantes da sua experiência como aprendiz de LE de uma escola do campo.

Com a compilação dos dados, foram realizados os gestos de interpretação, que se constituíram de análises preliminares que colaboraram para o andamento da pesquisa.

Dessa forma, apresento os gestos de interpretação do material discursivo³⁴ das fases de investigação do estudo-piloto. Assim, nesta análise, serão apresentadas as singularidades contidas no *corpus* do estudo-piloto, a partir da perspectiva discursiva atravessada pelas perspectivas da AD franco-brasileira. Vale ressaltar que os gestos de interpretação neste estudo se referem às interpretações que trazem o olhar do pesquisador em relação ao que é enunciado.

O que aproxima as perspectivas teóricas norteadoras desta investigação (perspectivas discursivas) é a maneira de se pensar a desestabilização de certezas, bem como o não controle do dizer por parte do sujeito que enuncia (SÓL, 2014). A autora afirmou que, com base na perspectiva discursiva, ao tomar a palavra, o sujeito constrói uma imagem de si e de tudo que o cerca. Assim, desejo traçar

³² TEIJLINGEN, V, E. *et al.* The importance of conducting and reporting pilot studies: the example of the Scottish Births Survey. **Journal of Advanced Nursing**, n. 34, p. 289-295, 2001.

³³ Nome fictício escolhido pela participante do estudo-piloto.

³⁴ Todo o material discursivo está mantido de acordo com as marcas linguísticas da participante.

caminhos para compreender esse sujeito-aprendiz e verificar como prossegue sua constituição identitária por meio dos seus dizeres.

Os gestos de interpretação do estudo-piloto serão explicitados a partir de quatro eixos temáticos que emergiram do *corpus*, são eles: representações da estudante do campo sobre o ensino da LI, seu processo de aprendizagem, a representatividade da LI e da escola em sua vida.

Vale ressaltar que o termo “eixos temáticos” é utilizado para se distanciar da ideia de categorização, já que esta diz mais de uma tentativa de controle e padronização do *corpus* (SÓL, 2015). Padronização esta que não se pretende neste estudo.

A seguir, serão apresentados os gestos de interpretação que ressoaram do *corpus*, que foram traçados a partir dos eixos temáticos já citados, cujas transcrições foram embasadas nas transcrições de Sól (2014). No Quadro 1, está a legenda de símbolos das transcrições utilizada nos gestos de interpretação do estudo-piloto, que foi elaborada com base na legenda de símbolos das transcrições de Sól (2014).

Quadro 1 – Legendas de símbolos das transcrições

SINAIS	OCORRÊNCIAS
(())	Comentários da pesquisadora
(...) ou [...]	Supressão de determinado trecho da fala do aluno
“ ”	Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos
Negrito	Trechos analisados
S	Aluna Sibebe

Fonte: Elaborada pela autora.

Nas próximas seções, serão apresentados os eixos temáticos que emergiram do *corpus*, assim como os gestos de interpretação do material discursivo do estudo-piloto.

4.1 O ESTUDO-PILOTO: A ESTUDANTE E A LI

Nesta seção, trago as representações da estudante participante do estudo-piloto sobre si, a importância de se estudar a LI e sobre o ensino de LI. Ao analisar a resposta do questionário, percebe-se que, para a participante, é importante estudar a LI. O recorte discursivo (RD01), retirado da resposta do

questionário, apresenta as seguintes representações sobre a estudante de uma escola pública do campo em relação ao ensino de inglês.

Quadro 2 – Representações da estudante sobre o ensino da LI (RD01)

O ENSINO DE LI É:

Significativo porque de algum modo, ***isso*** pode me ***proporcionar algo futuramente***, tanto em ***emprego*** quanto em alguma ***viagem***.

(Sibele – Questionário, grifos nossos)

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A partir do RD01, é possível depreender que Sibele percebe a importância do ensino da LI quando diz que é “significativo”, mas, ao mesmo tempo, parece demonstrar um afastamento em relação à LI, quando aparece em seu dizer “isso”. Ao mencionar “isso” parece demonstrar o próprio movimento da estudante que não consegue nomear o que está sendo enunciado, podendo remeter a indícios de uma tentativa de distanciamento do enunciador do que é enunciado, por talvez julgá-lo impróprio, pertencendo a um outro discurso do sujeito. Sibele parece remeter à LI com esperança de um futuro melhor, como uma invocação de desejo, ao citar “proporcionar algo futuramente”, como “emprego e “viagem”.

De acordo com Forbes³⁵ (2003, *apud* SÓL, 2015), querer o que se deseja resulta em um investimento intenso do sujeito com o objetivo de alcançar o que deseja. De acordo com Sól (2015, p. 98, grifos no original),

[...] o que o sujeito deseja não é sempre o que os outros demandam dele; instaura-se a relação paradoxal entre os termos *demanda* e *desejo*. Esse está no campo da metonímia, porque configura o deslizar constante do significante. Já a demanda é um pedido articulado de uma forma simbólica endereçada ao outro.

Reverbera ainda no discurso da estudante, a visão do conhecimento da LI como possibilidade de ascensão social, quando enuncia que a LI pode lhe proporcionar tanto emprego, quanto viagem. De acordo com Luz (2013), o discurso que ressoa nesse dizer parece resgatar um discurso que circula na mídia. Para a autora, isso significa que somos formados pela discursividade exterior naturalizada pelo processo do esquecimento mencionado por Pêcheux³⁶ (2009, *apud* LUZ, 2013) e que, segundo a pesquisadora, está potencializada pelo discurso midiático. Dessa

³⁵ FORBES, J. **Você quer o que deseja?** São Paulo: Editora Best Seller, 2003.

³⁶ PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

forma, pode-se perceber uma relação da vontade da estudante em aprender a LI com a discursividade externa, ao mencionar que a LI pode lhe proporcionar algo futuramente. Assim, “[...] o sujeito é posto em uma rede interdiscursiva que traz interesses políticos, econômicos, culturais e ideológicos do Outro”³⁷ (LUZ, 2013, n.p.).

De acordo com Sól (2014), os discursos que circulam sobre ensino e aprendizagem da LI acabam por construir uma memória discursiva sobre a língua. Conforme Grigoletto (2010), o discurso da mídia estabelece uma memória sobre a língua resultando na produção de enunciados e no apagamento de outros, influenciando o discurso político-educacional e os sujeitos da escola.

Nesse sentido, o discurso midiático pode influenciar os dizeres dos estudantes em relação à LI, levando em consideração que a mídia pode ser um lugar de memória que esboça uma memória discursiva em relação à língua.

A seção a seguir apresenta alguns gestos de interpretação sobre o processo de aprendizagem da LI da estudante do campo e seus deslocamentos em sua constituição identitária.

4.2 O ESTUDO-PILOTO: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LI

Nesta seção, serão abordadas as representações da participante em relação ao processo de aprendizagem da LI. O recorte discursivo (RD02) apresenta o seguinte:

Quadro 3 – Representações da estudante sobre o aprendizado da LI (RD02)

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LI SE APRESENTA:

(...) às vezes fácil e às vezes difícil. (...) pode ser até meio complicado, mas com o tempo aprende-se alguma coisa.
(Sibele – Questionário, grifos nossos)

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Conforme se observa no RD02, a estudante expressa dúvidas em relação ao processo de aprendizagem da LI, ao mencionar o movimento entre os adjetivos “fácil” e “difícil”, quando enuncia que o processo é “às vezes fácil” e “às vezes difícil”.

³⁷ Lacan propõe a categoria de Outro (com “O” maiúsculo) para designar a ordem significante e simbólica em que o sujeito se inscreve (SÓL, 2015, p. 33).

No RD02, notam-se ainda dizeres que indicam dificuldades encontradas pela aluna no processo de aprendizado da LI, como em “difícil” e “meio complicado”. Percebe-se, então, a representação da estudante como um sujeito sempre em falta e em situação de risco (risco de não entender, de não aprender). Ao dizer que o aprendizado da LI é “meio complicado”, a aprendiz parece transparecer uma insegurança em relação ao processo. Os dizeres de Sibebe apontam para os efeitos de desestabilização no que se refere à forma como ela se vê e se sente em relação ao processo de aprendizado da LI. Apesar de declarar sentir dificuldades, o uso da adversativa “mas” (“mas com o tempo aprende-se alguma coisa”) pode estar relacionado ao processo de desenvolvimento do aprendizado da LI, ao se deparar com as dificuldades ou com seu próprio desejo de aprender a LI. Nota-se também uma esperança em se aprender, ao dizer que “com o tempo aprende-se alguma coisa”. Ao mencionar a expressão temporal “com o tempo”, Sibebe parece refletir sobre seu processo de aprendizagem da LI, que antes era coberto por dúvidas, dificuldades e complicações, mas que agora abre espaço para o conhecimento, o saber.

Na próxima seção, serão abordados os gestos de interpretação sobre a representatividade da LI na vida da estudante do campo de uma escola pública situada na Região dos Inconfidentes.

4.3 O ESTUDO-PILOTO: A REPRESENTATIVIDADE DA LI NA VIDA DA ESTUDANTE

Ao tecer a rede de representações sobre a representatividade da LI, a participante relata de que modo a LI faz parte da sua vida. Segue o RD03:

Quadro 4 – Representações da estudante sobre a LI em sua vida (RD03)

A LÍNGUA INGLESA REPRESENTA:

***algo** que **um dia** iria me **proporcionar algo diferente** na minha vida;
não utilizo fora da sala de aula **por não saber pronunciar muito bem.***

(Sibebe – Questionário, grifos nossos)

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Ao discursar sobre a representatividade da LI, a estudante se refere ao idioma como “algo”, o que indica o próprio deslocamento do que foi enunciado pela

estudante ao não conseguir nomear o que a LI representa em sua vida. Nessa perspectiva, percebe-se uma dificuldade de nomeação da aluna em relação à LI. Com base na materialidade apresentada no RD03, é possível compreender que Sibebe sinaliza que a LI representa o desejo pelo novo, ao enunciar que a LI iria “proporcionar algo diferente”. Essa análise, segundo Sól (2015), relaciona-se com o estudo desenvolvido por Hon (2009), no qual a autora abordou sobre a representação “renúncia do antigo” e “desejo pelo novo”. Sól (2015) destacou ainda uma das representações inferidas no estudo de Hon (2009), que se refere à representação da mudança que diz respeito ao discurso da (promessa) mudança. Assim, os gestos de interpretação do recorte discursivo anterior apontam para a promessa da mudança da aluna quando deseja que a LI lhe proporcione algo diferente na vida, indicando um desejo de mudança do lugar que julga ocupar no momento. Para Hon (2009), podemos entender que os usos repetitivos de marcas espaço-temporal intensificam o sentido predominante de (constatação, busca, promessa por) mudança. Verifica-se a presença dessas marcas que indicam sentido de mudança, por meio do dizer “um dia” e do modo enfático de dizer, encontrado em “proporcionar”.

Se, por um lado, enuncia que a LI representa “mudança” em sua vida, o “desejo do diferente”, o “desejo do novo”, por outro, pode-se identificar o impasse, o incômodo, a inquietação por dizer que não utiliza a LI fora da sala de aula “por não saber muito bem”. Para Sól (2015), essa dificuldade contribui para identificar o que se apresenta como incômodo. Nesse sentido, ao analisar o dizer de Sibebe, pode-se dizer que ela se encontra no “instante de olhar” (SÓL, 2015, p. 118), ao refletir sobre como vê sua relação com a LI. Ao enunciar que não utiliza a LI por não saber muito bem, a estudante parece revelar um momento de incômodo que pode ser percebido por meio dos elementos como “não utilizo” e “por não saber pronunciar muito”, que convoca a tensão e o medo pela impossibilidade de saber se expressar.

Mediante a materialidade posta, vale ressaltar que, ao enunciar “não utilizo a LI fora da sala de aula”, demonstra um distanciamento da estudante em relação ao uso da LI, como se o idioma mencionado não fizesse parte do seu mundo.

Ainda sobre a representatividade que a LI possui na vida da participante, a seguir, será apresentada a descrição da experiência com a LI vivida pela estudante contida no RD04:

(RD04)

A minha experiência com a aula de inglês no campo, **começou no 6º ano**, quando tive a primeira aula. **Era tudo muito novo**, eram **tantas palavras, novos conhecimentos, novos aprendizados**. No **início** achei **um pouco complicado**, porque como eu disse, “Era tudo muito novo pra mim”, **mas**, com a **ajuda do professor** eu **fui aprendendo** algumas coisas. **Ao longo dos anos** fui descobrindo **novas coisas** sobre a aula de inglês, que não é simplesmente **só saber falar** inglês, **e sim**, saber que **por trás de uma fala há muito aprendizado e determinação para aprender** qualquer palavra, para saber pronunciar o nome de alguém, ou até mesmo pra cantar uma música favorita (...) (Sibele- Narrativa, grifos nossos)

No RD04, a participante relata sua experiência como estudante de LI de uma escola do campo; ao narrar sua trajetória, Sibele descreve como foi o primeiro contato com o idioma que se iniciou no 6º ano do Ensino Fundamental II. A partir do dizer de Sibele, ao ter seu primeiro contato com a LI, é possível perceber que a aluna atribui seu novo olhar em relação ao contato com o idioma e seu aprendizado. Verifica-se esse novo olhar quando a participante enuncia “era tudo muito novo”, “tantas palavras”, “novos conhecimentos”, “novos aprendizados”. Conforme a materialidade apresentada, a estudante se refere ao seu encontro com LI como novidade, sendo assim, pode-se notar indícios de dificuldades encontradas pela estudante no início do processo de aprendizagem do idioma, como em “no início achei um pouco complicado”. A forma como a participante enxerga esse processo parece apontar para certa insegurança e desestabilização em relação ao aprendizado da língua.

É importante considerar o modo de dizer da enunciativa, por meio do discurso direto (como eu disse, “era tudo muito novo para mim”). Pode-se depreender, conforme afirma Authier-Revuz (1998), que o discurso direto se manifesta como uma “ficção de apagamento” que, apesar de dar a ideia de objetividade por meio do “eu cito”, é, ao mesmo tempo, estruturada pela heterogeneidade.

Considerando outros pontos significativos no RD04, é possível ressaltar que, embora julgue o aprendizado da LI “um pouco complicado”, ao mencionar a adversativa “mas” (“mas com a ajuda do professor fui aprendendo”), parece estar relacionada com a desestabilização vivenciada em um primeiro momento pela aluna e o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. É importante mencionar que, de acordo com o dizer de Sibele, ao enunciar “com a ajuda do professor fui aprendendo”, percebe-se a representação da estudante pautada na mediação do professor para o processo de aprendizagem. Nota-se também que, ao mencionar a

expressão temporal “ao longo dos anos”, parece refletir sobre seu processo de aprendizagem da LI, que antes era coberto de complicações, mas que agora abre espaço para o conhecimento, o saber.

Pode-se identificar na materialidade exposta que a estudante vai descrevendo sobre seu processo de aprendizagem quando diz “fui descobrindo novas coisas sobre a aula de inglês” e ao usar “só saber falar” (não é simplesmente só saber falar inglês). Isso indica a possibilidade de várias formas de aprendizagem da LI, revelando que a busca pela aprendizagem da LI pode ser configurada para além de objetivos comunicativos, abordando um ponto de vista histórico e ideológico em relação à língua, como no dizer “saber que por trás de uma fala há muito aprendizado e determinação para aprender”. Ao enunciar “determinação para aprender”, há indícios de um desejo para aprender a língua. Nessa perspectiva, esse dizer vai ao encontro do que menciona Hon (2009) em seus estudos, no qual cita sobre a representação “renúncia do antigo” e “desejo pelo novo”, conforme mencionado no RD03. É possível notar em “determinação para aprender”, a representação da mudança no processo da aprendizagem da estudante. Assim, os gestos de interpretação indicam para o movimento de mudança da estudante desde o primeiro contato com a LI que, no começo, se mostrava “um pouco complicado”, mas que, com o desenvolvimento do processo de aprendizagem, dá espaço para a “determinação de aprender”.

Também é possível observar que a expressão temporal “ao longo dos anos” marca um movimento de mudança no processo de aprendizagem e vivência da LI.

No eixo temático a seguir, serão apresentadas as representações de Sibebe em relação à escola do campo em que estuda.

4.4 O ESTUDO-PILOTO: A ESTUDANTE E A ESCOLA

Esta seção traz as representações da estudante do campo participante do estudo-piloto sobre a escola onde estuda. O RD05 se apresenta da seguinte forma:

Quadro 5 – Representações da estudante sobre a escola onde estuda (RD05).

A ESCOLA É O LUGAR QUE:

Poderia ter mais aulas na semana de inglês, pois eu acho que tanto quanto português, a matéria de inglês também proporciona atividades excelentes.
(Sibele – Questionário, grifos nossos)

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O discurso mobilizado pela estudante no RD05 coloca a escola como o local do aprender, ao ressoar o desejo de ter mais aulas de inglês. A partir desse dizer, parece haver indicativos de que a estudante é sinalizada pelo seu desejo.

No uso da modalidade deôntica³⁸ (GALI, 2013) em “poderia ter”, no RD05, a aluna Sibele parece se sentir incomodada com a carga horária das aulas de LI. O dizer da aluna em “mais aulas” sugere algo que falta, da “ordem do impossível, do incompleto”, conforme dizia Freud (*apud* SÓL, 2015, p. 122).

Ainda sobre as representações da estudante sobre a escola onde estuda, é possível perceber que Sibele vê a escola como o local de aprendizado, um espaço para a aquisição do conhecimento, em que as disciplinas lecionadas (português e inglês) apresentam mesmo valor.

Mediante os gestos de interpretação apontadas nesta seção, a partir do momento em que a estudante tece seus dizeres sobre a escola onde estuda, que representa, segundo seu dizer, o local do aprender, do conhecimento, muito se revela sobre sua constituição identitária, estabelecendo uma relação de conforto com a escola, que é representada como o lugar da fonte do saber.

Ora apresentado o estudo-piloto que foi percorrido nesta dissertação como forma de demonstrar o delineamento da investigação, assim como os gestos de interpretação preliminares realizados, que colaboraram para o desenvolvimento da pesquisa, permitindo a realização de reajustes no percurso metodológico, apresento, a seguir, os gestos de interpretação da pesquisa.

³⁸ A modalidade deôntica se refere ao eixo do dever, da conduta e das normas, associada aos valores de obrigação, permissão, proibição e ordem. Disponível em <http://www.lpeu.com.br/q/thfot>. Acesso em: 17 ago. 2020.

5 GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

A realidade mais essencial é a mais escondida, não se situando nem na ausência do discurso, nem no explícito deste, mas no entremeio de sua latência, necessitando, portanto, de uma escuta ou leitura particular a fim de o revelar a si mesmo. (DOSSE).

Neste capítulo, abordo os dizeres dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública situada na Região dos Inconfidentes, por meio da perspectiva discursiva atravessada pelas perspectivas da AD franco-brasileira. É importante ressaltar que os gestos de interpretação nesta pesquisa se referem às interpretações que trazem o olhar da pesquisadora em relação ao que é enunciado.

Os gestos de interpretação do material discursivo da pesquisa serão apresentados a partir de quatro eixos temáticos que emergiram do *corpus*, são eles: representações dos estudantes do campo sobre o ensino da LI, o processo de aprendizagem desses estudantes, a representatividade da LI e da escola em suas vidas.

5.1 OS ESTUDANTES E A LI

Esta seção traz as representações dos participantes da pesquisa sobre si, a importância de se estudar a LI e sobre o ensino de LI.

Os recortes discursivos a seguir foram retirados das respostas dos questionários semiestruturados e apresentam as seguintes representações sobre os estudantes de uma escola pública do campo em relação ao ensino de inglês.

Quadro 6 – Representações dos estudantes sobre o ensino da LI (RD06)

O ENSINO DE LI É:

(...) muito importante pra quando for viajar pra um lugar que precisa falar inglês, a pessoa tem que ta sabendo a falar inglês (Vanessa – Questionário, grifos nossos).

De total importância porque se eu sair para fora do Brasil para mim estudar, vou precisar falar inglês e também dependendo do trabalho vou precisar falar em inglês (Miguel – Questionário, grifos nossos).

Muito importante, ainda mais para aquela pessoa que vai fazer o ENEM, entre outros vestibulares, ter intimidade com a língua inglesa é fundamental (Galileu – Questionário, grifos nossos).

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Mediante o RD06, é possível depreender que os estudantes percebem a relevância do ensino da LI quando dizem que o ensino da LI é “muito importante”, como mencionam Vanessa e Galileu, e “de total importância”, como diz Miguel. Os estudantes parecem se referir à LI com esperança de um futuro melhor, como uma recorrência do desejo de algo melhor para suas vidas, ao citarem que o ensino da LI é importante para “quando for viajar”, “se eu sair para fora do Brasil”, “para estudar”, “dependendo do trabalho”, “para aquela pessoa que vai fazer o ENEM, entre outros vestibulares”. Reverbera também nesses dizeres o ponto de vista do conhecimento da LI como possibilidade de ascensão social, quando os estudantes enunciam que a LI se mostra significativa para proporcionar viagem, trabalho e estudos. Conforme Luz (2013), os discursos que ressoam nos dizeres dos estudantes parecem remeter o discurso que circula na mídia. Para a autora, somos formados pela discursividade exterior naturalizada pelo processo do esquecimento mencionado por Pêcheux (2009) e que, de acordo com a pesquisadora, está intensificada pelo discurso midiático. Dessa forma, é possível perceber uma relação com o desejo dos alunos em aprender a LI com a discursividade externa, ao mencionarem que o ensino da LI é importante para os aspectos de viagem, trabalho e estudos, conforme mostra o RD06. Sendo assim, o sujeito se encontra em uma condição interdiscursiva que traz interesses políticos, econômicos, culturais e ideológicos (LUZ, 2013). De acordo com Sól (2014), os discursos que circulam sobre ensino e aprendizagem da LI acabam por construir uma memória discursiva sobre a língua, representação mensurada no estudo-piloto.

Ainda sobre as representações dos estudantes sobre o ensino da LI, é possível notar a vontade de maior aprofundamento no ensino da LI, conforme enuncia a estudante Geovana:

(RD07)

Muito bom, mas devíamos aprofundar mais na matéria
(Geovana – Questionário, grifo nosso).

A partir do RD07, pode-se depreender que o dizer da aluna parece apontar para a forma como a estudante se vê em relação ao ensino da LI. Para ela, o ensino da LI é bom, no entanto, expressa o desejo de maior aprofundamento na disciplina de LI, ao utilizar a adversativa “mas”. Ao usar a modalidade deôntica em “devíamos aprofundar”, a aluna Geovana parece se sentir incomodada com a falta de algo no ensino da LI. O dizer da estudante em “devíamos aprofundar mais na

matéria” sugere algo que falta, da ordem do incompleto (FREUD³⁹, [1899] 1996 *apud* SÓL, 2015), representação já verificada no estudo-piloto. Esse modo de dizer parece mostrar também um desejo de aprender mais a LI.

No RD08, que também trata das representações dos estudantes em relação ao ensino de LI, o estudante Genisvaldo menciona o seguinte:

(RD08)
Não é como de uma escola de inglês, mas é vantajoso
 (Genisvaldo – Questionário, grifo nosso).

O dizer do estudante Genisvaldo parece comparar o ensino da LI de uma escola pública com uma escola particular, ao mencionar que o ensino de LI “não é como de uma escola de inglês”. Esse dizer parece reverberar o discurso circulante de que o ensino de inglês em uma escola pública não é o suficiente. Apesar de o estudante tecer essa comparação, parece obter proveito do ensino de LI, quando se refere ao ensino de LI como vantajoso, ao mencionar “mas é vantajoso”. É interessante notar a negação utilizada por Genisvaldo, que parece indicar que o ensino de LI deveria ser como de uma escola de inglês, mas não é vista por ele dessa forma, talvez por reverberar um discurso circulante de que o ensino de LI em escola pública não é o bastante ou o ensino de LI de uma escola particular parece ser melhor. De acordo com Carvalho (2019), os dizeres de desvalorização do que se aprende em ambiente formal encontram repercussão na memória discursiva de aprendizado das LE na escola pública. Para a pesquisadora, esses dizeres estão relacionados à concepção equivocada de que a escola pública não é o lugar para aprender LE.

Apresento, a seguir, o próximo eixo temático, que diz respeito ao processo de aprendizagem da LI.

5.2 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LI

Nesta seção, serão abordadas as representações dos participantes em relação ao processo de aprendizagem da LI. Os recortes discursivos apresentam o seguinte:

³⁹ FREUD, S. Lembranças encobridoras. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1899).

(RD09)

O Inglês é **uma das matérias mais difíceis** que eu acho, eu **gostaria de aprender um pouco mais (...)** eu **utilizo o Inglês apenas na sala de aula (...)** é **bem difícil aprender essa linguagem, ela possui palavras difíceis.**
(Jussara – Narrativa, grifos nossos).

De acordo com o RD09, é possível notar que a estudante Jussara apresenta dificuldades em relação ao processo de aprendizagem da LI, ao reiterar o adjetivo “difícil”. Pode-se perceber, por meio desses dizeres, uma desestabilização em relação ao aprendizado da LI, talvez por se tratar de uma língua que não é sua língua materna, indicando a representação da estudante como um sujeito em falta e em situação de dificuldade e revelando uma insegurança em relação ao seu processo de aprendizagem da LI. É interessante notar também o modo de dizer da estudante Jussara, quando ela menciona que “é bem difícil aprender essa linguagem, ela possui palavras difíceis”; ao se referir à LI como “essa linguagem” e “ela possui”, parece mostrar um distanciamento entre o aprendiz e a língua. A dificuldade relatada pela aluna Jussara, parece ser reforçada quando ela menciona “utilizo o Inglês apenas na sala de aula”, enfatizando a situação de sujeito em falta no processo de aprendizagem da LI. O uso do advérbio “apenas” parece remeter à escassez de oportunidades para o aprendizado da LI fora da sala de aula. De acordo com Coracini (2003a), a língua do outro pode provocar temores que, conseqüentemente, se manifestam no processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, apesar de toda dificuldade, a estudante relata o interesse em aprender mais a LI, quando menciona que “gostaria de aprender um pouco mais”. Percebe-se, então, uma esperança, o desejo de aprender a LI, que pode estar relacionado ao desenvolvimento do processo de aprendizagem da LI, que, mesmo enfrentando todas as dificuldades, abre espaço para o conhecimento. Observa-se também que a estudante, ao citar que gostaria de aprender mais a LI, ao dizer “pouco”, aponta para um sujeito que já se diz aprender pouco (gostaria de aprender um pouco mais).

Ainda sobre as representações dos participantes em relação ao processo de aprendizagem da LI, é importante observar o recorte discursivo a seguir:

(RD10)

É uma forma de adquirir conhecimento de uma maneira diferente do que estamos acostumados a vivenciar dia a dia (...).
(Tatiele – Questionário, grifo nosso).

No RD10, a aluna Tatiele se refere ao processo de aprendizagem da LI como uma forma diferente de adquirir conhecimento, como algo novo. Assim, ao dizer que aprender a LI é uma forma diferente de adquirir conhecimento, pressupõe-se que, para a estudante, a LI parece ser interessante, algo diferente e novo, que pode se contrastar com o que é vivido diariamente, talvez em sua própria língua. Nesse sentido, de acordo com Freud⁴⁰ (1997 *apud* CORACINI, 2003a), a língua do outro pode construir um lugar de prazer que, às vezes, a língua materna obstrui. Desse modo, conforme citou Coracini (2003a), o dizer de Tatiele parece se referir à sensação de que, no lugar do outro, ficamos mais à vontade, podendo encontrar prazer e felicidade.

As representações sobre o processo de aprendizagem da LI continuam ainda no recorte discursivo seguinte:

(RD11)

Posso dizer que **tenho mais contato com a língua inglesa em casa, escutando músicas, do que na escola. Mas isso não significa que eu não esteja aprendendo na escola, eu me concentro e me interessando mais em casa**, pois **na escola não é tão interessante assim. (...) quando procurei aprender inglês em casa sozinho eu tive melhores resultados.** (Galileu – Narrativa, grifo nosso).

O discurso mobilizado pelo estudante Galileu no RD11 parece demonstrar um processo de aprendizagem para além da sala de aula. Mesmo mencionando ter mais contato com a LI e demonstrando ter mais interesse em aprender a LI em casa, é relevante observar que a escola também faz parte de seu processo de aprendizagem. Reverbera ainda nesse discurso a autonomia do estudante em relação ao seu próprio processo de aprendizagem da LI, ao buscar outras possibilidades de aprendizagem além das encontradas em sala de aula. É possível perceber essa autonomia quando Galileu menciona “quando procurei aprender inglês em casa sozinho eu tive melhores resultados”. Pode-se notar nos dizeres de Galileu o interdiscurso das estratégias de aprendizagem, que, segundo Tavares (2009), está presente nas aulas de professores de LE, que sugerem estender a aprendizagem para fora dos limites da sala de aula e se transformar em um aprendiz autônomo, utilizando todas as estratégias possíveis para aprimorar o aprendizado.

⁴⁰ FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Tradução José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro, Imago, 1997.

Sendo assim, Galileu parece utilizar dessas estratégias por meio da música, exemplificando seus esforços para melhorar seu processo de aprendizagem da LI.

A seguir, serão apresentadas as representações dos estudantes acerca da representatividade da LI em suas vidas.

5.3 A REPRESENTATIVIDADE DA LI NA VIDA DOS ESTUDANTES

Ao tecer a rede de representações sobre a representatividade da LI, os participantes relatam de que modo a LI faz parte de suas vidas. Seguem os recortes discursivos:

(RD12)

Aprender Inglês é poder **ter melhores oportunidades** em minha vida **pessoal e profissional**.

(Aparecida – Questionário, grifos nossos).

(RD13)

A minha **experiência com a língua inglesa é muito boa** (...) eu acho que o **aprendizado de inglês para minha vida vai ser importante para o mercado de trabalho**.

(Aparecida – Narrativa, grifos nossos).

(RD14)

Para mim **aprender Inglês é importante** porque **trará oportunidades para você trabalhar nas empresas multinacionais ou no exterior e frequentar as melhores universidades do mundo**.

(Geovana – Questionário, grifos nossos).

(RD15)

Eu como aluno de língua estrangeira na escola do campo, **vejo que é um bom começo para quem quer ingressar em faculdades, empregos** (...).

O impacto é **ter um bom emprego**, uma experiência boa.

(Genisvaldo – Narrativa, grifos nossos).

(RD16)

Durante a minha experiência como aluna de inglês **tive como momento importante o aprendizado** (...) o **avanço de meus conhecimentos escolares**. Com o aprendizado de uma nova língua, **eu consigo ter mais oportunidades de crescimento pessoal e profissional, gerando para mim uma melhor qualidade de vida futuramente**.

(Tatiele – Narrativa, grifos nossos).

A partir dos recortes discursivos (RD12-16), é possível depreender de que maneira a LI se manifesta na vida dos estudantes do campo. De acordo com os dizeres desses estudantes, nota-se a importância da LI em suas vidas. Pode-se perceber isso ao verificar que aprender a LI é importante, como menciona Geovana, ou que está relacionado aos avanços dos conhecimentos escolares, como cita Tatiele, ou ainda que se trata de uma experiência boa, como relata Aparecida. Assim

como a relevância da LI é percebida nos dizeres, reverbera também no discurso dos alunos a perspectiva do aprendizado da LI como possibilidade de ascensão social, quando enunciam que aprender a LI pode proporcionar melhores oportunidades tanto na vida pessoal, quanto na vida profissional.

De acordo com Luz (2013), os discursos que ressoam nesses dizeres parecem resgatar discursos circulantes na mídia. Para a autora, isso significa que somos formados pela discursividade exterior naturalizada pelo processo do esquecimento e que, segundo a pesquisadora, está potencializada pelo discurso midiático. A pesquisadora adiciona ainda que a busca pela aprendizagem da LI vai além de propósitos comunicativos e que o sujeito é posto em uma rede interdiscursiva que desencadeia em interesses políticos, econômicos, culturais e ideológicos do Outro. Sendo assim, é possível notar que o desejo de aprender a LI dos estudantes pode estar relacionado com um discurso externo, ao mencionarem que o aprendizado da LI pode proporcionar melhores oportunidades na vida, melhores condições de trabalho e estudos e melhor qualidade de vida futuramente. Os discursos que circulam em relação ao ensino e aprendizagem da LI constroem uma memória discursiva sobre a língua (SÓL, 2014). Segundo Grigoletto (2011), considerando a mídia como lugar de memória que constrói uma memória sobre a LI, o funcionamento de seu discurso deve influenciar o discurso político-educacional e os sujeitos da escola.

É interessante observar no RD14, o uso da segunda pessoa “você” (“trará oportunidades para você trabalhar nas empresas multinacionais”). O modo de dizer da estudante Geovana em segunda pessoa parece remeter ao outro, conforme cita Coracini (2003a), demonstrando, assim, indícios de um dizer que se isenta de falar de si mesma. Assim, a enunciativa parece se excluir, como se trabalhar em multinacionais não fosse coisa para ela. Vale destacar também o uso do verbo no futuro (“trará”), pela estudante Geovana no RD14, que parece remeter à esperança de melhores oportunidades na vida, indicando uma ligação do aprendizado da LI com seu futuro.

Ainda em relação às representações dos estudantes acerca da representatividade da LI em suas vidas, apresento o RD17:

(RD17)

Para mim aprender o Inglês é **muito importante**, (...) a gente pode **encontrar um serviço (...) mais importante disso** a gente **pode até virar um professor na vida e ajudar também os alunos a aprender falar inglês** e etc...

(Flávio – Questionário, grifos nossos).

Por meio dos dizeres do estudante Flávio, é possível notar a relevância da LI em sua vida, ao mencionar que “aprender o Inglês” é muito importante. É considerável observar a importância que Flávio concede à LI, quando utiliza o artigo definido “o” antes da disciplina inglês, assim como nomeia a disciplina com letra maiúscula. Assim como mencionado pelos outros estudantes, Flávio entende o aprendizado da LI como possibilidade de ascensão social, ao dizer que com o aprendizado da LI se pode encontrar trabalho e almejar uma profissão (“a gente pode encontrar um serviço (...) mais importante disso a gente pode até virar um professor na vida”), parecendo aspirar algo futuramente, um desejo de uma vida melhor. Ao se referir à importância da LI em sua vida, vale ressaltar a maneira como Flávio menciona sobre a questão de conquistar uma profissão por meio do aprendizado da LI; para ele, o mais importante do processo da aprendizagem da LI é se tornar um professor na vida (“mais importante disso a gente pode até virar um professor na vida e ajudar também os alunos a aprender falar inglês”). No discurso motivado pelo estudante, é possível perceber sua vontade de se tornar um professor de inglês para ajudar outras pessoas a terem contato com o inglês. É relevante perceber a expressão “pode até” utilizada por Flávio como um demonstrativo de oportunidades que o estudante pode ter ao aprender a LI. O estudante Flávio parece se espelhar no seu professor de LI e em suas atitudes e esse dizer pode estar relacionado ao que afirmou Coracini (2015), que as representações de si advêm do outro e da relação que se estabelece com esse outro.

Em relação ao mesmo eixo temático, segue o RD18:

(RD18)

Aprender realmente o inglês para mim é falar fluente.

(Galileu – Questionário, grifos nossos).

Analisando o material discursivo no RD18, é possível perceber a importância concebida pelo aprendiz de se falar a LI; para ele, aprender a LI significa falá-la (“Aprender realmente o inglês para mim é falar fluente”). Segundo Tavares (2009), a fala está relacionada à tentativa de dizer algo sobre seu próprio desejo e

que o ingresso na linguagem é fundamental na constituição das subjetividades. Desse modo, para a autora, nota-se a importância da fala na construção de subjetividades. O dizer de Galileu parece mostrar que aprender a LI significa ter o domínio completo sobre a língua, ao mencionar que aprender realmente a LI é falar fluente. Esse dizer parece estar relacionado com o postulado de que a língua é um fenômeno homogêneo que pode ser estudado e adquirido em sua totalidade (RAJAGOPALAN⁴¹, 1997, *apud* GRIGOLETTO, 2003). Ainda para o pesquisador, essa questão remete ao mito do falante nativo como aquele que tem domínio perfeito e completo sobre sua língua. Sendo assim, a partir do dizer de Galileu, é possível supor que, conforme menciona Grigoletto (2003), a representação das línguas como objetos homogêneos e completamente assimiláveis atue no registro imaginário dos falantes de línguas, como obtido na língua materna e, em consequência, atingível na aquisição da LE. Para a autora, no que diz respeito ao mito do falante nativo, aqueles que lidam com o ensino de LE estão familiarizados com essa idealização sobre a perfeição de desempenho do nativo em situações de ensino e aprendizagem de LE. É interessante observar, no dizer do estudante Galileu, o advérbio “realmente”, quando menciona “Aprender realmente o inglês para mim é falar fluente”, parece estabelecer indícios do desejo da completude ao aprender a LI. Para Coracini (2003a), esse demonstrativo caracteriza a cultura ocidental, que quer dominar e se mostrar estar por dentro da situação, mesmo que o inconsciente saiba que isso nunca acontecerá. A autora adiciona ainda que uma LE representa a chave do paraíso em que se sonha penetrar. Também é relevante perceber que, ao adjetivar a fala da LI como “fluente”, Galileu parece demonstrar uma vontade de se sentir parecido com um estrangeiro, ao tentar buscar a fala ideal. Quanto a esse demonstrativo, Tavares (2009) revelou estar relacionado ao reconhecimento do Outro, que parece atuar na aceitação que se quer para si, explorando o que uma LE pode representar para um sujeito, isto é, a possibilidade de ser o outro de alguém, a convivência com o diferente e, por meio das diferenças, se permitir um olhar interior outro. Assim, conforme a pesquisadora, ao entender os processos de subjetivação como apropriações do sujeito, para alguns sujeitos-aprendizes, a LE representa a possibilidade de uma posição identitária. Isso implica, afirmou a autora, considerar a língua como um objeto no qual o sujeito pode se identificar. Dessa maneira, é possível perceber, por meio de material discursivo,

⁴¹ RAJAGOPALAN, K. A ideologia de homogeneização: reflexões concernentes à questão de heterogeneidade na linguística. **Revista Letras**, n. 14, p. 21-37, 1997.

que a forma de Galileu se identificar se apresenta na busca de se fazer semelhante a um nativo que fala a LI.

No próximo tópico, serão apresentadas as representações dos estudantes em relação à escola em que estudam.

5.4 OS ESTUDANTES E A ESCOLA

Esta seção aborda as representações dos estudantes do campo sobre a escola onde estudam. Os recortes discursivos se apresentam da seguinte forma.

Quadro 7 – Representações dos estudantes sobre a escola onde estudam (RD19) A ESCOLA É:

Uma **boa escola** com **professores capacitados** em te dar **uma boa educação** (Geovana – Questionário, grifos nossos).
Uma **escola muito boa, com os professores bons também** (Flávio – Questionário, grifos nossos).

Fonte: Questionário semiestruturado.

Os discursos mobilizados pelos estudantes no RD19 parecem remeter à escola como o lugar em que o aprendizado é bom, assim como os professores que trabalham na escola. A partir desses dizeres, é possível depreender que os estudantes se referem à escola como um lugar de conforto, de aprendizado, um espaço para se compartilhar o conhecimento, o saber, mediado pelos professores.

As representações dos estudantes acerca da escola onde estudam continuam nos recortes discursivos a seguir:

(RD20)
(...) Na escola **aprendemos bem o Inglês os professores nos ensinam e depositam Seus conhecimentos em nós Alunos para termos um bom ensinamento e sem dúvida para sermos bem sucedidos na vida.**
(Geovana – Narrativa, grifos nossos).

O modo de dizer de Geovana remete à escola como um local de aprendizado da LI, em que a estudante parece se sentir confortável. Ao relatar o aprendizado de LI na escola, a estudante parece inferir a importância dos professores no processo de aprendizado. A partir dos dizeres de Geovana, é possível perceber que a estudante parece considerar também a escola como um lugar que representa uma ponte para a possibilidade de ascensão social. Pode-se notar que, ao mencionar a expressão “sem dúvida”, a estudante parece reforçar a

representação da escola como lugar de possibilidade de ascensão social. É interessante observar a maneira como Geovana descreve os professores e alunos da escola, ao se referir aos ensinamentos dos professores (“Seus conhecimentos”) e aos alunos (“nós Alunos”), com letra maiúscula, indicando demonstrar a importância tanto dos professores, quanto dos alunos para o processo de aprendizagem e para a escola onde estuda. Vale ressaltar o dizer da estudante ao mencionar que os professores “depositam” seus conhecimentos. Esse modo de dizer parece demonstrar indícios de educação bancária, em que a responsabilidade pelo aprendizado parece ser do professor. Ainda sobre as representações dos estudantes em relação à escola, segue o RD21:

(RD21)

Minha escola **tem poucos recursos** como sala de laboratório, sala de informática, **até tem sala de informática, mas a internet é ruim e não são todos os computadores que funcionam** (...).

(Miguel – Narrativa, grifos nossos).

O estudante Miguel parece relatar a escassez de recursos em sua escola, ao enunciar (poucos recursos), e exemplifica os recursos, como sala de laboratório e informática. O estudante ressalta a existência de uma sala de informática, ao usar o advérbio “até” (“até tem sala de informática”), ainda que, para ele, esse espaço apresente alguns problemas. O dizer do estudante parece ressoar as condições que as escolas públicas apresentam, com poucos recursos e sucateadas.

(RD22)

A escola onde estudo **é típica de uma escola pública, não é ruim, mas se houvesse mais colaboração do governo poderia ser melhor.**

(Galileu – Narrativa, grifos nossos).

No discurso mobilizado pelo estudante Galileu, é interessante observar que, ao se referir à escola pública como “típica”, o estudante parece esbarrar no interdiscurso acerca da escola pública, do discurso da escola pública como o espaço do “pouco”, do “insuficiente”. É possível perceber que com o emprego do adjetivo “típica” em relação à escola pública, o estudante Galileu, inconscientemente, parece apresentar uma queixa sobre a escola pública onde estuda. Muitas vezes, esse discurso diz respeito a já ditos em relação ao espaço escolar, carga horária, falta de recursos, entre outros, encontrados na escola pública. Apesar de apresentar a queixa, o estudante relata que a escola “não é ruim”. Pode-se verificar que a

negação empregada pelo estudante Galileu demonstra um indicativo de que a escola em que ele estuda deveria ser uma escola melhor. Ao utilizar a adversativa “mas”, parece indicar uma insatisfação em relação à escola. Essa insatisfação é apresentada a seguir, na expressão condicional “se houvesse” e na modalidade deôntica “poderia ser”, quando menciona “mas se houvesse mais colaboração do governo poderia ser melhor”. Diante desse discurso, Galileu parece se sentir incomodado com as condições da escola pública e parece denunciá-las (“se houvesse mais colaboração do governo”). É interessante observar também que o uso da modalidade deôntica (“poderia ser melhor”) sugere algo que falta, uma insatisfação.

A partir dos resultados encontrados nesta investigação, foi possível observar que os gestos de interpretação decorrentes dos dizeres dos estudantes apresentaram formas de compreender a constituição identitária dos estudantes de LI do campo, no que diz respeito às suas experiências vividas como aprendizes.

Em seguida, apresento as considerações finais da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O encontro entre eu e o outro, não é e nem pode ser vazio de significado e implicações (OLIVEIRA, 2019, p. 120).

Esboço as palavras finais deste trabalho, expressando meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional a partir de todos os desafios encontrados na trajetória percorrida. A experiência vivida com a pesquisa, assim como os dizeres dos estudantes que participaram dela, proporcionou em mim reflexões em relação ao meu modo de ser, pesquisar e lecionar, propiciando, assim, a oportunidade de repensar minha prática como professora de LI, buscando compreender as representações e a constituição identitária dos estudantes, haja vista que o encontro entre “eu” e o “outro”, não é e nem pode ser vazio de significado e implicações (OLIVEIRA, 2019). Assim, acredito que tanto os estudantes, como eu, professora e autora desta pesquisa, fomos atravessados, de alguma maneira, pela experiência vivida neste estudo.

Além disso, vale mencionar nestas considerações finais os desafios encontrados para a realização desta pesquisa, em meio à pandemia do novo coronavírus. Foram momentos de incertezas e angústias vividos tanto pelos estudantes da pesquisa, quanto por mim, professora pesquisadora, que vimos nossas vidas se transformando em busca de adequação ao momento. Conforme Santos (2020), a pandemia revela que são possíveis alternativas e que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário. Assim, foram necessários alguns ajustes no percurso metodológico para que a pesquisa se concretizasse. Considerando que o modo como o sujeito se vê no mundo está associado aos acontecimentos vivenciados por ele (SÓL, 2015), considero que os envolvidos nesta pesquisa (participantes e pesquisadora) também foram, de alguma forma, perpassados pelo momento vivenciado.

Mediante o exposto, retomo os objetivos deste estudo. A investigação realizada se deu com base no percurso metodológico investigativo da pesquisa, que teve como o objetivo geral analisar as representações de estudantes acerca do ensino e da aprendizagem de LI em uma escola pública do campo situada na Região dos Inconfidentes. Nesse sentido, foram encontradas representações singulares dos estudantes em relação ao ensino e à aprendizagem de LI em uma escola do campo, que emergiram a partir de seus dizeres, representados pelos eixos

temáticos. Assim, retomo aqui, os objetivos específicos, no intuito de refletir a maneira como estes foram apresentados durante o percurso investigativo.

Primeiramente, buscou-se mapear as representações dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem da LI em uma escola pública do campo. Dessa maneira, por meio da análise do *corpus* desenvolvida a partir do atravessamento da perspectiva da AD franco-brasileira e dos estudos em LA, foi possível apreender, por meio da materialidade discursiva, as representações envolvidas em seus dizeres. As representações desses estudantes de uma escola pública do campo se mostraram de forma singular, no sentido de expressarem suas perspectivas, desejos, dificuldades, angústias e expectativas, ao discorrerem sobre o ensino da LI, seu processo de aprendizagem, sua representatividade e sobre a escola onde estudam.

O segundo objetivo da pesquisa consistia em compreender a constituição identitária dos aprendizes no contexto de uma escola do campo, assim como a relação sujeito-linguagem. Mediante os resultados da investigação encontrados, é possível considerar que os gestos de interpretação advindos dos dizeres dos estudantes apresentaram formas de se compreender a constituição identitária dos estudantes de LI do campo no que tange às suas vivências como aprendizes. Vivências estas que, conforme apontou a investigação, se encontraram atravessadas pelos sentimentos de esperança de um futuro melhor e melhores oportunidades na vida, mas que também perpassaram pelos momentos de dificuldades e denúncia, contribuindo, assim, para a compreensão da constituição identitária desses estudantes em relação à aprendizagem de LI. Dessa forma, a experiência de si se dá por meio da linguagem, expressa-se por meio do discurso, e isso implica o resultado de uma transformação no sujeito. Ao dizerem de si e ao se posicionarem experienciando em relação às coisas, si mesmos, aos outros, à língua, ao ensino e à aprendizagem e com a escola, tornam-se sujeitos (CARVALHO, 2019).

Por fim, procurou-se problematizar o ensino e a aprendizagem de LI na educação do campo. Este estudo lança luz sobre os modos de dizer do sujeito-aluno e o que isso implica em sua constituição identitária. Assim, por meio dos gestos de interpretação apresentados nesta dissertação, foi possível apontar as perspectivas dos estudantes em relação ao ensino e à aprendizagem da LI em uma escola pública do campo e o que pode ser impulsionado a partir dessas perspectivas. Os desdobramentos da pesquisa sinalizaram que os estudantes da escola pública do

campo investigada demonstraram indícios de angústia diante as dificuldades vividas em relação ao ensino e à aprendizagem de LI, mas encontraram, nesse processo, o sentimento de prazer com o aprendizado da LI e revelaram, por meio de seus dizeres, a relevância do ensino e da aprendizagem da LI, principalmente para a busca de um futuro melhor e ascensão social, contrapondo alguns já ditos, como abordado por Leite (1999) na expressão “Gente da roça não carece de estudos”. Mediante os desdobramentos da pesquisa, é possível considerar a importância do ensino e da aprendizagem de LI, sobretudo na escola do campo, que se refere não somente ao ensino e à aprendizagem de uma LE, mas às reflexões que esse processo pode ocasionar em relação ao lugar que esses estudantes do campo ocupam na sociedade e de que maneira eles se posicionam em relação a isso. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem de LI podem se tornar instrumentos relevantes para os estudantes do campo em relação ao mundo ao redor. Dessa maneira, é possível perceber que este estudo pode levantar reflexões e contribuir para os estudos da LA no que diz respeito às questões sobre as representações dos estudantes de uma escola do campo acerca do ensino e a aprendizagem de inglês, posto que a abordagem da LA contemporânea procura, por meio de pesquisas, a diversidade temática e o rompimento de fronteiras (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009). As contribuições desta pesquisa se direcionam, então, para um olhar ímpar sobre as pesquisas que apontam para a reinvenção social, pois, conforme mencionou Moita Lopes (2006), a pesquisa é uma forma de construir vida social ao tentar entendê-la. Assim, esta investigação responde às questões contemporâneas, ao lançar luz sobre os estudantes que se encontram à margem, considerando as vozes do Sul, como aborda esta pesquisa.

Os eixos temáticos que emergiram no *corpus* foram importantes para se compreender o imaginário dos estudantes do campo em relação ao ensino e a aprendizagem da LI, revelando suas representações e constituição identitária. Desse modo, os gestos de interpretação apresentaram o modo singular dos dizeres dos estudantes em cada enunciação, uma vez que as representações dos estudantes estão relacionadas às percepções que eles têm de si. A partir dos gestos de interpretação, foi possível apreender, em seus dizeres, aspectos de singularidades em suas representações, como suas perspectivas futuras, vontades, angústias, dificuldades, esforços, desejos e queixas no que se refere ao aprendizado de LI na escola do campo.

As representações dos estudantes do campo sobre o ensino e a aprendizagem de LI se encontram associadas às representações que eles fazem de si mesmos. Essas representações apontam para estudantes que, ao discursivizar sobre o ensino da LI, parecem perceber sua relevância para um futuro melhor e melhores oportunidades na vida, como foi apresentado nos gestos de interpretação realizados. Os dizeres dos estudantes parecem demonstrar também indícios de um desejo de maior aprofundamento no ensino da LI, sugerindo algo que falta (FREUD, *apud* SÓL, 2015). Parece reverberar ainda nos dizeres o discurso circulante de que o ensino de LI em uma escola pública do campo não é suficiente, trazendo para discussão a questão da desvalorização do que se aprende na escola. Essas representações podem estar associadas à reprodução na memória discursiva de aprendizado das LE na escola pública (CARVALHO, 2019).

Sobre o processo de aprendizagem da LI, os discursos mobilizados pelos estudantes apresentaram representações que indicaram dificuldades em relação ao aprendizado da LI, assim como um distanciamento entre o aprendiz e a língua. Além disso, foi possível notar na materialidade discursiva de alguns estudantes demonstrativos de escassez de oportunidades para o aprendizado da LI fora da sala de aula. Outros dizeres, porém, mostraram representações do processo de aprendizagem da LI de maneira interessante, construindo no aprendizado da LI um lugar de felicidade por estar em contato com a língua do outro, o que parece ser confortável. Nesse sentido, indicando que a língua do outro pode construir um lugar de prazer que, às vezes, a língua materna bloqueia (FREUD, 1997 *apud* CORACINI, 2003a) Foi possível observar ainda, a partir dos discursos motivados pelos estudantes do campo, indícios de representações de um processo de aprendizagem da LI para além da sala de aula, reverberando a autonomia nesse processo em busca de outras possibilidades de aprendizagem da LI. Nessa perspectiva, foi possível notar nos dizeres o interdiscurso das estratégias de aprendizagem que se encontra nas aulas de professores de LE, sugerindo ampliar a aprendizagem para fora dos limites da sala de aula, propiciando autonomia ao aprendiz (TAVARES, 2009).

No que diz respeito à representatividade da LI na vida dos estudantes do campo, os discursos expressaram representações que depreenderam que a LI se manifesta na vida dos estudantes de forma relevante, repercutindo a perspectiva do aprendizado da LI como possibilidade de ascensão social, ao desejarem melhores

oportunidades na vida, nos estudos e no trabalho, almejando um futuro melhor. Os discursos que ressoam nesses dizeres parecem resgatar enunciados circulantes na mídia (LUZ, 2013). Assim, considerando a mídia como lugar de memória sobre a LI, o funcionamento de seu discurso pode influenciar o discurso político-educacional e os sujeitos da escola (GRIGOLETTO, 2011). Vale ressaltar que o material discursivo, no que concerne à representatividade da LI na vida dos estudantes do campo, reflete representações sobre a maneira como o professor é visto no processo de aprendizagem da LI, destacando sua importância como mediador. Observou-se também o desejo de se espelhar e se tornar professor, reverberando um demonstrativo de oportunidades que se pode ter ao aprender a LI. Esses modos de dizer podem estar associados ao que aborda Coracini (2015), que menciona que as representações de si procedem do outro e da relação que se estabelece com esse outro. Ainda sobre a representatividade da LI na vida dos estudantes, foi possível perceber nos dizeres o desejo de se ter o domínio completo sobre a língua, ao buscar a fala fluente da LI. Isso remete à representação das línguas como objetos homogêneos e completamente assimiláveis, que atua no registro imaginário dos falantes de línguas, como obtido na língua materna e, em consequência, atingível na aquisição da LE (GRIGOLETTO, 2003). O demonstrativo da fala ideal pode estar relacionado também com o reconhecimento do Outro, esse outro que parece atuar na aceitação que se quer para si (TAVARES, 2009), parecendo manifestar uma vontade de se sentir parecido com um estrangeiro.

Em relação à escola onde estudam, as representações inferidas dos discursos dos estudantes remeteram a um lugar de conforto e de aprendizado, em que se pode considerar o professor como mediador no processo de aprendizagem. Por meio dos dizeres dos estudantes do campo, foi possível perceber que a escola parece ser vista como uma ponte para possibilidade de ascensão social. Ademais, os discursos dos estudantes do campo pareceram relatar ou denunciar a escassez de recursos da escola, indicando as condições que as escolas públicas parecem viver. Pode-se destacar que, na escola do campo, esses dizeres dos estudantes sobre a escassez de recursos da escola parecem ecoar de maneira acentuada, considerando a desvalorização sofrida pela escola do campo, apontada por Leite (1999), e o histórico de exclusão social na educação do campo (GOMES; MACHADO, 2007). É importante mencionar que o discurso presente nos dizeres sobre a escola parece apresentar inconscientemente queixas em relação a ela,

esbarrando no interdiscurso da escola pública como o espaço do “pouco”, do “insuficiente”. Assim, vale ressaltar que a escola investigada, além de pública, é uma escola do campo e é mister abordar a importância da valorização da escola do campo como espaço significativo e de construção de saberes, como apontam os princípios da escola do campo (MINAS GERAIS, 2015), citados no referencial teórico desta pesquisa.

Diante o cenário das representações resumido anteriormente, vale ressaltar que foi relevante para compreender a subjetividade dos estudantes do campo sobre o ensino e a aprendizagem da LI e para subsidiar reflexões depreendidas a partir dessas representações, que revelaram singularidades da constituição identitária desses estudantes, como deflagrado nos eixos temáticos.

Ao lançar uma escuta dos estudantes de uma escola pública do campo, esta pesquisa ratifica a relevância de estudos voltados para as perspectivas dos estudantes e revela a importância de pesquisas que contemplem as vozes do Sul (MOITA LOPES, 2006). Dessa forma, ao enfatizar as vozes desses estudantes de LI do campo que se encontram à margem, procurou-se desencadear acessibilidades sobre a vida contemporânea, contribuindo para novas formas de se produzir conhecimento e possibilidades de reinvenção social, como aborda a LA. Além disso, ao contemplar as vozes desses estudantes do “Sul”, foi possível colaborar para a construção de conhecimento para além de fronteiras, evidenciando as vivências desses estudantes do campo em relação à LI. Nesse sentido, essa perspectiva parece essencial para pesquisas na área da LA, que busca a problematização da vida social, no intuito de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel fundamental (MOITA LOPES, 2006). Sendo assim, saliento a magnitude desta pesquisa para os estudos da LA e reforço o grau de ineditismo desta dissertação, que consiste na originalidade do tema, contribuindo para a redução da lacuna existente no POSLETRAS da UFOP, conforme apresentou o estudo bibliométrico. Por meio do estudo desenvolvido, diversos temas e questões podem surgir, propondo futuras investigações que busquem refletir sobre os pontos desencadeados nesta pesquisa. Assim, é importante ressaltar o momento que estamos enfrentando e apontar a necessidade de investigações sobre as representações dos estudantes de LI de uma escola pública do campo em relação ao ensino remoto, já que a pandemia suscitou transformação e adequação, impactando a vida de todos nós. Vale subsidiar reflexões sobre em que medida o

ensino remoto contribui para a constituição identitária dos estudantes de LI de uma escola pública do campo. Outra sugestão de investigação é problematizar o ensino e a aprendizagem de LI no ensino remoto. Diante os resultados encontrados nesta pesquisa, seria relevante investigar também as emoções dos estudantes de uma escola do campo sobre o ensino e a aprendizagem de LI, visto que muitos foram os sentimentos que ressoaram nos dizeres dos estudantes desta pesquisa, ora ocupando um lugar de prazer e de aprendizado, ora ocupando lugar de angústia, queixas e dificuldades.

Enfim, diante toda a trajetória vivida durante esta investigação, ressalto que as vivências e os dizeres dos estudantes do campo em relação à LI propiciaram em mim reflexões como professora e pesquisadora, impulsionando a oportunidade de repensar minha prática por meio da busca da compreensão das representações e constituição identitária desses estudantes de uma escola pública do campo. Finalizando, o estudo contribuiu para as problematizações acerca do ensino e da aprendizagem de inglês na educação de campo, assim como para os estudos da LA, sobretudo a LA contemporânea, que busca a reinvenção social e rompimento de fronteiras. Dessa forma, acredito que as vozes ressoadas desses estudantes do campo me atravessaram e continuam ecoando de maneira ímpar e significativa.

REFERÊNCIAS

ARCHANJO, A. Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 609-632, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/02.pdf>. Acesso em: 21 maio 2019.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BERGER, M. A. F.; NASCIMENTO, A. K. de O. Letramento, ensino de língua inglesa e identidade: um estudo em Sergipe. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 9., 2010, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 1-17.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. *In*: BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. (org.). **Reflexão e crítica na formação do professor de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 15-30.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. Institutos Federais de Ensino. **Ministério da educação divulga comunicado sobre Coronavírus**. 2020. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/noticias/ministerio-da-educacao-divulga-comunicado-sobre-coronavirus>. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde **O que é COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 04 maio 2020.

BRUNER, J. **Atos de significação**. 2. ed. Tradução Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

BUENO, I; MORAIS, Waleska Cristina Moreira. O ensino de língua inglesa em contexto globalizado: expectativas e desafios vivenciados pelos discentes. *In*:

JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 3., 2007, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UEG, 2007.

CARVALHO, F. P. **Representações dos professores de espanhol a respeito da lei federal nº 11.161 e do ensino da língua após sua promulgação.** 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CARVALHO, F. P. Internacionalização e aprendizado de espanhol: experiências, identidades e subjetividades de estudantes da UFMG. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CASTELLS, M. **Power of identity: the information age: economy, society, and culture.** 2. ed. Nova Jersey: Blackwell Publishers, 2010.

CAVALCANTI, M. C. A propósito da linguística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 7, p. 5-12, 1986.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research.** San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CORACINI, M. J. A celebração do outro. *In*: CORACINI, M. J. (org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades.** Campinas: Editora da Unicamp, 2003a. p. 197-221.

CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. *In*: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: língua materna e língua estrangeira.** 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003b. p. 38-54.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. *In*: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (org.). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade/formação de professores (línguas materna e estrangeira) leitura e escrita.** Campinas: Pontes, 2011. p. 23-74.

CORACINI, M. J. Representações de professor: entre o passado e o presente. **Revista Reflexão e Ação**, v. 23, n. 1, p. 132-161, 2015.

COSTA, M. L.; CABRAL, C. L. O. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, n. 2, p. 177-203, dez. 2016.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

DESLAURIERS, J-P. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DESLAURIERS, J-P.; KÉRISIT M. O delineamento de pesquisa qualitativa. *In*: POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-153.

FOGAÇA, F. C.; JORDÃO, C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas & Letras**, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, M. T. U.; PESSOA, R. R. Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica. **Calidoscópico**, v. 10, n. 2, p. 225-238, maio/ ago. 2012.

FREUD, S. Inibições, sintomas e ansiedade. *In*: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 81-171. (Trabalho original publicado em 1925-1926).

GALI, G. A modalidade deôntica. 2013. Disponível em: <http://www.lpeu.com.br/q/thfot> . Acesso em: 17 ago. 2020.

GARSKE, L. M. N. **Educação Escolar no MST: intencionalidades pedagógicas e políticas**. 2006. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

GOMES, N. G.; MACHADO, R. A ciência invisível: o papel dos relatórios e as questões de acesso à informação científica. **Revista de Ciência da Informação**, v. 8, n. 5, n.p., out./2007.

GREEN, J. L.; CASTENHEIRA, M. L. Revisiting the relationship between Ethnography, Discourse and Education. **Revista Caletrosópico**, v. 7, n. esp. 1, p. 10-55, 2019.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. *In*: CORACINI, M. J. (org). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 61-79.

GRIGOLETTO, M. Língua estrangeira e identidade: discursos sobre as línguas, processos subjetivos e efeitos de fronteira. **Entremeios: revista de estudos do discurso**, v. 1, n. 1, n.p., jul./2010.

GRIGOLETTO, M. Língua inglesa na mídia brasileira: efeitos da construção de uma memória. *In*: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (org.). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 297-316.

HALL, S. Minimal selves. *In*: APPIGNANESI, Lisa (ed.). **The real me**: post-modernism and the question of identity. ICA Documents. London: The Institute of Contemporary Arts, 1987. p. 44-46.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. **Revista do patrimônio histórico e artístico nacional**, v. 24, p. 68-76, 1996.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DPEA, 2006.

HON, F. S. **Deslocamentos identitários de professores no discurso sobre sua prática de avaliação no processo de educação continuada**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

JORDÃO, C. M. **As lentes do discurso**: letramento e criticidade no mundo digital. Campinas: Pontes, 2007.

JÚNIOR, A. F. S.; NETTO, M. B. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando**, n. 3, ano 2, p. 45-60, nov. 2011.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística Aplicada na era da globalização. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

LACAN, J. **Outros escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 139-172.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LESS, C. F. A angústia na escola: do suposto fracasso ao reconhecimento do desejo. *In*: COHEN, R. H. P. (org.). **Psicanalistas e educadores**: tecendo laços. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2009. p. 161-180.

LIMA, D. C. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. *In*: LIMA, D. C. (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 179-189.

LINCOLN, A. **Discurso diante da Sociedade Agrícola do Estado de Wisconsin**. 30 de setembro de 1859.

LUZ, V. M. **A (im)possível identidade de aprendizes de língua inglesa**: um estudo discursivo das formas de resistência em sala de aula. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Cuiabá: Defanti, 2010.

MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MELLO, H. A. B; REES, D. K. A etnografia na sala de aula de segunda língua: definindo o que é essencial. **Signótica**, v. 22, n. 2, p. 515-539, jul./dez. 2010.

MENEZES, V. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplica**, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/01.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17-36.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: diversidades educacionais**. 308p. 2012.

MINAS GERAIS. GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Diretrizes da Educação do Campo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**. 42p. 2015.

MINAS GERAIS. GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Rede estadual tem calendário de aulas alterado como medida preventiva contra o Coronavírus**. 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10818-rede-estadual-tem-calendario-de-aulas-alterado-como-medida-preventiva-contr-o-coronavirus>. Acesso em: 13 de maio de 2020.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORIN, E. Ética e imaginário. In: PENA-VEJA, A.; ALMEIDA, C.R.S; PETRAGLIA, I. (org.). **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-27.

MORESCO, M. C.; RIBEIRO, R. O conceito de identidade nos estudos culturais britânicos e latino-americanos: um resgate teórico. **Animus – Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, v. 14, n. 27, p. 168-183, 2015.

NUNES, L. S. *et al.* A análise da narrativa como instrumento para pesquisas qualitativas. **Revista Ciências Exatas**, v. 23, n. 1, n.p., 2017.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v. 2, n. 3, n.p., 2008.

OLIVEIRA, S. L. **Emoções ressoantes no discurso de uma professora de língua inglesa da rede pública**: uma escuta etnográfica. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Regulamento Sanitário Internacional (RSI). 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5847:regulamento-sanitario-internacional-rsi&Itemid=812. Acesso em 04 de maio de 2020.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética na pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006. 52p.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In*: ACHARD, P. (org.). **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

PEREIRA, A. J.; NARDUCHI, F.; MIRANDA, M. Biopolítica e educação: os impactos da pandemia de COVID-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 219-236, jul./out. 2020.

QUIVY, Raymond; VAN CAMPENHOUDT, Luc. **Manual de Investigação em Ciências sociais**. Tradução João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Lisboa: Gradiva Publicações, 1998.

REES, D. Algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa. **Signótica**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2008.

ROSA, M. T. **As contribuições do ensino de língua estrangeira com adolescentes do campo**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SANTOS, B. de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Almedina, 2020.

SANTOS, D. A. G.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Ensino de inglês na escola pública: revolvendo crenças e aerando discursos. **Revista Ecos**, v. 13, ano IX, n. 2, n.p., 2012.

SANTOS, W. S.; SOUZA, R. M. Sujeitos e educação do campo: as representações do pescador artesanal no currículo. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**. v. 3, n. 1, n.p., mar. 2018.

SILVA, L. S. *et al.* Percepções sobre o ensino de Língua Inglesa em uma Escola do Campo. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. 1, p. 111-124, 2014.

SÓL, V. S. A. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada**: identidades em (des)construção. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SÓL, V. S. A. **Educação Continuada e Ensino de Inglês**: trajetórias de professores e (des)construção identitária. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SOUSA, E. C.; ALMEIDA, J. B. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica em rede**. Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: Ed. IPUCRS; Salvador; Ed. UNEB, 2012. p. 29-31.

SOUSA, M. G. S; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul. /dez. 2015.

TAVARES, C. N. V. Deslocamentos identitários no encontro com uma língua estrangeira. *In*: BERTOLDO, E. S. (org). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 117-131.

TAVARES, C. N. V. Fronteiras litorâneas no conceito de sujeito em pesquisas sobre a subjetividade em jogo no ensino-aprendizagem de línguas. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, n. 2, p. 299-316, maio/ago. 2013.

UFOP. Programa de Pós-Graduação em Letras. 2020. Disponível em https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/622?subject_page=3. Acesso em: 13 jan. 2021.

UNITED NATIONS REPORT ON HUMAN DEVELOPMENT. **Globalization with a human face**. New York. UNDP and Oxford University Press, 1999.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PILOTO SEMIESTRUTURADO

Caro (a) aluno (a),

Este questionário tem por objetivo obter informação sobre seu entendimento em relação ao ensino e a aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública do campo. Dessa forma, solicito que responda ao questionário e ao roteiro de informações em anexo para que você possa ajudar a subsidiar reflexões acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa em uma escola do campo. Desde já agradeço a sua compreensão e a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO

1. Você considera importante estudar a língua inglesa?

SIM

NÃO

2. O ensino de língua inglesa é significativo para você?

SIM Por que?

NÃO Por que não?

3. De que modo o processo de aprendizado da língua inglesa se apresenta para você?

4. Como você se define como aprendiz de inglês inserido em uma escola do campo?

5. Como você define a escola onde estuda?

6. Há quanto tempo você estuda inglês?

7. Você utiliza o inglês fora da sala de aula?

SIM Em que situações?

NÃO Por que não?

8. O que a língua inglesa representa na sua vida?

ROTEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE O PARTICIPANTE

Nome:

Pseudônimo (escolher um nome fictício):

Idade: Estado Civil: Naturalidade:

Ano de Escolaridade: Instituição:

Nome e endereço da escola onde estuda:

Endereço para correspondência:

Telefone para contato:

e-mail:

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Caro (a) aluno (a),

Este questionário tem por objetivo obter informação sobre seu entendimento em relação ao ensino e a aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública do campo. Dessa forma, solicito que responda ao questionário e ao roteiro de informações em anexo para que você possa ajudar a subsidiar reflexões acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa em uma escola do campo. Desde já agradeço a sua compreensão e a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO

1. Em uma escala de 0-5, qual o grau de importância você atribui ao ensino e aprendizado de inglês para a sua vida acadêmica?

- 0 -nenhuma importância
- 1- pouca importância
- 2- razoável importância
- 3- média importância
- 4- muita importância
- 5- total importância

Justifique sua resposta.

2. Para você, o que significa aprender o inglês?

3. Como é o ensino de inglês na sua escola?

4. Como você define a escola onde estuda?

5. Você utiliza o inglês fora da sala de aula?

SIM Em que situações?

NÃO Por que não?

ROTEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE O PARTICIPANTE

Nome:

Pseudônimo (escolher um nome fictício):

Idade: Estado Civil: Naturalidade:

Ano de Escolaridade: Instituição:

Nome e endereço da escola onde estuda:

Endereço para correspondência:

Telefone para contato:

e-mail:

APÊNDICE C – NARRATIVAS ESCRITAS

Narrativa é uma exposição de fatos, uma narração, um conto ou uma história. A narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo. (SOUSA; CABRAL, 2015)

Este texto deve ser escrito em formato de uma narrativa, possibilitando ao leitor uma ideia detalhada dos fatos narrados.

Narre detalhadamente momentos importantes da sua experiência como aluno de língua estrangeira de uma escola do campo, abordando os seguintes aspectos: a sua experiência com a língua inglesa, a sua proficiência na língua inglesa; suas expectativas em relação ao aprendizado da língua inglesa e o impacto desse aprendizado para a sua vida; sua experiência de aprendizagem da língua inglesa.

Estas narrativas são necessárias para a pesquisa intitulada “Representações de estudantes de uma escola do campo sobre o ensino e aprendizagem de inglês” da pesquisadora Aline Sara Carvalho Araújo Sales, sob a orientação da Profa. Dra. Vanderlice Sól.

Agradecemos a colaboração.

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Representações de estudantes de uma escola do campo sobre o ensino e a aprendizagem de inglês”, que tem como objetivo analisar as representações de estudantes acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública do campo situada na Região dos Inconfidentes.

O motivo que nos leva a estudar as representações de alunos de inglês se baseia na necessidade de compreender melhor como prossegue a constituição identitária de estudantes de uma escola do campo em relação ao ensino e à aprendizagem da Língua Inglesa.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: coleta de questionários semiestruturados e narrativas escritas. Tendo em vista o baixo potencial de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, classifica-se a pesquisa em questão como de baixo risco. O risco de dano ou prejuízo abrange eventuais constrangimentos em responder alguma questão de cunho pessoal e sua minimização se dará pela opção de não responder. Por essa razão, somente os pesquisadores envolvidos terão acesso à identidade dos participantes, para assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos envolvidos, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Espera-se, assim, que tais danos previsíveis sejam evitados. Tomando os devidos cuidados éticos, a pesquisa apresenta grande potencial para a escuta de alunos de inglês e uma melhor compreensão do panorama do ensino e da aprendizagem de inglês na Região descrita.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo para participar deste estudo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador responsável.

O pesquisador responsável irá tratar a sua identidade com sigilo e privacidade. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Este Termo de Assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal de Ouro Preto e a outra será fornecida a você.

Caso ocorram danos decorrentes dos riscos desta pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização.

Eu, _____, portador do CPF _____, nascido (a) em ____/____/_____, residente no endereço _____, na cidade de _____, Estado _____, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico () _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “Representações de estudantes de uma escola do campo sobre o ensino e a aprendizagem de inglês”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Tendo o Termo de Consentimento do meu responsável já sido assinado, declaro que concordo em participar desse estudo e que recebi uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

CIDADE/ESTADO, _____ de _____ de _____.

Nome do responsável pelo menor: _____.

Nome do menor: _____.

Assinatura do menor: _____.

Pesquisador responsável: Aline Sara Carvalho Araújo Sales

Endereço: Rua Tomé Vasconcelos, 134.

Cidade: Ouro Preto Estado: Minas Gerais

Fone: (31) 3551-4313 E-mail: alinnesalless@yahoo.com.br

Assinatura do pesquisador responsável:	
--	--

--	--

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você, ou os responsáveis por você, poderão consultar o:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP), Centro de Convergência, Morro do Cruzeiro,

Ouro Preto/MG – CEP: 35400-000. **Tel: (31) 3559-1368.** Email: cep.propp@ufop.edu.br

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: Representações de estudantes de uma escola do campo sobre o ensino e a aprendizagem de inglês.

UFOP / ICHS / DELET – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Linguística Aplicada

Responsável pela pesquisa: Aline Sara Carvalho Araújo Sales

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa denominada “Representações de estudantes de uma escola do campo sobre o ensino e a aprendizagem de inglês”, que faz Parte do Projeto Guarda-Chuva *“Identities de professores de língua inglesa: (re)significando a formação inicial e continuada”*, coordenado pela Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sól. Sua participação é de suma importância dado que todos os avanços na área educacional derivam de estudos como este. O objetivo desta pesquisa é analisar as representações de estudantes acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública do campo situada na Região dos Inconfidentes, e, portanto, visa colaborar com os estudos sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa e com reflexões sobre a constituição identitária e representações de estudantes de uma escola do campo. À guisa de protocolo, cabe salientar que o material coletado será inserido em textos acadêmicos, podendo ser utilizado, de forma integral ou parcial, pela pesquisadora em apresentações em eventos acadêmicos, em artigos e em livros; que a identidade do(a) participante desta pesquisa será preservada de quaisquer identificações; que, em qualquer momento, no decorrer da pesquisa, todas as informações disponibilizadas pelo pesquisado(a) poderão ser obtidas quando quiser. Assim como, será aceita sua recusa na participação da pesquisa e posterior negativa de seu consentimento, sem prejuízo algum para sua parte. Além de que, por fim, sua participação na pesquisa não incorrerá em quaisquer retribuições pecuniárias.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: coleta de questionários semiestruturados e narrativas escritas. Tendo em vista o baixo potencial de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, classifica-se a pesquisa em questão como de baixo risco.

O risco de dano ou prejuízo abrange eventuais constrangimentos em responder alguma questão de cunho pessoal e sua minimização se dará pela opção de não responder. Por essa razão, somente os pesquisadores envolvidos terão acesso à identidade dos participantes, para assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos envolvidos, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Espera-se, assim, que tais danos previsíveis sejam evitados. Tomando os devidos cuidados éticos, a pesquisa apresenta grande potencial para a análise das representações de alunos de inglês e uma melhor compreensão do panorama do ensino e da aprendizagem de inglês na Região descrita.

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi a finalidade da pesquisa e a qual procedimento serei submetido(a). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento nesta participação, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado e que não serei remunerado(a) em espécie por participar do estudo. Assim, concordo em participar dessa pesquisa.

Também autorizo a utilização de meus depoimentos relacionados ao ensino/aprendizagem de língua inglesa, para pesquisa em questão, sem fins lucrativos, sob a responsabilidade da pesquisadora Aline Sara Carvalho Araújo Sales.

A pesquisa consiste na análise das representações de estudantes acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública do campo situada na Região dos Inconfidentes. Esta pesquisa está sob a coordenação da Prof^a Dr^a Vanderlice dos Santos Andrade Sól.

Autorizo a divulgação dos resultados em publicações de divulgação científica: periódicos, livros, anais de congressos, em meio eletrônico ou impresso, sendo mantido o sigilo sobre minhas informações. Estou ciente de que não terei qualquer participação financeira no caso de inserção em livros.

Reservo-me o direito de retirar este consentimento em caso de me sentir prejudicado(a).

Nesses termos,

autorizo o uso de meu nome verdadeiro,

autorizo o uso do pseudônimo: _____

prefiro que me atribuam um número ou uma letra do alfabeto.

Mariana/Ouro Preto, _____ / _____ / 2020

Assinatura do(a) voluntário(a) ou seu responsável legal

Documento de identidade:

Assinatura da pesquisadora responsável

E-mails e telefones de contato da pesquisadora: Vanderlice dos Santos Andrade Sól

vanderlicesoluufop@gmail.com Tel.: (31) 3551-7422 ou 31 98891-5107

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto

Endereço: Centro de Convergência, Campus Universitário. UFOP.

E-mails: cep.propp@ufop.edu.br

Telefone: (31) 3559-1368

**APÊNDICE G – QUESTIONÁRIOS SEMIESTRUTURADOS E NARRATIVAS
ESCRITAS DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Utilize o QR Code abaixo para ter acesso aos questionários semiestruturados e às narrativas escritas dos estudantes participantes desta pesquisa.

