

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

Lucilene Paula Carvalho Dias Fonseca

**LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS:
a constituição identitária de aprendizes de uma escola pública**

Mariana – MG

2021

Lucilene Paula Carvalho Dias Fonseca

**LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS:
a constituição identitária de aprendizes de uma escola pública**

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

F676l Fonseca, Lucilene Paula Carvalho Dias.
Letramento crítico no ensino e na aprendizagem de inglês
[manuscrito]: a constituição identitária de aprendizes de uma escola
pública. / Lucilene Paula Carvalho Dias Fonseca. - 2021.
110 f.: il.: color..

Orientadora: Profa. Dra. Vanderlice dos Santos 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. Aprendiz. 2. Processo de ensino e aprendizagem . 3. Letramento .
4. Identidade. 5. Língua Inglesa. I. Sól, Vanderlice dos Santos Andrade. II.
Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 808.1 /5

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



FOLHA DE APROVAÇÃO

Lucilene Paula Carvalho Dias Fonseca

"Letramento Crítico no Ensino e na Aprendizagem de Inglês: A Constituição Identitária de Aprendizizes de Uma Escola Pública"

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 26 de fevereiro de 2021

Membros da banca

Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sol - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Prof. Dr. Giacomino Patrocínio Figueredo - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Profa. Dra. Shirlene Bemfica de Oliveira - Instituto Federal Minas Gerais - IFMG

Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sol, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 26/02/2021.



Documento assinado eletronicamente por **Vanderlice dos Santos Andrade Sol, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/07/2021, às 16:50, 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 **0138252** e o código CRC **4F63BD7F**.

*À minha mãezinha e ao papai,
pelo amor incondicional.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida e pelas bênçãos e graças recebidas. Agradeço à minha mãezinha do céu, por sempre cuidar de mim com muito carinho.

À minha querida orientadora, prof.^a Vanderlice dos Santos Andrade Sól, pela dedicação, cuidado, atenção e generosidade, sendo uma fonte de inspiração para mim. Obrigada por acreditar em mim e por proporcionar momentos ímpares de aprendizado e crescimento acadêmico, pessoal e profissional.

A Shirlene Bemfica de Oliveira, pelo olhar cuidadoso e pelas inestimáveis contribuições tecidas ao longo de todo o processo do mestrado – na avaliação do projeto, na banca de qualificação e na defesa.

Ao Giácomo Patrocínio Figueredo, por aceitar fazer parte da banca de defesa, e por trazer, para este trabalho, contribuições valiosas.

Aos meus pais e a Marilene, pelo amor e apoio. Vocês são o que eu tenho de mais precioso.

Ao Leo, pelo amor e pelo abraço reconfortante nos momentos difíceis desse processo.

A todos os meus familiares, em especial à vó Anedina, tia Vilma, tia Beatriz, madrinha Maria Auxiliadora e padrinho Eliseu, pelas orações e carinho.

Aos tios Adair, Nivaldo e padrinho Ivanil, pelo afeto e apoio constante.

Ao tio Irnei, meu anjo da guarda, por sempre me incentivar e acompanhar, desde a infância, com um imenso amor e cuidado.

A Áurea e Moacir, pelo apoio.

A Alexandra dos Santos, por ter me dado a mão, ajudando-me a dar os meus primeiros passos nos caminhos da docência e da pesquisa.

A Aline Sales, pela parceria e troca de conhecimentos singulares ao longo dessa trajetória.

A todos os meus colegas do grupo de orientand@s Sól, pelo companheirismo e ricas partilha de experiências.

Aos aprendizes, participantes desta pesquisa, pela valiosa contribuição.

Palavras não são suficientes para eu expressar a minha gratidão. Fica aqui externado todo o meu amor por ter caminhado com o apoio de vocês.

*“Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.
Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.
Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.”
(ANDRADE, 1994, p. 109).*

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral investigar as representações do ensino de Língua Inglesa (LI) a partir de uma perspectiva crítica, com foco em seus efeitos na constituição identitária dos aprendizes. De maneira mais específica, intentou-se mapear as representações dos estudantes sobre as práticas pedagógicas criticamente embasadas; analisar os efeitos do processo de (des)construção identitária desses aprendizes, considerando as práticas pedagógicas criticamente embasadas; problematizar as percepções dos aprendizes sobre as aulas de inglês. A trajetória teórico-metodológica desta pesquisa está ancorada na perspectiva discursiva franco-brasileira (CORACINI, 2003a; 2003b; 2003c; 2007; ORLANDI, 1998; 2008; 2009; 2020; SÓL, 2014; GRIGOLETTO, 2010), psicanalítica (REVUZ, 1998), da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; JORDÃO; FOGAÇA, 2007) e da Semiótica Social (KRESS; VAN LEEUWEEN, 2006 [1996]). Este trabalho, de caráter qualitativo e do tipo estudo de caso, teve como participantes dez estudantes do Ensino Médio de uma escola que pertence à rede federal da Educação Básica Técnica e Tecnológica de uma cidade da região dos Inconfidentes. A escolha dessa escola ocorreu tendo em vista que os participantes foram estudantes de uma professora que declara utilizar os pressupostos do Letramento Crítico (LC) como princípio norteador de suas aulas. O *corpus* foi formado por meio de narrativas escritas e visuais. Os dados sugerem que as identidades de aprendizes são (des)construídas por meio de enunciados provenientes tanto da escola, quanto de fora dela. Alguns discursos evidenciam a relevância da aprendizagem da LI a partir da ótica da formação cidadã. Todavia, foram preponderantes dizeres que apontam para a representação da aprendizagem a partir da visão instrumental, reverberando efeitos dos discursos que trazem uma compreensão mercadológica da LI. Os resultados balizam a necessidade de (re)pensar e problematizar princípios que contribuem para o aprendizado significativo de LI que transcendem métodos e técnicas de ensino, na perspectiva de que nós, professores, sejamos mais atentos e sensíveis à complexidade de se aprender uma língua, haja vista a heterogeneidade que envolve a constituição da identidade do aprendiz.

Palavras-Chave: Aprendizes; ensino e aprendizagem de Língua Inglesa; Letramento Crítico; identidade.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the representations of English language teaching from a critical perspective, focusing on its effects on the learners' identity constitution. In a more specific way, the intention was to map the students' representations about the critically based pedagogical practices; to analyze the effects of the process of identity (de)construction of these learners, considering the pedagogical practices critically based; discuss learners' perceptions of English classes. The theoretical-methodological trajectory of this research is based on Franco-Brazilian discursive perspective (CORACINI, 2003a; 2003b; 2003c; 2007; ORLANDI, 1998; 2008; 2009; 2020; SÓL, 2014; GRIGOLETTO, 2010), psychoanalytic (REVUZ, 1998), Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006; JORDÃO; FOGAÇA, 2007) and Social Semiotics (KRESS; VAN LEEUWEEN, 2006 [1996]). This qualitative case study involved 10 high school students from a school that belongs to the federal Technical and Technological Education in a city located in the Inconfidentes region. The selection of this school occurred, considering that the participants had classes with a teacher who affirms to use the assumptions of Critical Literacy as the guiding principle of the classes. *Corpus* collection was formed by written and visual narratives. The data suggests that the learners' identities are (de) constructed through utterance from school, as well as non-schools utterances. Some speeches show the relevance of learning the English language from the perspective of critical literacy. However, there were preponderant speeches that point to the representation of learning from the instrumental view, reverberating effects of the discourses that bring a market understanding of the English language. The results point to the need to (re) think and discuss principles that contribute to the significant English learning process that transcend teaching methods and techniques, in the perspective that teachers should be more attentive and sensitive to the complexity of learning a language process, considering the heterogeneity that involves the constitution of the learner's identity.

Key Words: Learners; foreign language teaching and learning; Critical Literacy; identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Narrativa visual – Ana	59
Figura 2 – Narrativa visual – Aurora Barbosa.....	63
Figura 3 – Narrativa visual – Gabriela Marques Ramos	65
Figura 4 – Narrativa visual – Bernardo.....	67
Figura 5 – Narrativa visual – Milena Barbosa	68
Figura 6 – Narrativa visual – Cecília.....	72
Figura 7 – Narrativa visual – Carla	77
Figura 8 – Narrativa visual – Fernanda	80
Figura 9 – Narrativa visual – Peuz	84
Figura 10 – Narrativa visual – Pedro Crisólogo	87
Figura 11 – Narrativa visual – Ihasmin	89

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise do Discurso
AILA	Associação Internacional de Linguística Aplicada
CBLA	Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EBTT	Educação Básica Técnica e Tecnológica
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GDV	Gramática do Design Visual
LA	Linguística Aplicada
LC	Letramento Crítico
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
RD	Recorte discursivo
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 JUSTIFICATIVA.....	14
1.2 OBJETIVOS.....	16
1.2.1 Objetivo geral	16
1.2.2 Objetivos específicos	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1 UM BREVE HISTÓRICO DA LINGUÍSTICA APLICADA	18
2.2 A LINGUÍSTICA APLICADA E O PERCURSO QUALITATIVO E (IN)DISCIPLINAR	21
2.3 A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL	25
2.3.1 Representação narrativa	26
2.3.2 Representações conceituais	28
2.4 ANÁLISE DO DISCURSO	30
2.5 SUJEITO E IDENTIDADE	32
2.6 APRENDIZ EM FOCO: PROPOSTAS DO LETRAMENTO CRÍTICO.....	35
3 CONSTRUINDO O DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	42
3.1 A COVID-19 E SEUS ATRAVESSAMENTOS.....	42
3.2 A NATUREZA INTERPRETATIVISTA DA PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA	45
3.3 METODOLOGIA DE PESQUISA	46
3.3.1 Contextualização da pesquisa	50
3.3.2 Delineando as etapas dos procedimentos de campo	51
4 GESTOS DE INTERPRETAÇÃO	55
4.1 ANÁLISES PRELIMINARES: TESTANDO OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	55
4.1.1 Eixo temático: o aprendiz e sua relação com o aprendizado de LI	56
4.1.2 Eixo temático: o desenvolvimento da cidadania nas aulas de língua inglesa	58

4.2 EIXO TEMÁTICO: O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA NAS AULAS DE LI	61
4.3 EIXO TEMÁTICO: O ESTUDANTE E A SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	70
4.4 EIXO TEMÁTICO: APRENDER A LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA REGULAR PÚBLICA	73
4.5 EIXO TEMÁTICO: O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA PARA O MERCADO DE TRABALHO.....	78
4.6 EIXO TEMÁTICO: A LI COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE A – Roteiro para a narrativa visual	102
APÊNDICE B – Roteiro da narrativa escrita	103
APÊNDICE C – Piloto das narrativas e APÊNDICE D – Narrativas escritas e visuais.....	104
ANEXO A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	105
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	108

1 INTRODUÇÃO

Olhar a aprendizagem de língua através das lentes da esperança permite enxergar as muitas possibilidades de um futuro que aguarda ser construído. (SILVA E SOUZA, 2011, p. 113).

Um dos grandes desafios dos professores de língua estrangeira é o de conseguir um desprendimento dos métodos tradicionalistas aos quais foram submetidos em seu processo de ensino e aprendizagem. A assimilação de propostas que visem à participação efetiva, integração e responsabilidade do discente na aprendizagem foge, via de regra, do modelo centrado nos professores, a quem cabia toda a responsabilidade e controle das aulas. Esse modelo de educação, ainda utilizado por alguns professores, foi chamado por Freire (1996) de “educação bancária”. Segundo o autor,

[...] em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção bancária da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (FREIRE, 1996, p. 57).

Nesse modelo, há uma verticalização do processo educativo em que o professor, que detém todo o conhecimento, transmite-o para os estudantes (FREIRE, 1996). Sabe-se que o ensino da Língua Inglesa (LI) deve ser voltado ao aprendiz, para as suas necessidades e objetivos, devendo criar instrumentos necessários para que ele possa interagir linguisticamente com a cultura do seu interesse (ZORZI, 1996). Além disso, é função da escola propiciar a formação ética, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual do educando, como apontaram Mattos e Valério (2010).

Nesse sentido, o Letramento Crítico (LC) pode auxiliar na criação de subsídios para que, nas aulas de LI, os conteúdos curriculares criem laços com o mundo extracurricular, fazendo conexões com o universo dos educandos e, conseqüentemente, formando um elo entre o que se aprende na escola e o mundo

em que vivem. Portanto, o LC é um elemento basilar nesta pesquisa¹, cuja problematização é construída a partir do seguinte questionamento: quais são os efeitos de aulas de LI criticamente embasadas na constituição identitária dos aprendizes? Vale ressaltar aqui que a professora participante desta pesquisa declara utilizar os pressupostos do LC em suas aulas.

1.1 JUSTIFICATIVA

Não te acanhes de perguntar, companheiro!
Não deixes que te metam patranhas na cabeça:
Vê c'os teus próprios olhos!
O que tu mesmo não sabes
Não o sabes.
Verifica a conta:
És tu que a pagas.
Põe o dedo em cada parcela,
Pergunta: Como aparece isto aqui?
Tens de tomar a chefia. (BRECHT, 1988, n.p.).

A proposta de realização de uma pesquisa que proporcione reflexões acerca dos impactos das proposições do LC nas aulas de LI no contexto da escola pública surgiu durante a minha experiência como professora dessa disciplina e a partir de ponderações sobre os desafios de fazer com que os aprendizes assumam um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem. A docência atravessada pelas experiências que vivenciei e vivencio em minha trajetória (como, por exemplo, ser professora em escolas urbanas, em escolas rurais, ter aprendizes advindos de camadas populares e que, por vezes, se encontram em situação de extrema vulnerabilidade social) faz emergir inquietações: qual o propósito de se ensinar a LI, especialmente, em escola pública? Que tipo de sujeito eu preciso/quero formar? Qual concepção de educação está em consonância com a minha proposta de ensino e com o Projeto Político-Pedagógico da escola onde estou inserida? É relevante aqui refletir o papel da LI no ambiente da escola pública. O seu aprendizado se justifica pela sua importância em nossa sociedade globalizada, bem como pelo ambiente de sala de aula se configurar como o único lugar de aprendizado da língua para muitos dos

¹ A pesquisa apresentada faz parte do projeto guarda-chuva intitulado *Identidades de professores de língua inglesa: (re)significando a formação inicial e continuada*, submetido à Plataforma Brasil, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Vanderlice dos Santos Andrade Sól. Aprovado pelo CEP – UFOP Plataforma Brasil, sob número CAAE: 23175719.4.0000.5150.

educandos (SALDANHA, 2016). Minha inquietação mais latente está relacionada à possibilidade de se repensar as aulas de LI, fazendo com que os conteúdos programáticos se aproximem da realidade do aprendiz e de seus interesses. Por vezes, a abordagem comunicativa, tão difundida durante a minha graduação no início dos anos 2000, não conseguiu, por si só, fazer com que as aulas dessa disciplina estabelecessem sentido com a realidade vivenciada por meus educandos. Segundo Almeida Filho (1993, p. 37), o ensino comunicativo é

[...] aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes usuários dessa língua.

Pensar o processo de ensino e aprendizagem no contexto de escolas públicas, tendo em vista a LI exclusivamente como instrumento de comunicação, não parecia ser relevante para a maioria dos aprendizes das instituições em que lecionei. Ao conhecer os pressupostos do LC, consegui vislumbrar possibilidades de construção de um conhecimento que fosse significativo para os estudantes. Acredito que os pressupostos do LC, que buscam possibilitar a formação de um aprendiz crítico e reflexivo, capaz de mudar a si e a sociedade se assim o quiser (MATTOS; VALÉRIO, 2010), ajudam a tornar o processo de ensino e aprendizagem efetivo, colocando o aprendiz no centro do processo da construção do conhecimento. Nesse sentido, é relevante problematizar as noções de linguagem e de realidade, refletindo com os aprendizes que a realidade se constitui na e pela linguagem, e que esse processo é imbuído de ideologia e relações de poder.

É papel do educador, por conseguinte, auxiliar os aprendizes para que estes consigam perceber e problematizar as relações de poder e os valores que permeiam os discursos legitimados institucionalmente e, conseqüentemente, considerados naturais (PEREIRA, 2018). De acordo com Pereira (2018, p. 51),

É papel da educação em geral e da educação linguística em especial, assumir posições que levem ao empoderamento do(a) aprendiz para o uso consciente e crítico da língua não apenas para retratar uma realidade, mas principalmente para questionar e problematizar essa realidade, promovendo ações de mudança.

Portanto, observar aulas criticamente embasadas e investigar os efeitos dessas interações na constituição identitária dos aprendizes pode possibilitar

reflexões relevantes sobre os efeitos do processo de ensino e aprendizagem de LI na formação crítica e reflexiva desses aprendizes. Destaca-se também a relevância deste estudo, tendo em vista a carência de trabalhos que têm como foco os aprendizes de LI. Tendo como base as pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Ouro Preto, que teve o início de suas atividades no ano de 2010, a maior parte das pesquisas desenvolvidas sobre ensino e aprendizagem de LI lança luz sobre as perspectivas dos professores (COSTA, 2013; SOARES, 2013; OLIVEIRA, 2015; ESPÍRITO SANTO, 2016; OLIVEIRA, 2020). Da mesma forma, configuram-se como escassos os trabalhos que visam à compreensão da constituição identitária de aprendizes de LI de escolas regulares públicas no contexto brasileiro.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Investigar as representações do ensino de LI a partir de uma perspectiva crítica, com foco em seus efeitos na constituição identitária dos aprendizes.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Mapear as representações dos alunos sobre as práticas pedagógicas criticamente embasadas;
- b) analisar os efeitos do processo de (des)construção identitária desses aprendizes, considerando as práticas pedagógicas criticamente embasadas;
- c) problematizar as percepções dos aprendizes sobre as aulas de inglês criticamente embasadas;

Os objetivos deste trabalho se desdobram nas seguintes questões de pesquisa:

- a) Quais são os efeitos de aulas de LI na constituição identitária dos aprendizes?
- b) Quais são as representações dos aprendizes acerca das aulas de LI criticamente embasadas?

c) Em que medida as aulas subsidiadas pelos pressupostos do LC contribuem para a formação cidadã dos aprendizes?

Após ter delineado as perguntas que guiam este trabalho, apresentarei, no Capítulo 2, o aporte teórico que dará suporte à compreensão dessas inquietações e à estruturação desta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nessa linha de pensamento que procuramos aqui defender, só é possível falar de consciência da falta constitutiva, da impossibilidade do controle (consciente) total e intencionalidade si e do outro, da ilusão da completude, da certeza, da verdade... que apesar de tudo, nos impulsiona e nos faz viver. (CORACINI, 2003c, p. 287).

Neste capítulo, serão abordadas as teorias que irão ancorar este estudo, que está inserido na Linguística Aplicada (LA) atravessada pela perspectiva discursiva franco-brasileira (CORACINI, 2003a; 2003b; 2003c; 2007; ORLANDI, 1998; 2008; 2009; SÓL, 2014), e pela Semiótica Social (KRESS; VAN LEEUWEEN, 2006 [1996]). Esses elementos auxiliarão na compreensão dos efeitos das aulas de LI criticamente embasadas na constituição identitária dos aprendizes. A LA amparará principalmente com ponderações sobre a importância e as possibilidades de atravessamentos de outras áreas de conhecimento por esse campo de estudo, bem como com noções do LC. Utilizarei também algumas noções do Discurso e da Psicanálise para subsidiar a compreensão da constituição identitária, sujeito e linguagem, bem como a construção dos gestos de interpretação das narrativas escritas e visuais. E, por fim, a Semiótica Social auxiliará na construção dos gestos de interpretação, principalmente das narrativas visuais.

2.1 UM BREVE HISTÓRICO DA LINGUÍSTICA APLICADA

Nesta seção, farei um breve panorama sobre a LA, especialmente sobre a (des)construção de seus paradigmas ao longo de sua trajetória. O termo “Linguística Aplicada” surgiu na década de 1940, e o primeiro curso de LA foi oferecido na Universidade de Michigan, seis anos depois (BOHN; VANDRESEN, 1988² *apud* DAMIANOVIC, 2005). Em 1948, foi fundada e feita a primeira publicação do periódico que divulgava estudos em LA, a *Language Learning: a Journal of Applied Linguistics* (KAPLAN, 2002).

Nesse primeiro número, Davis (1948³ *apud* MENEZES; SILVA; GOMES, 2009) justificou a criação do novo periódico com o escopo de se dedicar a descobertas indutivas da Ciência Linguística e a assuntos pedagógicos quando questões da língua

² BOHN, H.; VANDRESEN, P. (orgs.). **Tópicos de Linguística Aplicada**. Florianópolis: UFSC, 1988.

³ DAVIS, A. L. Editorial. *In: Language Learning*, v. 1, n. 1, p. 01-02, 1948.

estivessem envolvidas, diferentemente dos periódicos que já circulavam. Isso porque as publicações de Filologia versavam sobre Linguística histórica e crítica textual. As de Linguística não discutiam aspectos do aprendizado na Ciência Linguística, mas, sim, sobre estudos de natureza descritiva da língua, e os periódicos da área da Pedagogia se dedicavam às implicações pedagógicas gerais. Portanto, a LA foi, inicialmente, concebida como uma área que tratava sobre os estudos de ensino de línguas estrangeiras (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009). Cavalcanti (1986), por sua vez, apontou que a LA foi compreendida no senso comum como uma aplicação da teoria (advinda da Linguística “pura”) na prática (no processo de ensino de línguas), ou seja, era voltada para considerações sobre métodos e técnicas do aprendizado de línguas.

Menezes, Silva e Gomes (2009) pontuaram que, diferentemente do que o senso comum havia cristalizado, a LA nasceu sob a perspectiva das “[...] observações de uso da linguagem no mundo real, em oposição à língua idealizada” (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, n.p.), ou seja, inicialmente, a dicotomia entre Linguística e LA era bem demarcada; a Linguística teria como objeto de estudo a língua como forma fixa, previsível e transparente, e a LA teria como escopo o estudo dessa língua em uso.

Na década de 1950, o termo LA estava vinculado ao ensino da língua materna e de segunda língua, em consequência dos estudos da linguística estrutural e funcional, que amparavam as análises sobre métodos de ensino de línguas (GRABE, 2002).

Nos idos de 1960, foi estabelecida a Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA) (DAMIANOVIC, 2005). Nessa década, a LA ainda estava associada ao ensino de segunda língua, mas começaram a se expandir os estudos que se interessavam pela língua em uso (GRABE, 2002).

A fundação do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Linguística na Pontifícia Universidade Católica em São Paulo (PUC-SP) marcou a década de 1970 com a chegada formal da LA no Brasil (DAMIANOVIC, 2005). Nessa década, essa área de conhecimento era reconhecida por tratar de questões de uso da língua, havendo uma consolidação de estudos que a distinguiam da Linguística e da Sociolinguística (GRABE, 2002). Foi um período marcado por estudos linguísticos fundamentados nos princípios do positivismo e do estruturalismo, que configuraram

uma perspectiva de linguagem apolítica e a-histórica, salientando a noção de objetividade (DAMIANOVIC, 2005).

Houve uma expansão da LA na década de 1980, com um número extenso de trabalhos publicado no *Journal of Applied Linguistics* (DAMIANOVIC, 2005). As problematizações dos estudos estavam em torno das questões de uso da linguagem no mundo real, e a área começava a se configurar como um campo fluido e dinâmico (GRABE, 2002).

Rajagopalan (2006, p. 159) destacou que

É preciso nos conscientizar de que, para ser de alguma utilidade prática, a teoria deveria ter sido concebida levando-se em conta possíveis fins práticos. Uma teoria concebida à revelia das preocupações práticas, elaborada apenas para satisfazer a criatividade de um gênio solitário, não tem valia alguma no campo da prática.

A partir da década de 1990, iniciou-se um aprofundamento na discussão da característica transdisciplinar da LA. Começou-se a repensar os escopos das pesquisas, quando ganhou grande destaque as responsabilidades sociais da LA, refletindo sobre os benefícios sociais que as pesquisas deveriam endereçar e buscando a transformação de uma sociedade desigualmente estruturada.

Atualmente, a LA se (re)constrói por possibilitar a transposição de suas fronteiras. Archanjo (2001, p. 626-627) elucidou sobre a identidade da área para frisar a fluidez e a ausência de limites disciplinares:

Se móveis e cambiantes são as identidades que constituem os sujeitos humanos, seres de linguagem, em tempos de uma sociedade cada vez mais híbrida, instável, mutante, ao sabor das relações inventadas e reinventadas [...] mutantes também serão as fronteiras disciplinares que nos asseguram um pertencimento teórico-metodológico quando nos dispomos a compreender esses mesmos sujeitos de linguagem e sua problemática. Nesse sentido, INdisciplina não significa a recusa de alguma disciplina, mas a aceitação de que muitas são as lentes que podem ser usadas para ver o mundo.

Por ser indisciplinar em relação aos modelos teóricos e metodológicos muito inflexíveis, a LA enfrentou preconceitos e desafios para o reconhecimento da validade das investigações pela academia, além de vivenciar, ainda na atualidade, problemas metodológicos e de interpretações de *corpora*, por herdar a tentativa de se enquadrar cientificamente, mesmo que de maneira inconsciente, em modelos rígidos de pesquisa das “ciências duras”. Como mostrou Fabrício (2006, p. 52),

[...] a área de forte tradição anglo-saxônica, encontra-se em processo de reconstrução, reinventando-se, em termos de regime de “*não verdade*”, i.e., uma forma de vida que, em lugar de investir na delimitação de um perfil disciplinar claramente contornado, passa a apostar no diálogo transfronteiras (envolvendo diversas áreas e diferentes modos de produção de conhecimento) e a assimilar a metáfora da trama como modo de conhecer – entendendo que o conhecimento produzido e as “verdades” a ele atribuídas são deste mundo, fabricados pela própria sociedade que neles se apoia. (grifo do autor).

Dessa forma, muitas vezes, na tentativa de legitimar os conhecimentos produzidos na área, são feitas análises de pesquisas a partir de fragmento da língua, dissociando-a da linguagem e, conseqüentemente, transformando-a em “[...] um artefato, que pode ser transportado para outros lugares e utilizado *in vitro*” (SILVA, 2015, p. 358, grifo do autor). Acredito que a necessidade da LA em se firmar como campo de conhecimento válido e dissociado da Linguística “pura” pode fazer com que os pesquisadores recorrentemente investiguem a linguagem a partir de uma perspectiva unitária, e não pluralista. Perspectiva unitária no que diz respeito à construção de análises para fundamentar determinados campos de conhecimento como científicos, a partir de premissas racionais, objetivas e universais. Dentro desse paradigma, não há uma tendência em compreender a linguagem como uma manifestação única dos sujeitos participantes que são atores sociais inseridos em um espaço e em um tempo.

Refletir sobre a consolidação da LA como área multifacetada traz a latente necessidade de fazer a pesquisa qualitativa sem se esquecer de considerar a perspectiva dos participantes e a realidade social inerente como elementos fundamentais para os gestos de interpretação. Sendo assim, a concepção de que a linguagem é intrinsecamente social deve nortear a interpretação durante a análise de *corpora* das pesquisas. Com base nessas ponderações, apresentarei reflexões acerca da natureza qualitativa e indisciplinar dos estudos da LA.

2.2 A LINGUÍSTICA APLICADA E O PERCURSO QUALITATIVO E (IN)DISCIPLINAR

Na década de 1970, marcada pela sua chegada formal no Brasil, a LA foi compreendida como uma área atrelada à Linguística. Essa dependência decorre de os linguistas aplicados serem precedidos por linguistas que utilizavam os

conhecimentos desenvolvidos em práticas de ensino. Rajagopalan (2006) mostrou que a associação da Linguística Aplicada com a aplicação de teorias em práticas de ensino, mais especificamente de línguas estrangeiras, surgiu na metade de século XX, nos Estados Unidos. Na época,

Além da demanda acentuada de professores da língua estrangeira para ministrarem cursos relâmpago a milhares de soldados designados para servir em lugares longínquos, os linguistas foram convocados a se dedicar a projetos de pesquisa relacionados aos esforços bélicos daquele país – desde tarefas ultrassecretas, como decifrar mensagens criptografadas inimigas interceptadas pelos serviços secretos, até aperfeiçoar técnicas de tradução automática etc. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 151).

Mesmo com o fim das duas Grandes Guerras e com o início da Guerra Fria, a Linguística teve lugar privilegiado e expandiu-se, visto os grandes financiamentos em pesquisa tanto do governo, quanto de entidades não governamentais. As agências de fomento investiram largamente em pesquisas linguísticas com o objetivo de obter métodos eficazes de traduções automáticos e simultâneos, quebra de códigos secretos etc. (RAJAGOPALAN, 2006).

Em consequência dos principais escopos da Linguística estabelecidos pelos investidores de pesquisas da época, houve uma expressiva queda em estudos de cunhos sociológico e antropológico e a ascensão de pesquisas que envolviam teorias da gramática transformacional gerativista, por sua característica formal que envolvia os padrões de “verdadeira ciência” requisitados na época. Houve, assim, além da expansão da área, uma mudança de *status* da Linguística:

Os novos talentos e prodígios que a disciplina atraía não precisavam mais se sentir envergonhados de estarem envolvidos em pesquisas “moles” de ciências humanas, mas sim em projetos do quilate da matemática, o *suprassumo* da robustez científica. A linguística se transformara em uma ciência natural, não devendo nada a nenhuma outra ciência. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 152).

Produzir conhecimento dentro dos paradigmas científicos, objetivos e formais fez com que as pesquisas linguísticas se tornassem mais abstratas e se preocupassem cada vez menos com questões relevantes e concretas sobre a linguagem. Pennycook (2006) mostrou que a LA continua a carregar traços cientificistas da sua precursora, a Linguística. Para conseguir credibilidade acadêmica e se firmar como ciência objetiva, muitos estudiosos acabam fazendo uso de

abordagens e modelos teórico-metodológicos limitados, sem considerar a linguagem como prática social. A partir dessas ponderações, Silva (2015) propôs um debate relevante que auxilia na reflexão sobre as pesquisas em LA na atualidade, trazendo como pano de fundo a relação inicial entre a Linguística e a LA e a necessidade da objetividade científica para a construção e reconhecimento da LA como uma área legítima na produção do conhecimento.

Silva (2015) apontou quatro truísmos sedimentados na LA contemporânea. O primeiro é a evidência empírica monolítica. Monolítica no sentido de que muitas pesquisas da área não consideram a perspectiva dos participantes e a realidade social inerente ao texto como elementos fundamentais para a análise de dados. Sendo assim, a concepção de que a linguagem é intrinsecamente social não norteia a interpretação em muitos estudos. Fabrício (2006) discorreu que a LA se encontra em revisão de seus paradigmas epistemológicos, e um dos motivos está na necessidade de se compreender que a linguagem é uma prática social e, portanto, não é possível dissociá-la da sociedade e da cultura as quais ela constitui e pelas quais é constituída. Moita Lopes (2006) afirmou que, mesmo sabendo que os trabalhos em LA são compostos de teorizações, de nada adianta o conhecimento sem considerar as vozes dos atores participantes das práticas sociais. Nesse sentido, é preciso que a pesquisa em LA não sobreponha a teoria à prática. Como alternativa, Silva (2015) lançou um desafio para que os estudos na área observem os fenômenos linguísticos a partir do exame das situacionalidades temporal e espacial que os cercam.

O segundo truísmo evidencia a prática de muitos linguistas pautarem as análises a partir de um fragmento da língua, dissociando-a da linguagem e, conseqüentemente, transformando-a em “[...] um artefato, que pode ser transportado para outros lugares” (SILVA, 2015, p. 358). Fabrício (2006) mostrou que a linguagem não pode ser compreendida como um fenômeno neutro e que, por conseguinte, todas as escolhas e todos os envolvidos nas análises devem ser interpretados e vinculados a alguma ideologia e/ou política, já que as práticas discursivas são atravessadas por relações de poder. Esses aspectos trazem conseqüências no mundo social e na construção de sentido.

O terceiro truísmo volta-se para a consideração de que, muitas vezes, a capacidade reflexiva dos(as) usuários(as) da linguagem, no campo da LA, é desconsiderada. O autor criticou análises em que a língua não está agregada a um

processo de significação, em que é excluída a reflexividade dos sujeitos. O desafio concerne em pensar na LA como campo interdisciplinar (ou até mesmo transdisciplinar), concebendo a linguagem como dinâmica, reflexiva, ideológica e social.

O quarto truísmo mostra que há ênfase em disciplinas ou áreas demarcadas, e não em problemas a serem estudados. Silva (2015) ressaltou que é necessário pensar na LA como uma INdisciplina, cujas vertentes sejam as diferentes orientações teóricas e campos do conhecimento que (des)construam as bases epistemológicas, e que não seja formada por uma homogeneidade em seu paradigma teórico-metodológico. Moita Lopes (2006) mostrou que a característica INdisciplinar da linguística nasce da necessidade de lidar com a complexidade que envolve o uso da linguagem. O autor exemplificou isso ao dizer que o arcabouço teórico da linguística não abrange todos os aspectos sociais e psicológicos da aprendizagem em sala de aula. Há, ainda,

[...] aqueles que operam dentro dos limites disciplinares, como visões objetivistas do conhecimento com base em uma racionalidade descorporificada, sem compreensão acerca da heterogeneidade, fragmentação e mutabilidade do sujeito social, compreendido como situado em um vácuo sócio-histórico, e sem contemplar questões de ética e poder. (MOITA LOPES, 2006, p. 27).

Os aspectos apresentados reiteram a necessidade de a LA se firmar como campo de conhecimento válido e dissociado da Linguística “pura”, fazendo com que os pesquisadores, recorrentemente, investiguem a linguagem a partir de uma perspectiva unitária, e não pluralista, como já foi pontuado. É relevante também observar que Silva (2015) propôs a não delimitação da LA com fronteiras preestabelecidas, incentivando, assim, o intercâmbio com outras disciplinas, sempre sobre a ótica de maximizar a compreensão dos problemas de pesquisa do campo. Penso que, apesar de amiúde, esse novo paradigma começa a se consolidar, o que se verifica a partir do aumento do número de artigos e publicações com temas diversos (práticas docentes, aprendizagem e autonomia, práticas discursivas, tecnologia e ensino, entre outros), conforme demonstrado por Menezes, Silva e Gomes (2009). Esse é um sinal de que já estamos caminhando para a ampliação da diversidade temática e para a interface com outras disciplinas. Pensar na LA INdisciplinar e transdisciplinar mostra que

[...] a teoria da transgressão não só desafia os limites e os mecanismos que sustentam as categorias e os modos de pensar, mas também produz outros modos de pensar. [...] a teoria transgressiva não tem a ver tanto com o estabelecimento de uma epistemologia fixa e normativa, mas sim com a procura de novos enquadramentos de pensamento e conduta (PENNYCOOK, 2006, p. 75).

Apesar de se enxergar, por vezes, as misturas, os cruzamentos e as diversidades disciplinares na LA com desconfiança ou desconforto, como apontou Fabrício (2006), esse hibridismo teórico-metodológico deve se consolidar como um elemento facilitador e balizador nas construções das problematizações das pesquisas nesse campo. Dessa forma, ao acionar, neste estudo, teorias de diferentes lugares de fala, tenho como escopo auxiliar na compreensão sobre a constituição identitária dos aprendizes de Língua Inglesa de uma escola pública.

2.3 A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Nesta seção, proponho trazer, brevemente, algumas das noções apresentadas na Gramática do Design Visual (GDV). A GDV, proposta por Kress e van Leeuwen, tem como escopo a descrição e a produção de significados de imagens contemporâneas à luz de convenções estabelecidas ao longo da história ocidental (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Ancorada na gramática sistêmico-funcional de Halliday, a GDV foi proposta sob uma perspectiva que transcende uma categorização da linguagem visual. Kress e van Leeuwen compartilham da compreensão de Halliday (1985, p. 101) de que

[...] a gramática vai além de regras normativas. Ela é a forma de representar padrões de experiência. Ela capacita os seres humanos a construir um quadro mental da realidade, para produzir sentido de suas experiências do que ocorre a sua volta ou dentro deles.

Dessa forma, a gramática proposta tem as práticas sociais como elemento norteador. Torna-se relevante ressaltar que o modo semiótico escolhido pode, por vezes, produzir sentido que não seria possível ser expresso por outro modo, criando um significado único. Ao se expressar verbalmente, por exemplo, escolhas referentes a diferentes classes de palavras, estruturas etc. são feitas. Analogamente, na

linguagem visual, escolhas também são feitas em relação ao uso de determinadas cores ou estruturas composicionais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]).

Kress e van Leeuwen usam na GDV a noção de “metafunção”, cunhada por Halliday para estabelecer que a linguagem visual, como qualquer outro modo semiótico, necessita ser organizada tendo em vista algumas condições, a saber: metafunção ideacional, metafunção interpessoal e metafunção textual. Sobre a metafunção ideacional, é destacado que, em qualquer modo semiótico, deve ser possível representar o mundo de acordo com experiências possíveis de serem vivenciadas. Já sobre a metafunção interpessoal, é estabelecido que, em qualquer modo semiótico, é possível representar diferentes relações interpessoais, ou seja, relações entre o produtor da imagem, o leitor e o objeto representado. Finalmente, sobre a metafunção textual, é ponderado que, em qualquer modo semiótico, é possível produzir textos coerentes e intimamente ligados com o contexto em que foram produzidos.

Uma noção importante na análise de imagens é a de participantes, que são elementos ou objetos de uma representação visual. O significante participante pontua a característica das interações nas imagens, já que faz alusão à ação de participar de um processo. Também é interessante refletir sobre a distinção de participante interativo, compreendido como aquele que é ativo no ato da comunicação, ou seja, aquele que “[...] fala, ouve, escreve, lê, produz imagens ou as vê” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 48, tradução minha)⁴. Já os participantes representados são o tema da ação comunicativa, ou seja, é sobre esses participantes que “[...] falamos, escrevemos ou produzimos imagens” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 48, tradução minha)⁵. Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) apresentaram os recursos usados na produção de imagens para a representação de interações e relações conceituais de objetos, pessoas e lugares representados. Os processos observados nas imagens podem ser compreendidos como representações narrativas ou conceituais.

2.3.1 Representação narrativa

⁴ “*Participants who speak and listen or write and read, make images or view them,*”

⁵ “[...] *we are speaking or writing or producing images.*”

Ao apresentarem as representações narrativas, é feito um paralelo entre a modalidade escrita e visual. Se na linguagem escrita há os verbos de ação, na linguagem visual, há os vetores. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p. 47, tradução minha),

[...] estruturas visuais não representam simplesmente estruturas da “realidade”. Ao contrário, elas produzem imagens da realidade que estão conectadas com os interesses das instituições sociais dentro das quais as imagens são produzidas, circulam e são lidas. Elas são ideológicas. Estruturas visuais nunca são meramente formais. Elas têm uma dimensão semântica importante e profunda.⁶

Os processos narrativos apresentam ações e eventos sendo realizados, processos em execução. Assim sendo, são caracterizados pela presença de um vetor, elemento que conecta os participantes uns com os outros. Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p. 59, tradução minha) pontuam que vetores são “[...] corpos, membros, ferramentas em ação, mas há muitas outras formas de representar elementos em linhas diagonais de ação”⁷. O ator é o participante do qual o vetor emerge e pode estar interligado com o vetor em diferentes graus. As representações narrativas podem se desdobrar em vários processos. Destacarei, a seguir, os processos de ação, reacionais e discursivos e metas.

2.3.1.1 Processos de ação

Nas representações narrativas, há os processos de ação, que são caracterizados pela presença do ator pelo qual o vetor é formado ou do qual emana. Os processos de ação podem ser não transacionais, ou seja, quando há a presença de um único participante. Esse processo pode ser compreendido de forma análoga aos verbos intransitivos, já que nesse processo não há objeto. Dito de outra forma, a ação não é direcionada a nenhum elemento da imagem. Os processos de ação podem ser compreendidos como transacionais quando há um vetor que conecta o ator a um objeto, uma meta.

⁶ No original: Visual structures do not simply reproduce the structures of ‘reality’. On the contrary, they produce images of reality which are bound up with the interests of the social institutions within which the images are produced, circulated and read. They are ideological. Visual structures are never merely formal: they have a deeply important semantic dimension.

⁷ No original: bodies or limbs or tools ‘in action’, but there are many other ways to turn represented elements into diagonal lines of action.

2.3.1.2 Processos reacionais

Os processos reacionais têm como característica principal o vetor formado pelo olhar do participante. Chama-se de “reator” o participante que pratica a ação de olhar e de “fenômeno” o participante que recebe o olhar.

2.3.1.3 Processos verbal e mental

Os processos verbal e mental são caracterizados por conectarem participantes com um conteúdo. Em processos verbais, há enunciados ligados a um participante e, em processos mentais, há balões para exteriorizar, visualmente, os pensamentos de um participante.

2.3.2 Representações conceituais

As representações narrativas, como pontuamos, apresentam os participantes em ações. Há também as representações conceituais que apresentam os participantes de forma estática. Nesse tipo de representação, é destacado classe, estrutura ou significado do participante e, conseqüentemente, não há a presença de vetores. Nas representações conceituais, há os processos de classificação, analíticos e simbólicos.

2.3.2.1 Processo classificação

Os processos de classificação relacionam os participantes, como o próprio nome sugere, a partir de uma classificação, taxonomia. Nessa taxonomia, há uma organização hierárquica em que os participantes podem ser subordinados ou superordinados.

2.3.2.2 Processo analítico

No processo analítico, os participantes são organizados por uma estrutura que ressalta as partes e o todo. Há o participante chamado “portador”, que representa

o todo, e os participantes denominados “atributos”, que são as partes. Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) exemplificaram esse processo com as representações que usamos em mapas. Um mapa político do Brasil, por exemplo, tem como portador o Brasil e como atributos os estados que o compõem.

2.3.2.3 Processos simbólicos

Nos processos simbólicos, é ressaltada a identidade, o significado de um participante. Não somente a interação entre os participantes é relevante para a compreensão e análise de representações visuais, mas entre o produtor e o leitor da imagem. Essa relação é estabelecida mesmo em uma dimensão imaginária. Kress e van Leeuwen exemplificaram que é possível que um participante estabeleça contato por meio de um olhar com o leitor com a intenção de se aproximar dele. Essa relação, mesmo que no campo imaginário, é estabelecida a partir da representação. Portanto, a distância entre o participante e o leitor pode demonstrar uma relação de proximidade e intimidade ou segregação e impessoalidade.

É relevante também relacionar e analisar os participantes de acordo com a forma que são representados e como interagem entre si. O valor da informação é dado de acordo com a disposição dos participantes na representação. Podemos destacar três: dado e novo, ideal e real e centro e margem. As informações dadas e novas são salientadas quando os participantes são organizados na horizontal. No lado esquerdo estão presentes as informações dadas, familiares ao leitor, ao passo que, ao lado direito, se encontram as informações novas, as quais o leitor deve dar uma atenção especial. As informações podem ser estruturadas apresentando ideal e real quando é possível dividir uma imagem pela parte superior e inferior. Na parte superior, encontram-se os elementos compreendidos como ideais, ou seja, fazem parte das idealizações e emoções, ao passo que na parte inferior, estão as informações mais práticas e diretas, ou seja, informações do âmbito real. Nas representações organizadas em centro e margem, no centro há o participante que representa o núcleo da informação. Os participantes da margem estão, de alguma forma, subordinados a ele e são secundários na representação.

Outro elemento importante na compreensão de representações visuais é a saliência. O tamanho, cores, detalhes dos elementos representados, por exemplo, são

elementos significativos na compreensão da relevância e destaque de alguns participantes nas representações visuais.

Na próxima seção, serão apresentadas noções importantes da Análise do Discurso (AD), que, com a semiótica social, terá papel norteador para a construção dos gestos de interpretação desta pesquisa.

2.4 ANÁLISE DO DISCURSO

A AD é um campo de conhecimento que busca “[...] compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história” (ORLANDI, 2009, p. 15). Por conseguinte, a AD considera a relação entre o homem e a linguagem definida por tempo e espaço para a produção de sentido.

O esquema elementar de comunicação, criado por Roman Jakobson, é um modelo que se distancia da compreensão da língua(gem)/texto para a AD e que estabelece que uma dada mensagem é transmitida por um emissor e decodificada pelo receptor. A linguagem é percebida como elemento transparente e previsível, constituído a partir de uma relação unívoca, que se faz termo a termo (ORLANDI, 2009).

A AD relaciona o funcionamento da linguagem sob uma perspectiva que salienta a complexidade desse processo. Os sentidos da linguagem são formados na relação entre os sujeitos, bem como pela língua e pela história (ORLANDI, 2009). Para Orlandi (2009, p. 21), “[...] a linguagem serve para comunicar e para não comunicar”; e acrescenta: “[...] o discurso é o efeito de sentidos entre seus locutores”.

Nessa perspectiva, a AD traz a ideologia como elemento balizador do discurso. Orlandi (2009, p. 17) convocou Michel Pêcheux, ressaltando que “[...] não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. Segundo Orlandi (2009, p. 46),

[...] a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. Partindo da afirmação de que a ideologia e o inconsciente são estrutura-funcionamentos, M. Pêcheux diz que sua característica comum é de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências

“subjetivas”, entendendo-se “subjetivas” não como “que afetam o sujeito” mas, mais fortemente, como nas quais se constitui o sujeito.

Ao pensar nos sujeitos, é possível estabelecer um diálogo frutífero entre a AD e a noção de sujeito apresentada por Lacan, visto que o sujeito é cindido pelo consciente e pelo inconsciente e construído na e pela linguagem, e a AD compreende a língua “[...] como algo da ordem da opacidade, do equívoco, das falhas” (SÓL, 2014, p. 32).

Outra reflexão que a AD proporciona é sobre a ideologia no campo da linguagem. Pode-se estabelecer que a ideologia constitui o sujeito e os sentidos, sendo que estes têm relação com a exterioridade. Há, na produção do discurso, “[...] o apagamento da inscrição da língua na história para que ela simplifique produzindo o efeito de evidência do sentido (o sentido-lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz” (ORLANDI, 2009, p. 48). Esse processo cria uma ilusão de que existe uma transparência na linguagem. Orlandi (2009, p. 49) apontou com propriedade que

[...] atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde a sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.

Dessa forma, a AD e as noções da Psicanálise terão um papel essencial na geração da análise de *corpora*, subsidiando as investigações deste estudo. O objetivo não é construir os gestos de interpretação partindo da Psicanálise, mas utilizar suas noções para auxiliar na reflexão sobre língua(gem) e sobre os sujeitos envolvidos nas pesquisas e em sua constituição. Esse movimento sobre o olhar desses elementos é fundamental para as análises.

Torna-se imprescindível pontuar também que os gestos de interpretação serão construídos a partir da materialidade linguística. A discussão trazida por Marcuschi (2011) é relevante na compreensão e reflexão sobre como o pesquisador deve lidar ao interpretar os dados gerados. Para o autor, “[...] a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas” (MARCUSCHI, 2011, p. 97). Ele acrescentou que o processo de compreensão de um enunciado não se dá com exatidão, pois há limites dentro do processo interpretativo, visto que “[...] não podemos dizer quantas são as

compreensões possíveis de um determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis” (MARCUSCHI, 2011, p. 97). Para a compreensão desses limites de interpretação, Marcuschi (2011) comparou o processo de compreensão textual a uma cebola: cada camada do texto corresponde a um horizonte de compreensão.

No centro, as camadas mais internas são consideradas leituras cujas informações objetivas são extraídas de um texto em forma de cópia exata. Marcuschi (2011) entende essa repetição de informação como uma falta de horizonte. Nas camadas intermediárias, mais internamente, onde há o processo no qual se parafraseia as informações do texto, encontra-se o horizonte mínimo. Mais externamente, há o processo no qual se faz inferências, ou seja, tenta-se revelar o que está subentendido a partir de elementos do próprio texto, bem como a partir de conhecimento pessoal, caracterizando o horizonte máximo. Externamente, há as camadas que correspondem ao horizonte problemático e ao horizonte indevido. O primeiro, inicialmente, não é percebido como inadequado. Nesse nível, a compreensão se situa no limite da interpretação, são leituras carregadas de conhecimento pessoal. Já o horizonte indevido é caracterizado por leituras incorretas. Orlandi (2020, p. 13) ressaltou que “[...] não é porque é aberto que o processo de significação não é regido, não é administrado. O lugar mesmo do movimento é o lugar do trabalho da estabilização e vice-versa”.

Conhecer e compreender os horizontes de interpretação torna-se importante para a construção dos gestos de interpretação deste trabalho. Tendo em vista a característica interpretativista das pesquisas qualitativas, não é interessante copiar ou repetir os discursos dos participantes. A interpretação é construída a partir da materialidade linguística e do olhar do pesquisador, sob a ótica dos estudos da AD franco-brasileira. Portanto, os gestos de interpretação desta pesquisa versarão no horizonte máximo, sendo irrepetíveis e singulares.

2.5 SUJEITO E IDENTIDADE

Nesta seção, farei uma breve explanação sobre os conceitos de identidade. Trabalharei a partir das perspectivas apresentadas por Hall (2006) e Sól (2014), que a compreendem de forma fragmentada, ainda em construção, sofrendo mudanças constantes. Para desenvolver o conceito de identidade, torna-se relevante

compreender as identidades dos sujeitos do iluminismo, sociológico e pós-moderno (HALL, 2006).

O sujeito do iluminismo é compreendido a partir “[...] da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e ação” (HALL, 2006, p. 11). Ele nasce com uma essência, desenvolve-se, mas ainda permanece o mesmo ao longo da vida. O sujeito sociológico, diferentemente do primeiro, não é integrado nem autossuficiente, mas é formado a partir da interação do “eu” com a sociedade. Esse sujeito apresenta um núcleo, o “eu”; todavia, essa essência é modificada a partir da interação com o outro, estabelecendo um diálogo contínuo entre o interior e o exterior. Ele é complexo, refletindo o mundo pós-moderno (HALL, 2006). Já o sujeito pós-moderno não é formado apenas por uma, mas por várias identidades, que podem ser convergentes ou divergentes. Esse sujeito não possui uma identidade essencial e predizível, mas, sim, “[...] formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1987⁸ *apud* HALL, 2006, p. 11).

Essas três concepções, mesmo que apresentadas de maneira simples, possibilitam compreender que a mudança na concepção do sujeito e de sua identidade está intimamente atrelada e reflete o tipo de sociedade em que se está inserido. O sujeito fragmentado, incompleto, é consequência da sociedade moderna. Hall (2006) a definiu como sociedade que é caracterizada pelas constantes mudanças, diferente das sociedades tradicionais, nas quais a tradição, a partir de práticas recorrentes, constitui e dá continuidade às experiências dos sujeitos, interligando passado, presente e futuro (GIDDENS, 1990⁹ *apud* HALL, 2006).

Em contrapartida, a modernidade é caracterizada não somente pela rapidez e continuidade das mudanças, mas pela interconexão das partes do globo, em que as “[...] transformações sociais atingem virtualmente toda a superfície da terra” (GIDDENS, 1990 *apud* HALL, 2006, p. 15). A sociedade moderna proporciona um processo de fragmentação constante e em movimento, caracterizando o que Ernest Laclau (1990¹⁰ *apud* HALL, 2006) chamou de deslocamento. Segundo ele, as

⁸ HALL, S. *Minimal selves*. In: HALL, S. **Identity: the real me**. London: Institute for Contemporary Arts, 1987.

⁹ GIDDENS, A. **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity, 1990.

¹⁰ LACLAU, E. **New reflections on the resolution of our time**. Londres: Verso, 1990.

sociedades se constituem por rompimentos e contraposições sociais que produzem as identidades dos sujeitos. Porém, o deslocamento não é totalmente desagregado, ele “[...] desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos” (LACLAU, 1990 *apud* HALL, 2006, p. 18).

É importante salientar que a noção de sujeito é construída a partir de uma história e do desenvolvimento de uma sociedade, e que simplesmente caracterizá-la como inicialmente unificada e, posteriormente, deslocada e fragmentada pode incorrer em uma visão bastante simplista e reducionista das mudanças desse conceito. Dessa forma, torna-se mister conhecer a primeira noção de sujeito e os avanços para a construção de novas compreensões.

A primeira concepção de sujeito foi formulada por René Descartes (1596-1650). Ele estabeleceu que, para compreender as coisas, é necessário reduzi-las até seus elementos essenciais. Esse filósofo e matemático postulou o sujeito cartesiano a partir da máxima “Penso, logo existo”. Para ele, o centro do sujeito é a mente, caracterizando, assim, o sujeito racional e consciente (HALL, 2006). Com os avanços teóricos das Ciências Humanas e Sociais na modernidade, aconteceu um processo de transformação da concepção do sujeito cartesiano, que Hall (2006) chama de “descentramento”. Esboçarei brevemente dois descentramentos que considero relevantes para este trabalho.

Um deles foi instituído por Sigmund Freud, no século XX, a partir da descoberta do inconsciente. Ele considerava que os sujeitos eram formados por processos psíquicos do seu inconsciente. Lacan fez uma interpretação do pensamento de Freud, revelando que a criança se desenvolve por meio da relação com o outro. Na perspectiva desse último, “[...] vemo-nos pelo olhar do outro e somos constituídos por esse olhar” (LACAN, [1966] 1998¹¹ *apud* SÓL, 2014, p. 36). Lacan descreve a “fase do espelho”, na qual a criança não constrói uma autoimagem, como aquela em que ela não se compreende como um sujeito inteiro, mas se vê a partir do olhar do outro. Sól (2014, p. 37) apontou que

[...] no registro simbólico, o sujeito faz a transcrição daquilo que é captado no imaginário e no real, onde está o ponto da falta, onde está o inconsciente. Assim, a constituição identitária do sujeito adulto é atravessada por esse

⁶ LACAN, J. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada: um novo sofisma. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 197-213.

estádio, no qual esse sujeito se diz a partir do olhar e da voz do outro, por meio de interferências da natureza e da cultura.

Lacan reconstrói a máxima de Descartes, propondo: “[...] penso onde não sou, logo sou onde não penso” (LANCAN, 1998 *apud* ROSA; RONDELLI; PEIXOTO, 2015, p. 268). Diferentemente do sujeito racional e completo, este possui identidade constituída por meio do seu inconsciente; identidade esta que está sempre incompleta, em construção e em movimento (SÓL, 2014).

O outro descentramento é refletido a partir do trabalho da linguística estrutural de Ferdinand Saussure. Segundo o linguista, a língua é um sistema social, portanto não a utilizamos para falar dos nossos anseios e pensamentos, somente. Nessa perspectiva, “[...] o sujeito é constituído na e pela linguagem” (SÓL, 2014, p. 39).

O sujeito não possui total controle de suas elocuições, os enunciados ecoam significados, que constituem o sujeito como tal. Os significados são constantemente perturbados, possuem margens e pontos de deriva que dão abertura ao trabalho de interpretação. Todo o enunciado pode, a partir do equívoco, da falha, tornar-se outro (PÊCHEUX, 1996)

Ponderando a discussão apresentada, é necessário compreender as contribuições do contato e do confronto que constituem os sujeitos, possibilitados pelas aulas de LI, investigando em que medida o LC oportuniza a formação cidadã dos aprendizes. Na próxima seção, discutirei sobre o papel da escola e da Língua Inglesa na formação cidadã dos educandos.

2.6 APRENDIZ EM FOCO: PROPOSTAS DO LETRAMENTO CRÍTICO

Apresentarei, aqui, a importância de se pensar na aula de LI, principalmente em escolas públicas, como um espaço de uso e estudo da língua, compreendendo-a como instrumento de transformação social.

O termo “letramento” foi cunhado na década de 1980 a partir de reflexões que surgiram com a publicação de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística* (1986), sobre a função das instituições escolares na vida dos educandos. Para essa autora, o letramento visa à utilização da linguagem para o desenvolvimento pessoal de sujeitos, bem como para a integração destes na sociedade. As reflexões trazidas por Kato foram catalisadoras nos estudos de

letramento, fazendo emergir discussões relevantes a partir de publicações de autores como Ângela Kleiman e Magda Soares na década de 1990. Houve também o desenvolvimento dos estudos sobre os novos letramentos, cuja maior referência é Street (1984; 1995).

Nesses estudos, Street (1984) compreendeu o letramento a partir de dois modelos: o letramento autônomo, que tem uma vertente tradicional e se refere ao uso da linguagem neutra utilizada exclusivamente no âmbito escolar; e o modelo ideológico, que entende o letramento a partir das instituições sociais envolvidas na comunicação. Nesse último, a linguagem assume um papel ideológico.

A partir desses estudos, surgiu a necessidade de se refletir o uso da linguagem sob uma perspectiva social. Isso se tornaria possível a partir do LC. De acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001), o LC tem como precursor Paulo Freire e o escopo de proporcionar aos educandos uma formação crítica e reflexiva, visando à formação cidadã e à construção de uma sociedade menos injusta e desigual.

No Brasil, o LC ganhou força, especialmente, com a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), criadas na tentativa de proporcionar um ensino significativo de língua estrangeira; ação desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) com equipes técnicas dos sistemas de educação, professores, estudantes das escolas públicas e representantes da comunidade acadêmica.

As OCEM se baseiam em pressupostos teóricos do LC, que é uma prática educacional que visa a “[...] apontar alternativas para a reconstrução da identidade desse aluno” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, n.p.). A proposta dessa abordagem transcende o desenvolvimento da competência comunicativa a partir da linguagem em seu contexto de uso, pois vê o conhecimento de uma língua e as regras que a estruturam não como um fim, mas como um meio para formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de transformar a si e a sociedade. As OCEM, segundo Menezes de Souza e Monte-Mór (2006, p. 111), deixam claro

[...] a importância de analisar, ensinar e fazer aprender as regras que estruturam o uso de formas contextualizadas de linguagem, não de maneira antecipada a essas práticas de linguagem ou isolada delas, mas sim de forma integrada a elas, apontando a ação da dinâmica entre a sistematicidade (e sua fixidez aparente) da regra sempre presente na linguagem e a mutabilidade da regra ao longo da história ou conforme contextos socioculturais diferentes.

Acredito que, para o professor ensinar a LI e fazer com que seus aprendizes a enxerguem como um instrumento de transformação social, é essencial que ele esteja consciente do papel que desempenha dentro da instituição de ensino. O professor deve se ver não só como um profissional que ensina uma língua, ou como mestre do conhecimento, mas como um educador. Segundo González e Domingos (2005, p. 47-48),

Educar quer dizer plenificar, ensinar, estar presente, ajudar, partilhar e tolerar a partir de uns objetivos, de uns valores e de uma visão de mundo, que se pode traduzir na aquisição de conhecimentos e bons hábitos – ethos – que possibilitem a transformação do indivíduo num sujeito social e num ser plenamente realizado.

Compreender o aprendiz como um sujeito social requer do professor o conhecimento dos múltiplos processos que envolvem a constituição identitária discente, que, por sua vez, constrói-se a partir das diversas ações significativas que emergem das relações sociais estabelecidas pelo professor nos núcleos em que convive e também da singularidade e subjetividade do aprendiz. Sob essa ótica, os estudos sociais se apresentam como importante subsídio para professores e pesquisadores que se dedicam a compreender os espaços de significação em que o educando se integra, a fim de que, a partir desse conhecimento, possam flexibilizar suas aulas, de forma a contribuir no processo de formação do aprendiz como cidadão capaz de utilizar a língua-alvo para se expressar e ser sujeito local e globalmente.

Um conceito relevante nas reflexões sobre formação cidadã é o de “*habitus* linguístico”, apresentado por Bourdieu (1996). Segundo o autor, trata-se de uma tendência reguladora da comunicação em contextos específicos. Ele pontuou que a comunicação acontece com uma língua comum em determinadas instituições, havendo efeito da ideologia dentro delas. O “*habitus* linguístico” faz com que os sujeitos dos atos comunicativos sigam padrões socialmente aceitos, conseqüentemente a ideologia e a dominação simbólica ficam ocultas e a comunicação parece neutra (BOURDIEU, 1996).

Analogamente a essa análise, Monte-Mór (2018) definiu o “*habitus* interpretativo”. A autora entendeu que as características da linguagem e da comunicação também se estendem à interpretação e à construção de sentido, expondo que “[...] as pessoas formam e seguem um *habitus interpretativo*, respondendo às expectativas das instituições que geram e regulam os sentidos”

(MONTE-MÓR, 2018, p. 320, grifo da autora). Essa análise nos faz pensar sobre o caráter disciplinador que a escola tem, e a necessidade de o educador adotar uma postura “INdisciplinar”, no sentido de possibilitar aos aprendizes práticas que desloquem conceitos já sedimentados como correto ou natural, permitindo que eles compreendam questões inicialmente neutras como imbuídas de ideologias.

Para auxiliar na (des)construção de sentidos, o “*meaning making*” (construção de sentidos) é uma prática que está ganhando cada vez mais espaço nas universidades e escolas da educação básica. Ela é definida

[...] como um processo pelo qual os aprendizes ganham/ampliam percepção crítica da interpretação dos eventos na relação destes com o mundo ao seu redor. Desta forma, os sentidos a que os aprendizes chegam individualmente ao ler uma história ou assistir a um vídeo são mediados por suas experiências sociais. (AJAYI¹², 2009 *apud* MONTE-MÓR, 2018, p. 324).

As propostas do LC e do “*meaning making*” são formas de analisar as práticas pedagógicas atuais e de repensar as maneiras de auxiliar os aprendizes a ultrapassar barreiras e expandir perspectivas, interpretações, rever conceitos e (re)construí-los, para que os conteúdos escolares tenham maior proximidade com a realidade dos educandos e com as demandas da sociedade.

Nesse contexto, a escola exerce papel fundamental como formadora de cidadãos críticos frente à gama de informações que se tem contato diariamente. No âmbito da LI, essa função se torna ainda mais vital e deve ser vista como princípio norteador das aulas, uma vez que a língua(gem) é o objeto de apreciação dessa disciplina. Ao se ensinar uma língua, não se instrui puramente os significados predizíveis, tratando-a como um código que já possui sentidos prontos e delimitados. Torna-se fundamental concebê-la como elemento balizado pela ideologia. Como mostraram Jordão e Fogaça (2007, p. 87), o ensino de línguas estrangeiras

[...] se torna o ensino de novas formas de nos compreendermos e de percebermos o mundo. A língua como discurso implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re)significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade. Uma mudança em nossas práticas discursivas nos leva a uma mudança de identidade e a diferentes leituras do mundo.

¹² AJAYI, L. Meaning making, multimodal representation, and transformative pedagogy: an exploration of meaning construction practices in an ESL High School classroom. **Journal of Language, Identity and Education**, v. 3, n. 7, p. 206-229, 2009.

Pêcheux (1997) apresentou as práticas de linguagem como formas de construção de sentido e de identidade. Essas práticas assumem a questão central deste estudo: a formação cidadã dos aprendizes de LI. Para Menezes e Monte-Mór (2006, p. 91),

[...] ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade, ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê?

Por conseguinte, ser cidadão envolve questionar as relações de poder. É ter discernimento para compreender a natureza dessas relações em vez de ignorá-las ou silenciá-las (JORDÃO; FOGAÇA, 2007). Daí a necessidade de desenvolver a consciência crítica, no intuito de (res)significar as relações estabelecidas e que são dadas como prontas e concebidas como naturais e imutáveis, bem como de rever visões de mundo (as próprias e as do outro), sabendo confrontá-las com respeito. E, assim, fazer com que a sala de aula seja um espaço onde o educando se sinta instigado a partilhar suas percepções, a questioná-las e ser questionado (JORDÃO; FOGAÇA, 2007).

Perceber a necessidade de fazer com que as aulas de LI sejam trabalhadas sobre o viés dos pressupostos do LC implica, como já ressaltai, propiciar que os aprendizes estabeleçam novos significados, posicionem-se e construam suas identidades (JORDÃO, 2006). Consequentemente, a noção de identidade deve ser compreendida, no intuito de trazer reflexões sobre o processo de constituição desta.

Vale ressaltar que o interesse em compreender os efeitos das aulas criticamente embasadas na constituição identitária dos aprendizes não tem a perspectiva de conscientizar o aprendiz, mas proporcionar momentos de problematização, questionamentos de visões de mundo, já que este trabalho compreende o sujeito, a partir da perspectiva discursivo-psicanalítica, como heterogêneo, constituído pelo inconsciente “[...] que se deixa escapar pelas brechas do dizer” (TAVARES, 2009, p. 52).

A linguagem tem um papel fundamental nas aulas de LI, não simplesmente como objeto de aprendizado, mas na construção da subjetividade do sujeito-aprendiz, que é constituído na e pela linguagem.

Tavares (2009) e Coracini (2003c) convergiram quando destacaram que assumir o sujeito-aprendiz constituído pelo inconsciente e pela incompletude implica ausência do controle por parte dos professores no processo de ensino e aprendizagem. A proposta da discussão de temas relevantes na formação cidadã dos aprendizes não se trata de legitimar determinadas visões de mundo e trabalhar, de forma velada, a partir de uma perspectiva logocêntrica, impondo limites para a interpretação, mas, sim, de problematizar, desnaturalizar visões de mundo. Deve-se lembrar de que interpretar é “[...] sempre criar outro texto num processo que é potencialmente infinito, o que ocorre em virtude da incompletude da linguagem que se abre a disseminação dos sentidos” (USHER; EDWARDS, 1994¹³ *apud* CORACINI, 2003c, p. 286).

Quando se concebe o sujeito-aprendiz como heterogêneo, incompleto, afasta-se a visão ideal de aprendiz racional e uno, ressaltando a “[...] história que cada um inevitavelmente traz consigo das inúmeras vozes que constituem o seu inconsciente e que, certamente, são responsáveis pela construção do imaginário” (CORACINI, 2003b, p. 143). Revuz (1998, p. 10) ressaltou que esse processo de aprender uma língua estrangeira pode implicar prazer ou medo. Segundo a autora,

A língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real, mas sobretudo com um recorte em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva. A língua estrangeira não recorta o real como faz a língua materna. Essa constatação que se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem provoca com frequência surpresa e escândalo. [...] Para intermediação da língua estrangeira se esboça o descolamento do real e da língua. O arbitrário do signo linguístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação ou no desânimo.

Há, no aprendizado da língua estrangeira, o encontro do eu que foi inscrito por palavras da língua materna com um eu constituído pelo desejo do outro. Processo de confronto, desencadeando prazer pelo aprendizado da língua estranha ou medo. Prazer e o medo, já que o encontro com a língua estrangeira pode aguçar o desejo pelo outro, este outro que constitui o sujeito e é interditado, o desejo da completude movendo o amor ou o ódio (CORACINI, 2003a).

Pensar na constituição identitária do aprendiz é quebrar com a cultura homogeneizante das identidades do professor, do aprendiz e do próprio processo de

¹³ USHER, R. EDWARDS, R. **Postmodernism and education**. Londres e Nova York: Routledge, 1994.

ensino e aprendizagem, fazendo com que se (res)signifique e se tenha um olhar sensível à complexidade que envolve o sujeito aprendiz.

3 CONSTRUINDO O DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa,
 É, ao mesmo tempo, trabalho e reflexão
 Para que os homens
 Achem todos um pouco de pão
 E mais liberdade...
 (MARTIN, 1994¹⁴ *apud* LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 278).

Neste capítulo, apresentarei o desenho metodológico da pesquisa, destacando os desdobramentos e contingências causadas pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19), o contexto estudado, os participantes, os instrumentos utilizados na geração de dados e as etapas em que aconteceram as atividades de campo que constituirão os elementos para a construção dos gestos de interpretação. Iniciarei discorrendo sobre os desafios vivenciados no contexto da pandemia da Covid-19.

3.1 A COVID-19 E SEUS ATRAVESSAMENTOS

E se somos Severinos
 iguais em tudo na vida,
 morremos de morte igual,
 mesma morte Severina:
 que é a morte de que se morre
 de velhice antes dos trinta,
 de emboscada antes dos vinte,
 de fome um pouco por dia
 (de fraqueza e de doença
 é que a morte Severina
 ataca em qualquer idade,
 e até gente não nascida).
 (MELO NETO, 2009, p. 100).

O vírus da Covid-19, conhecido cientificamente como Sars-CoV-2, teve seu primeiro caso registrado na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019. O primeiro caso registrado no Brasil foi no dia 26 de fevereiro de 2020. As pessoas contaminadas pelo vírus podem apresentar sintomas como febre, dor de cabeça, dor de garganta, tosse seca, que se assemelham aos de uma gripe, e desencadear uma crise respiratória aguda; há casos, porém, de pessoas que foram contaminadas, mas não apresentaram nenhum sintoma. A Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou, no dia 11 de março de 2020, a Covid-19 como pandemia tendo em vista

¹⁴ MARTIN, G-B. *Au fil des événements*, Quebec, 06 dez. 1994.

o alastramento da doença por vários países do mundo. O isolamento social foi uma das principais medidas sugeridas pela OMS, visto que a propagação da doença se dá principalmente por meio do contato com pessoas e superfícies contaminadas. No dia em que escrevo¹⁵, o número total de infecções identificadas no Brasil é de 8.844.577, e o total de mortes chegou a 217.037¹⁶.

Apesar da pandemia causada pela Covid-19 ter sido a maior crise sanitária da nossa época, frutuosas reflexões políticas, filosofias, educacionais e sociais foram possibilitadas. Não seria possível vivenciar tempos tão sombrios carregados pela desinformação e negacionismo científico sem trazer algumas ponderações sobre a vida humana e o bem comum. Nesse tempo, pude observar discursos que naturalizam as perdas de vidas humanas como justificativa de amenizar a crise econômica. Acredito que seja pertinente discutir práticas discursivas do governo que versam sobre justiça social no Brasil. Para tal reflexão, Silva (2020) discute a visão do filósofo Sandel, que propõe que as experiências em comunidade e a formação histórico-social do sujeito são elementos relevantes para ponderar problemas sociais (SILVA, 2020). Em consonância com as noções de Sandel, foi possível ver ações que visavam ao bem comunitário, como a distribuição de cestas básicas, produção e distribuição de máscaras, fabricação nas universidades e institutos federais de *face shields* para profissionais da área da saúde, bem como a conscientização da importância do isolamento social não somente como uma proteção individual, mas coletiva. É possível reconhecer também que vários líderes mundiais, mesmo enfrentando desafios para unificar e sistematizar ações em meio à heterogeneidade da população, no que diz respeito ao contexto histórico, social e cultural, conseguiram tomar decisões e mobilizar a população na tomada de ações para mitigar os danos causados pela pandemia, priorizando as vidas.

No caso do Brasil, houve a falta de consonância entre as ações orientadas pela OMS com as práticas discursivas do governo. Dentre os vários dizeres do presidente Jair Bolsonaro, há a afirmação de que “Vamos enfrentar o vírus. Vai chegar, vai passar. Infelizmente algumas mortes terão. Paciência, acontece, e vamos tocar o barco. As consequências depois dessas medidas equivocadas, vão ser muito

¹⁵ Dia 25 de janeiro de 2021.

¹⁶ Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (Covid-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

mais danosas do que o próprio vírus”¹⁷, durante o lançamento da campanha *O Brasil não pode parar*. Algumas pessoas consideram plausíveis as perdas de vidas desde que não haja danos à economia e não aumentem o número de pessoas desempregadas. Segundo Silva (2020), enunciados como o anterior não podem ser considerados um “cálculo utilitário”, idealizado por Benthan (1789¹⁸ *apud* SILVA, 2020), já que criar uma polarização e tentar um equilíbrio entre vidas e economia não se trata de um pensamento condizente com justiça social. Há nesses discursos uma perspectiva que compreende a vida como “mero objeto calculável” (SILVA, 2020, p. 109), silenciando a premissa de que a proteção à vida do cidadão deve ser assegurada pelo governo.

No âmbito da educação, como alternativa para a continuidade das atividades escolares e a redução dos impactos do isolamento social, foi proposto o ensino remoto emergencial. Em Minas Gerais, as aulas presenciais foram suspensas pela Deliberação nº 18, de 22 de março de 2020. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394/1996) já previa a flexibilização de aulas presenciais para o modelo remoto em situações emergenciais. O MEC, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, autorizou a substituição de disciplinas presenciais por aulas que utilizem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), porém deixou a cargo das autoridades dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e regionais permitir ou não as aulas pelo modelo remoto, bem como definir sua organização. A escola do contexto dos participantes da pesquisa publicou, no dia 18 de junho, uma Instrução Normativa definindo as diretrizes para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), construído em conjunto com as equipes de gestores e servidores das áreas de ensino, pesquisa e extensão. As aulas tiveram início, de maneira remota, no dia 14 de setembro de 2020. Tendo em vista que o acesso tanto as TIC, quanto à internet banda larga não é universal, principalmente no caso dos estudantes vulneráveis economicamente, o ERE pode contribuir significativamente para o aumento de desigualdades educacionais. No sentido de reduzir essa desigualdade de acesso, na escola que pertencem os participantes desta pesquisa, foi dada

¹⁷ LINDNER, J.; TURTELLI, C. “Infelizmente algumas mortes terão. Paciência”, diz Bolsonaro ao pedir o fim do isolamento. **Estadão**, São Paulo, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,infelizmente-algumas-mortes-teraopaciencia-dizBolsonaro-ao-pedir-o-fim-do-isolamento,70003250982>. Acesso em: 12 set. 2020.

¹⁸ BENTHAM, J. An introduction to the principles of morals and legislation. *In*: BENTHAM, J. **The principles of morals and legislation**. New York: Hafner Press, 1948. n.p.

continuidade ao programa de assistência estudantil, bem como às ações de suplementação do auxílio para estudantes que comprovarem a necessidade do custeio do serviço de internet.

A pandemia da Covid-19 trouxe desafios para toda a sociedade, bem como contingências para esta pesquisa, havendo a necessidade de repensar os instrumentos utilizados e traçar novo desenho metodológico. O diário de bordo que seria construído a partir de observações das aulas foi suprimido. Além disso, a geração de dados foi feita utilizando um aplicativo de mensagens instantâneas, devido ao isolamento social vivenciado nesse período.

Na próxima subseção, apresentarei reflexões acerca da natureza interpretativista em estudos da LA.

3.2 A NATUREZA INTERPRETATIVISTA DA PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

Esta pesquisa se apresenta como qualitativa interpretativista do tipo estudo de caso. A abordagem qualitativa é uma linha utilizada, inicialmente, por estudiosos da área da Antropologia e da Sociologia e que, posteriormente, na década de 1970, passou a ser aplicada em outras áreas do conhecimento, em detrimento ao método quantitativo (REES, 2008). A pesquisa quantitativa tem sua natureza fortemente ligada ao positivismo, que entende a realidade como algo objetivo e que pode ser analisada de forma controlada, por meio de métodos experimentais (REES, 2008). Segundo Oliveira (2008, n.p.), o homem difere dos objetos e “[...] por isso o seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças”.

Há um ferrenho embate entre os positivistas e os interpretativistas. De um lado, os primeiros declaram que as pesquisas qualitativas não são válidas e científicas, a partir do argumento de que elas não contêm resultados matemáticos e estáveis, impossibilitando, muitas vezes, a postulação de generalizações aplicáveis em outros ambientes. Do outro lado, os interpretativistas defendem que, se uma pesquisa que tem como escopo dar luz a processos do comportamento de sujeitos sociais não levar em consideração a natureza dinâmica do seu objeto de estudo, não pode ser considerada ciência (OLIVEIRA, 2008). As pesquisas qualitativa e quantitativa têm percepções distintas dos objetos a serem estudados, bem como da concepção do próprio processo de análise científica. A pesquisa qualitativa tem

ganhado espaço na LA, dada sua característica de abordar a linguagem como prática social, principalmente no contexto de ensino e aprendizagem de uma língua.

Para a realização de uma pesquisa qualitativa efetiva e significativa, é de extrema relevância evidenciar a subjetividade no estudo. É importante ainda deixar clara a voz do pesquisador e dos pesquisados, de forma que todas as vozes tenham sua representatividade dentro do papel que exercem na análise (JENSEN; PESHKIN, 1992¹⁹ *apud* REES, 2008).

É relevante ressaltar que muitas pesquisas na LA não consideram a perspectiva dos participantes nem a realidade social como elementos fundamentais para a construção e a interpretação do *corpus*. Além disso, Rees (2008) mostrou que a capacidade reflexiva dos(as) usuários(as) da linguagem no campo da LA é comumente desconsiderada, visto que são encontradas várias análises em que a língua não está agregada a um processo de significação, ignorando-se a reflexividade dos sujeitos.

Acredito que, ao compreender o objeto de estudo da pesquisa qualitativa (processos que envolvem sujeitos sociais) e suas características dinâmica e interpretativista, constroem-se bases sólidas para legitimar pesquisas em LA. A AD pode trazer contribuições relevantes, mostrando caminhos de como tratar a subjetividade nas pesquisas qualitativas. Por este estudo se tratar de uma pesquisa qualitativa interpretativista, Orlandi (2009, p. 68) corrobora ao ressaltar que “pelo seu trabalho de análise, pelo dispositivo que constrói, considerando os processos discursivos, ele [o analista] pode explicitar o modo de constituição e de produção dos sentidos”. A linguagem não é transparente e carrega consigo um emaranhado de significados da voz de quem fala, do lugar de onde fala e da sua história. Dessa forma, é imprescindível que um pesquisador da LA não se exima da responsabilidade de lidar com a complexidade que envolve a constituição dos sujeitos e da linguagem abrangidos e as implicações diretas desses elementos em suas análises.

3.3 METODOLOGIA DE PESQUISA

¹⁹ JENSEN, G.; PESHKIN, A. Subjectivity in qualitative research. *In*: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. (eds.). **The handbook of qualitative research in education**. San Diego: Academic Press, 1992. p. 681-726.

A modalidade metodológica para elucidação das questões fundamentais da presente proposta, que tem caráter qualitativo, será o estudo de caso. De acordo com Johnson (1992²⁰ *apud* PAIVA, 2019, p. 66) na área de ensino de línguas, os estudos de caso

[...] podem nos informar sobre os processos e estratégias que os aprendizes de L2 usam para comunicar e aprender, como suas personalidades, atitudes e objetivos interagem com o ambiente de aprendizagem, e sobre a natureza precisa de seus desenvolvimentos linguísticos.

Sobre a natureza do estudo de caso, é relevante pontuar o que Gerring (2007²¹ *apud* PAIVA, 2019, p. 66) afirmou: “[...] às vezes, um conhecimento aprofundado de um exemplo individual é mais útil do que o conhecimento superficial sobre um número maior de exemplos. Entendemos melhor o todo, concentrando-nos em uma parte fundamental”. Dessa forma, mesmo não sendo possível, por meio de um estudo de caso, estabelecer generalizações, é plausível construir um conhecimento que pode trazer contribuições para quem trabalha em contextos semelhantes.

As pesquisas são motivadas pelo descobrir, como afirmaram Bourdieu e Passeron (1982), o que se tornou invisível por excesso de visibilidade. Dessa forma, o ambiente de sala de aula é constituído por elementos valiosos recobertos pela rotina, o que o torna, portanto, um espaço muito favorável para a pesquisa. O pesquisador e o professor, por conseguinte, não são usuários passivos de saberes produzidos por outros pesquisadores, mas, em conjunto, produzem conhecimentos sobre práticas pedagógicas, possibilitando sistematizar aspectos positivos e criar estratégias para superar os desafios enfrentados.

Sobre narrativas, Sól (2014) pontuou que as pessoas falam de si e de suas trajetórias por meio de histórias. O trabalho do investigador é descrever, construir e reconstruir essas histórias em um trabalho interpretativo dos acontecimentos, lançando mão das narrativas. Sól (2014, p. 94) esclareceu ainda que “[...] podemos considerar o uso de narrativas como mecanismo de superação da distância entre

²⁰ JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York, London: Longman, 1992.

²¹ GERRING, J. **Case study research: principles and practices**. New York: Cambridge University Press, 2007.

compreensão e explicação, pois, ao narrar, o sujeito cria um eu ficcional para falar de si”.

Assim como Lacan, Vygotsky (1979) fez uma releitura da máxima de René Descartes: “Penso, comunico-me, logo existo”. A linguagem nos constitui como seres sociais, bem como está intimamente ligada ao pensamento e às representações de nós mesmos e do mundo. Segundo Galvão (2005, p. 330):

A narrativa, como metodologia de investigação, implica uma negociação de poder e representa, de algum modo, uma intrusão pessoal na vida de outra pessoa. Não se trata de uma batalha pessoal, mas é um processo ontológico, porque nós somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo.

As narrativas visuais complementaram de forma a enriquecer a construção do *corpus*. Segundo Kress e van Leeuwen (2006, [1996]), a imagem não é somente uma forma de expressão, mas um instrumento de representação e de comunicação. Representação é compreendida como um processo pelo qual se escolhem as mais relevantes características daquele sujeito e, a partir delas, busca-se retratá-lo (KRESS; van LEEUWEN, 2006 [1996]). Assim sendo, as narrativas visuais são relevantes para uma análise crítica das ideologias (KRESS; van LEEUWEN, 2006 [1996]). As narrativas escritas e visuais auxiliaram na formação do *corpus* desta pesquisa e, por meio das experiências partilhadas, foi possível compreender a constituição identitária dos aprendizes de LI.

A diversidade na natureza de instrumentos utilizados, bem como as perspectivas e lugares de fala, ajuda na triangulação da pesquisa. Segundo Bortoni-Ricardo (2009, p. 61),

[...] a triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação [...]. Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar a sua teoria.

Outro fator importante é que as análises produzidas são resultados da perspectiva de “múltiplas vozes”, sendo os gestos de interpretação um trabalho construído a partir de um diálogo entre a voz do pesquisador e a dos participantes, e não da imposição da percepção do analista (POUPART, 2010). Desta forma, a AD

contribuiu nas análises das narrativas escritas e visuais, tendo em vista que “[...] um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam o sujeito e sentido.” (ORLANDI, 2009, p. 26-27).

As narrativas visuais também foram analisadas a partir dos pressupostos da Semiótica Social e da GDV. Os estudos da Semiótica Social compreendem a linguagem como recurso fundamental na construção de significados orientados que permitem a interação social (SANTOS, 2011). A Semiótica é definida por Hodge e Kress²² (1988, p. 261 *apud* SANTOS, 2011, p. 2) como

[...] o estudo geral da semiose, isto é, dos processos da produção e reprodução, recepção e circulação dos significados em todas as suas formas, utilizadas por todos os tipos de agentes de comunicação [...]. A semiótica social focaliza a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos [...]. Os significados sociais são construídos por meio de uma série de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana.

Na Semiótica Social, a seleção dos signos na elaboração do texto e na construção do discurso é definida pelo contexto social do sujeito (SANTOS, 2011). Esse processo é entendido como uma transformação da subjetividade do sujeito, visto que seu discurso é constituído a partir da estrutura e instituições sociais, bem como do contexto social em que está inserido. Para a Semiótica Social, o conceito de textos multimodais é relevante. Segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), os textos multimodais não devem ser vistos somente sob o aspecto da estética e da expressão, mas sob a ótica social, política e comunicativa. Pensando na análise de textos multimodais, a GDV, elaborada por Kress e van Leeuwen, tem como objetivo

[...] fornecer inventários das estruturas composicionais que têm se transformado em convenções na Semiótica Social do visual, investigando como tais estruturas são utilizadas por produtores contemporâneos de imagem para produzir significados. (SANTOS, 2011, p. 5).

Pensando no contexto em que vivemos, a preocupação em fazer da escola um espaço que efetivamente se consiga trabalhar em favor da formação cidadã dos aprendizes se faz necessária, tornando-se imprescindível o desenvolvimento da

²² HODGE, R.; KRESS, G. **Social semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.

análise crítica e a ampliação de perspectivas, no sentido de fazer com que os aprendizes se percebam como ativos “[...] na produção de significado com o texto, e de se perceberem como agentes nas práticas sociais e discursivas das quais fazem parte” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 89).

Nesta pesquisa, quero compreender em que medida as aulas baseadas no LC contribuem para uma formação cidadã do discente. Para Orlandi (2009), entender e relacionar o simbólico ao seu sentido é conceber o processo interpretativo e ouvir o que é dito, bem como o não dito, e, então, “[...] atravessar a opacidade do discurso para encontrar tanto as regularidades, quanto os pontos de singularidades” (SÓL, 2014, p. 90).

3.3.1 Contextualização da pesquisa

Farei, a seguir, uma contextualização da escola e dos participantes da pesquisa, que são os estudantes e a professora.

3.3.1.1 A escola

A escola foi fundada em 1944 e, nessa época, oferecia cursos técnicos. Atualmente, ela pertence à Rede Federal da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) de uma cidade da região dos Inconfidentes e possui cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e cursos técnicos subsequentes, além de cursos de graduação e pós-graduação. O número de estudantes nos cursos presenciais técnicos integrados, subsequentes e de graduação é de, aproximadamente, 2.300 alunos. Nos cursos de Ensino Médio integrados, as aulas acontecem em tempo integral, iniciando-se às 7h e finalizando-se 16h40. Há um intervalo para o almoço das 10h40 às 13h.

O sistema de avaliação formal é feito trimestralmente, sendo distribuídos cem pontos; ao final, o discente deve obter um aproveitamento igual ou superior a 60% em cada disciplina para ser aprovado, e deve ter uma frequência mínima de 75% da carga horária total do ano letivo.

A escola também conta com uma biblioteca com um vasto acervo e espaço onde o discente pode estudar e elaborar seus trabalhos acadêmicos. Também são oferecidas assistências médica, psicológica e odontológica para os estudantes. A equipe do setor da saúde realiza trabalhos de prevenção e promoção à saúde, como

os de prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), ao álcool e a outras drogas e a campanha contra o tabagismo. A escolha da escola para a pesquisa se deu por ser uma instituição na qual a professora declarou utilizar o LC em suas aulas e adotar um livro didático que se baseia nesses pressupostos.

3.3.1.2 A professora

A professora participante possui graduação em Letras, com licenciatura em Língua Inglesa por uma universidade federal mineira, concluída em 2002. cursou mestrado em Estudos Linguísticos em 2004 e doutorado pela mesma instituição em 2009. Sua área de interesse é a de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras. Desde 2008, atua como professora de Língua Inglesa na escola onde foi realizada esta pesquisa. É membro do Comitê de Inovação, Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão do instituto onde atua. Desde 2010, orienta projetos de extensão e de iniciação científica com foco nas áreas de Educação, Linguística Aplicada e Formação de Professores. Os trabalhos abordam temáticas de sala de aula: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, produção escrita colaborativa, construção de *corpora* de aprendizes, abordagens de ensino no âmbito da EBTT, uso de tecnologias em sala de aula, crenças, modelos mentais e emoções de estudantes no contexto escolar, processos formativos, relações étnico raciais, direitos humanos e metas de desenvolvimento sustentáveis.

3.3.1.3 Os estudantes

Os participantes da pesquisa são estudantes de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Os estudantes possuem idade entre 17 e 18 anos.

3.3.2 Delineando as etapas dos procedimentos de campo

É importante salientar que a professora declarou que recorre aos pressupostos do LC em suas aulas e que utiliza um livro didático baseado em propostas criticamente embasadas, justificando, assim, as escolhas do lócus e dos participantes deste estudo. Como as narrativas foram destinadas aos estudantes com faixa etária entre 17 e 18 anos, foram submetidos o Termo de Assentimento Livre e

Esclarecido (TALE) aos responsáveis legais dos aprendizes menores de idade e, aos maiores, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexos A e B, respectivamente). Esses documentos contêm 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), assim como pela legislação que lhe complementa.

Tendo em vista a situação de isolamento social vivenciada no ano de 2020, os dados foram gerados por meio de aplicativo de mensagens instantâneas. Foram abordados vinte estudantes²³, dos quais dez aceitaram participar desta pesquisa.

Foram enviados os roteiros das narrativas escritas e visuais (Apêndices A e B). Na narrativa escrita, solicitou-se que o participante produzisse um texto que descrevesse detalhadamente momentos importantes da experiência como estudante de Língua Inglesa; para isso, estabeleceu-se algumas motivações para guiar a escrita. Para as narrativas visuais, foi pedido que os participantes fizessem um desenho para expressar como se sentem em relação às discussões e temas abordados nas aulas de inglês da professora Carolina.

Serão apresentados, a seguir, os gestos de interpretação tecidos a partir das regularidades e singularidades que emergiram do *corpus*. Esses gestos foram organizados dentro de cinco eixos temáticos, que são: o desenvolvimento da cidadania nas aulas de LI; o estudante e a sua relação com o aprendizado de LI; aprender LI em uma escola regular pública; o aprendizado de LI para o mercado de trabalho; e a LI como instrumento de comunicação.

É importante salientar o uso do termo “eixo temático”, cunhado por Sól (2014). Essa aplicação torna-se relevante devido ao fato de esse estudo se tratar de uma pesquisa qualitativa interpretativista e de se alinhar ao posicionamento da autora de se “[...] afastar da ideia de ‘categorização’, uma vez que esta diz mais de uma tentativa de controle e padronização do corpus” (SÓL, 2014, p. 108), não correspondendo ao que aqui é pretendido.

Acredito ser relevante traçar um breve histórico sobre métodos e abordagens para o aprendizado de línguas estrangeiras, no sentido de problematizar

²³ É importante ressaltar aqui que os nomes da professora e dos participantes são nomes fictícios escolhidos por eles mesmos, respeitando a ética da pesquisa em preservar a identidade dos participantes, com a exceção de dois estudantes, que escolheram manter o seu próprio nome.

as representações dos aprendizes acerca dos elementos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem de uma língua.

Entre as décadas de 1950 e 1960, as pesquisas em LA tinham como escopo encontrar métodos e técnicas eficientes para se ensinar línguas estrangeiras com o menor tempo possível. Isso acontecia por causa do contexto histórico que a LA se encontrava, no qual as pesquisas estavam voltadas para a resolução de problemas da sociedade. Portanto, o foco era encontrar o melhor método de ensino de línguas (MILLER, 2013). A tendência metodológica dominante era a audiolingual, porém os métodos gramaticais e de tradução que imperavam anteriormente não foram esquecidos. Já na década de 1970, o método audiolingual continuou a se estabelecer, mas com um novo nome, o método funcionalista (CELANI, 2010). Houve na década de 1980, o apogeu da abordagem comunicativa, método que privilegia a interação e contextos reais de comunicação. As pesquisas em LA, portanto, tinham como foco testar os métodos e discutir os resultados destes no aprendizado de línguas, no intuito de encontrar o método ideal para se ensinar e aprender uma língua. Tinha-se uma visão cartesiana do processo de ensino e aprendizagem e dos sujeitos envolvidos nesse processo. Chegamos, atualmente, ao que Kumaravadivelu (2003) chamou de “era pós-método”, já que a procura por um método acabou por se findar, devido à menor ênfase dada nas academias em paradigmas da racionalidade técnica. No Brasil, mais especificamente, tendo em vista as reflexões emergentes sobre a natureza “INdisciplinar” da LA, a agenda de pesquisa, desde a década de 1990, tem se ocupado de investigações que estabeleçam diálogos com outras áreas das ciências humanas e sociais, em que a “[...] linguagem tem um papel constitutivo de novos saberes, nas configurações identitárias e nas relações – feministas, étnico-raciais, sociais – que formam, conformam, deformam, informam, transforma as realidades que construímos” (KLEIMAN, 2013, p. 43). Assim sendo, novos escopos foram estabelecidos nas pesquisas envolvendo questões sobre formação de professores, aprendizes, gênero, racismo, currículo de escolas, letramentos, entre outras.

Apesar da fluidez proporcionada pela “era pós-método”, ainda é muito recorrente que o sucesso ou desafios vivenciados na aprendizagem de uma língua sejam atribuídos, quase que exclusivamente, às abordagens e métodos acionados. A utilização de abordagens e métodos deve ser amparada pelos objetivos e características dos aprendizes. Além disso, os métodos e abordagens não são as

únicas variantes ou fatores de maior contribuição no êxito da aprendizagem. Todavia, os enunciados recorrentes sobre a aprendizagem de LI, por vezes, são construídos por sujeitos e instituições que não possuem uma percepção holística do processo de ensino e aprendizagem da LI, especialmente nas escolas públicas. Dessa forma, torna-se importante refletir sobre a relação dos discursos sobre os métodos de ensino e a representação dos aprendizes, haja vista que “[...] é pelo discurso que melhor se compreende a relação entre linguagem/pensamento/mundo, porque o discurso é uma das instâncias materiais (concretas) dessa relação.” (ORLANDI, 2020, p. 12). Portanto, as representações dos aprendizes não são constituídas somente sob a ótica das percepções das aulas da professora participante, mas são atravessadas por outros discursos. Como bem ponderou Orlandi (2020, p. 30), “[...] o sujeito toma como suas as palavras da voz anônima produzida pelo interdiscurso (memória discursiva)”.

Sobre os participantes da pesquisa, Szundy e Fabrício (2019, p. 73) dialogaram com os truísmos propostos por Silva (2015), elucidados nesta pesquisa na seção sobre a LA, pontuando que

[...] as visões que o outro tem de nós e do mundo são caracterizadas por um excedente de visão inacessível a nós mesmos/as, a indisciplinaridade também borra a dicotomia entre pesquisador/a e participante. É fundamental, portanto, desaprender a fazer pesquisa sobre o/a(s) outro/a(s), para fazer pesquisa com o/a(s) outro/a(s). Mas afinal quem são esses/as outros/as? Como fazer pesquisa com eles/elas? Embora as fronteiras entre o nós e os/as outros/as também se tornem “uma nuvem opaca” quando o/a pesquisador/a é desafiado a se arriscar para além das “verdades” disciplinares, parece-nos fundamental localizar a LA indisciplinar tanto ontológica quanto epistemologicamente como forma de gerar compreensões sobre os desafios a serem por ela enfrentados.

Dessa forma, os gestos de interpretação empreendidos neste trabalho foram constituídos no viés da linguagem como prática social marcada pela ideologia, refletindo a perspectiva dos participantes por meio do olhar subjetivo da pesquisadora.

4 GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

Não sei quantas almas tenho.
 Cada momento mudei.
 Continuamente me estranho.
 Nunca me vi nem achei.
 De tanto ser, só tenho alma.
 Quem tem alma não tem calma.
 Quem vê é só o que vê,
 Quem sente não é quem é,
 Atento ao que sou e vejo,
 Torno-me eles e não eu.
 Cada meu sonho ou desejo
 É do que nasce e não meu.
 Sou minha própria paisagem,
 Assisto à minha passagem,
 Diverso, móbil e só,
 Não sei sentir-me onde estou.
 Por isso, alheio, vou lendo
 Como páginas, meu ser
 O que segue não prevendo,
 O que passou a esquecer.
 Noto à margem do que li
 O que julguei que senti.
 Releio e digo: «Fui eu?»
 Deus sabe, porque o escreveu.
 (PESSOA, 1993[1973], p. 48).

Neste capítulo, trarei os gestos de interpretação feitos a partir das narrativas escritas e visuais dos participantes organizados de acordo com os cinco eixos temáticos que ressoaram do *corpus* analisado: o desenvolvimento da cidadania nas aulas de LI; o estudante e a sua relação com o aprendizado de LI; aprender LI em uma escola regular pública; o aprendizado de LI para o mercado de trabalho; e a LI como instrumento de comunicação. Iniciarei com considerações tecidas a partir do estudo-piloto.

4.1 ANÁLISES PRELIMINARES: TESTANDO OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Com o objetivo de avaliar os instrumentos de geração de dados desta pesquisa, foi realizado um estudo-piloto. Ana²⁴, uma estudante que se enquadra nos requisitos dos participantes desta pesquisa, produziu narrativas visual e escrita. Os dados que serão apresentados foram gerados via aplicativo de mensagens instantâneas, devido à atual situação de isolamento social.

²⁴ Nome fictício escolhido pela aluna, respeitando a ética da pesquisa em preservar a identidade dos participantes.

Ana é estudante da 2ª série do Ensino Médio e tem aulas de inglês com uma professora que afirma utilizar o LC em suas aulas. Os eixos temáticos gerados a partir da análise do *corpus* foram o aprendiz e as aulas de Língua Inglesa; e o aprendiz e a formação cidadã.

4.1.1 Eixo temático: o aprendiz e sua relação com o aprendizado de LI

Este tópico traz as relações da aprendiz Ana com o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

(RD1) Confesso que no 1º ano, a professora passava **somente** atividades impressas e do livro, tornando a aula um pouco **maçante**. **Em contrapartida**, no 2º, a nova professora que tive, desenvolve os mais **diversos tipos de atividade, sendo em grupos, individuais, orais, escritos, dentre outros**. Ela me proporcionou/proporciona (ainda tenho aula com ela) vontade de ir para a sala e fazer os deveres, porque tenho a certeza de que sairei de lá com algum **aprendizado novo** por menor que seja. (ANA, grifos meus).

Os dizeres em negrito sinalizam uma mudança de paradigma entre as aulas das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. As primeiras são descritas como “maçantes”, sendo que a aluna usa o termo “somente” para indicar os tipos de atividades usadas pela professora, podendo significar o desenvolvimento de uma única competência comunicativa, com pouca promoção de interações entre estudante-estudante se comparada às aulas da série seguinte, que promovem/promoviam atividades que ressaltam um equilíbrio entre as competências comunicativas desenvolvidas com os aprendizes, bem como a valorização de diversidades de interações (atividades individuais e em grupo). Essa mudança de paradigma das aulas de Língua Inglesa, ressaltada pela motivação da aprendiz por meio dos dizeres sobre a certeza de estar aprendendo, vai ao encontro do que Orlandi (1998) disse sobre a relevância de se observar os deslocamentos dos aprendizes no processo interpretativo, os quais levam o aprendiz a refletir não “a”, mas “sobre” a sua identidade linguística escolar.

[...] [a] escola deve levar ao “deslocamento” da identidade, para que o sujeito não seja o lugar cego que resulta automaticamente dos processos de identificação. Isto é, a escola deve criar condições para que ele possa se movimentar nos mecanismos de subjetivação que o afetam. (ORLANDI, 1998, p. 211).

Na sequência, outro excerto se mostra relevante:

(RD2) Eu tenho **muita insegurança** de apresentar trabalho com **todos me ouvindo falar, principalmente se tratando da língua inglesa por não ter uma boa pronúncia**. A maioria e eu **estávamos nervosos** e um menino **disse que não queria falar**, porém, **a professora foi até a mesa dele e disse que todos estavam ali para aprender e que não iria tolerar nenhum tipo de julgamento ou piada por parte de qualquer aluno**. E após isso **todos ficaram mais tranquilos para ler**. (ANA, grifos meus).

Os dizeres da estudante mostram que ela se sente insegura para se comunicar na LI, principalmente por causa da pronúncia. Sua fala também descreve os sentimentos e sensações dela e de seus pares em uma atividade que explora a habilidade oral. Ela destaca que todos se sentiram nervosos e que houve resistência por parte de um aprendiz em participar da atividade. Aqui, pode-se compreender que a complexidade que envolve o aprendizado de uma língua estrangeira não só permeia questões de competência linguística, mas a dimensão afetiva e a forma como o sujeito se relaciona consigo, com o outro e com o mundo. Revuz (1998) destacou que não se pode simplificar a concepção de língua como um instrumento de comunicação. Falar em outra língua mobiliza em nós a nossa relação com o saber, com o nosso corpo e com nós mesmos, e essas dimensões podem requerer um grande esforço, visto que podem não estar/conviver em harmonia. Na relação com o nosso corpo, é possível destacar o aparelho fonador. A aluna diz não gostar de se expressar na frente dos seus pares por não ter boa pronúncia. Compreende-se, então, que, ao se expressar em um novo idioma,

[...] [o] sujeito deve pôr a serviço da expressão do seu eu um vai e vem que requer uma flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas. (REVUZ, 1998, p. 217).

Ao pensar na relação do aprendiz consigo, é relevante refletir que a língua estabelece e constitui o nosso psiquismo e a nossa vida relacional. O nervosismo de Ana e seus colegas e a recusa de um dos aprendizes em participar da atividade revelam que se comunicar em outra língua é uma atitude que vem desestabilizar, problematizar, questionar e modificar o nosso “eu”, constituído com palavras da língua materna (REVUZ, 1998). À vista disso, “[...] o encontro com outra língua é tão problemático e suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas” (REVUZ, 1998, p. 217). A autora ainda acrescentou que aprender a se comunicar em outra língua causa um estranhamento do dito, haja vista que não é possível fazer uma

correspondência direta com a língua materna, mas, ao mesmo tempo, são trazidos à tona valores dessa língua primeira, o que pode ser compreendido como uma perda (até de identidade), como uma renovação da língua materna ou uma descoberta de um ato de liberdade.

É relevante destacar ainda, nos dizeres da estudante, a postura da professora, que enfatizou a necessidade de haver respeito para com todos os aprendizes durante as atividades. Nesse sentido, Jordão e Fogaça (2007, p. 100) reafirmaram a importância de assumir, sobretudo nas aulas embasadas no LC, que:

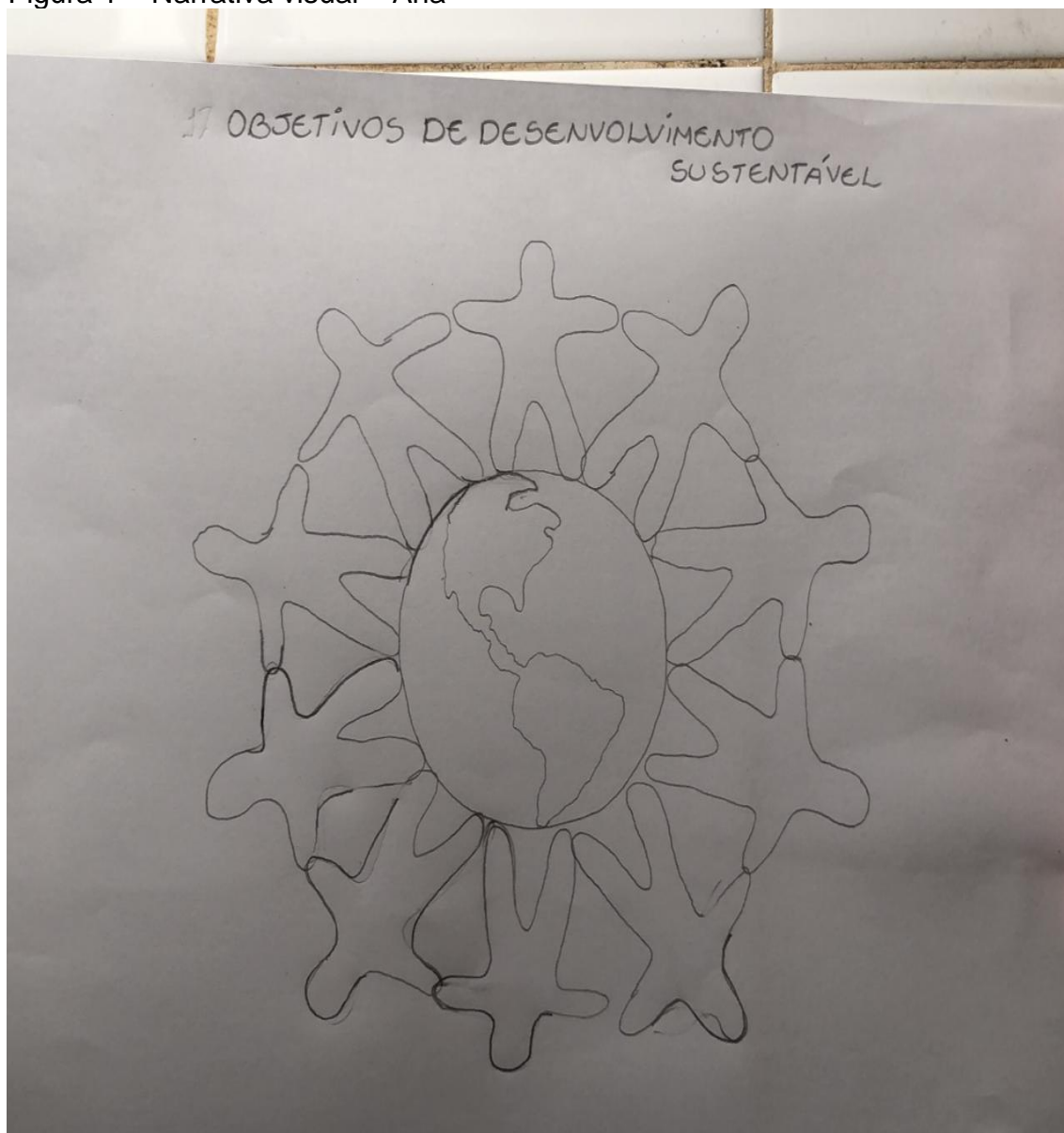
a) todo *sujeito* traz conhecimento válido para um espaço aberto; b) esse conhecimento merece respeito (todos devem ter o direito de expressar-se sem medo de serem desprezados pelos outros, e devem comprometer-se a ouvir os outros com respeito. (grifo dos autores).

Dessa forma, para que seja possível trabalhar dentro da perspectiva do LC, a sala de aula deve ser um espaço em que os estudantes se sintam confortáveis para expor pontos de vista, permitindo que todas as opiniões sejam bem recebidas e passíveis de questionamento. Além disso, nos dizeres da estudante, é possível perceber que o papel político da professora foi estabelecido, visto que ela soube mediar as discussões, fazendo com que todos participassem.

4.1.2 Eixo temático: o desenvolvimento da cidadania nas aulas de língua inglesa

Nesta seção, discutirei elementos da narrativa visual que auxiliarão na compreensão da constituição da relevância das aulas baseadas no LC para os aprendizes.

Figura 1 – Narrativa visual – Ana



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

(RD 3) **Um dos fatores mais importantes é que eu não conhecia esse projeto da ONU. Achei muito significativo trazer à tona em forma de trabalho.** O tema do meu grupo foi “Erradicação da pobreza”. Chegamos **consenso** de que por mais difícil e demorado que seja, se caminarmos todos **juntos** podemos fazer um mundo melhor. (ANA, grifos meus).

Na narrativa visual, o desenho é feito seguindo o modelo entre centro e margem (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). O globo é o elemento central que contém o núcleo da informação. As pessoas são consideradas margens que estabelecem uma relação de subordinação com o elemento central. O globo pode ser entendido como integração de países do mundo todo. As pessoas são representadas de corpo inteiro, conferindo uma distância mais pública e menos intimista (KRESS;

VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). O gênero das pessoas não foi representado, visto que elas foram desenhadas em forma de silhueta, do mesmo tamanho e sem detalhes, aumentando, assim, o grau de abstração. Essa abstração e simplificação das formas e a ausência de cor podem estabelecer uma relação de igualdade entre povos/pessoas. O tamanho aumentado delas (saliência) em relação ao globo confere importância, segundo a GDV. As silhuetas conectadas pelos braços representam, em nossa cultura, a união, a conexão e a solidariedade, demonstrando, dessa forma, a responsabilidade de cada membro por uma sociedade sustentável.

A narrativa visual e a pequena descrição da aula perpassam pelo conceito de cidadania presente nas OCEM, que dizem que ser cidadão envolve refletir sobre o lugar/posição em que uma pessoa se encontra na sociedade (BRASIL, 2006). Os dezessete objetivos para um mundo melhor, discutidos a partir da reunião de chefes de Estado e de governos na sede da Organização das Nações Unidas (ONU), não eram conhecidos pela estudante e se tornaram um fator de extrema relevância para a aula, visto que trouxeram reflexões sobre a aprendizagem em LI e a competência oral dos estudantes. Segundo as OCEM, as aulas de LI devem se atentar em

[...] desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso da língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, estado, país ou fora desses). (VAN EK; TRIM, 1984²⁵ *apud* BRASIL, 2006, p. 92).

A partir dos dizeres de Ana, é possível depreender que o tema foi de relevância para ela, bem como propiciou momentos de debates entre os estudantes, já que ela afirma que o grupo chegou a um consenso sobre o tema designado para seu grupo. É importante mencionar que a narrativa visual da estudante não reproduz os símbolos utilizados pela ONU ou outro órgão governamental para ilustrar os ODS.

Tendo em vista que o estudo-piloto demonstrou a viabilidade dos instrumentos de pesquisa delineados neste estudo, optei por dar continuidade à pesquisa utilizando os instrumentos e as informações obtidas no piloto, uma vez que estes nortearam os procedimentos a serem seguidos.

Na próxima subseção, apresentarei os gestos de interpretação empreendidos neste estudo.

²⁵ VAN EK, J. A.; TRIM, J. L. M. (orgs.). **Across the threshold**. Oxford: Pergamon, 1984.

4.2 EIXO TEMÁTICO: O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA NAS AULAS DE LI

Serão apresentados neste eixo os gestos de interpretação sobre as discussões pautadas em temas transversais nas aulas de LI. A partir dos dizeres dos aprendizes, é possível depreender que as aulas de LI da professora são reconhecidas por alguns participantes como espaço de formação cidadã, como podemos observar nos recortes a seguir.

(RD4) **As aulas de inglês nos fizeram refletir sobre vários temas, como por exemplo a depressão, e como ela estava presente na sociedade e nem todo mundo conseguia ver o mal que ela causava.** Até mesmo nos ajudar a identificar alguém próximo da gente que poderia estar com esse problema. [...] **Um dos trabalhos que mais me chamou atenção, foi um sobre o ODS (Objetivos globais para o Desenvolvimento Sustentável) no qual não tinha ideia que existia. (...) O trabalho fez com que a sala toda repensasse sobre como estava ajudando para um desenvolvimento sustentável** (PEUZ, grifos meus).

(RD5) **Uma experiência que pude ter durante as aulas de inglês, foi um estudo tendo como tema “Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável”, claro, sempre tendo em vista o estudo do inglês.** Conforme os grupos foram organizados e os objetivos distribuídos, a professora foi nos familiarizando com o tema e **enfatizando o chamado universal para ações contra a pobreza, proteção do planeta e garantir que todos os seres humanos tenham paz e propriedade.** (PEDRO CRISÓGOLO, grifos meus).

RD6) Tratamos não só sobre a disciplina, mas juntamente com ela, **vimos um mundo de diversidade.** Fizemos vários cartazes e trabalhos sobre datas importantes como o **Mês da Consciência Negra, Dia da Mulher e etc., o que foi essencial para a formação de pessoas melhores.** (AURORA BARBOSA, grifos meus).

(RD7) **Movimentos, manifestações e causas sociais, são temas que tal professora comentava bastante** e por meio destes é possível compreender a língua de uma maneira menos complexa, pois são assuntos bastante debatidos, que os torna mais interessantes e quanto mais atrativo for o conteúdo, mais o aluno estará disposto a aprender o idioma. (GABRIELA MARQUES RAMOS, grifos meus).

(RD8) **Um exemplo dessa utilização da língua inglesa são as aulas da professora Carolina, pois ela utiliza da língua com um instrumento de análise crítica para debater problemas recorrentes da sociedade, como: o bullying, o suicídio, a depressão, os padrões de beleza impostos pela sociedade, desigualdades sociais, violência contra a criança e a mulher, culturas orientais de mutilação feminina, conflitos ambientais, influências das mídias como quarto poder de formação de pensamento, etc.** Um exemplo que me lembro das aulas da professora Carolina foi em uma aula que analisamos a música “In My Blood” do cantor Shawn Mendes. Cantamos a música, para praticar o nosso domínio na fala do idioma e identificação das palavras, e além disso, analisamos o contexto social da música como uma denúncia de uma pessoa que está passando por um momento difícil da vida e com pensamentos suicidas. (BERNARDO, grifos meus).

(RD9) Nas aulas uma discussão que me lembro agora foi sobre **o grafite**, que entramos em **debate se era certo ou não** e como deveria ser punido em casos como esses. (FERNANDA, grifos meus).

(RD10) **Lembro-me de uma aula da professora Carolina em que eu e meus colegas nos juntamos e fizemos atividade em grupos sobre os direitos da ONU**. Podemos perceber que apesar de estarmos em um país que sempre estamos reclamando, nossa qualidade de vida é muito boa comparada em outras regiões. **Pude perceber também que sempre podemos fazer mais e contribuir para um mundo melhor**. (IHASMIN, grifos meus).

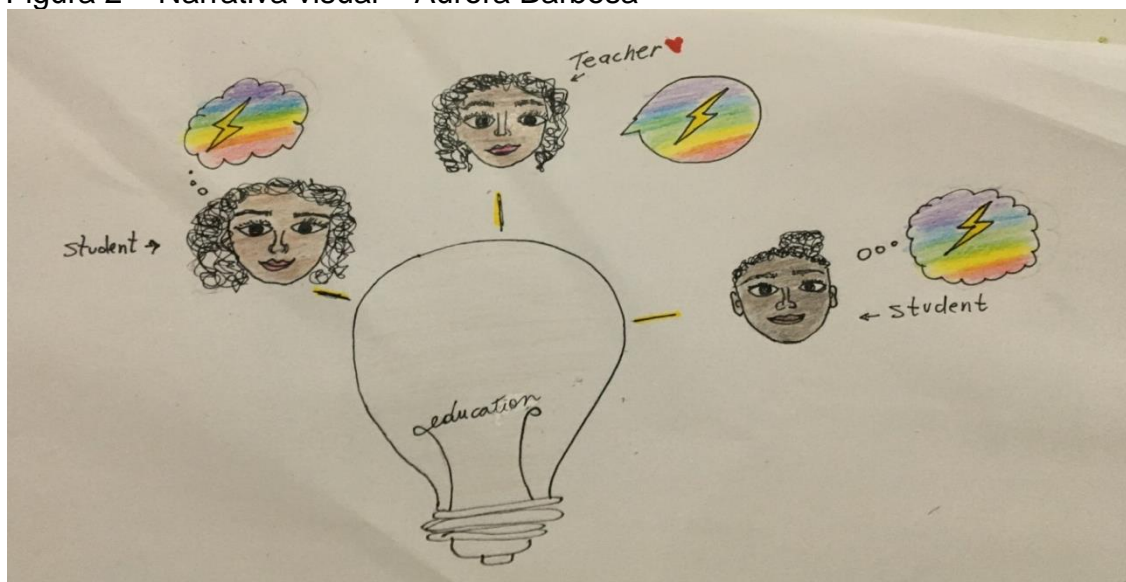
A proposta de usar o LC nas aulas de LI foi apresentada pelas OCEM, que sugerem que a LI seja compreendida como prática sociocultural e produtora de significado. Os temas abordados pela professora parecem convergir com a proposta das OCEM, como é possível ver na materialidade dos RD 4-10, corroborando a compreensão de que as aulas da professora são espaço para debate de temas transversais. Sustentabilidade, racismo, *bullying*, suicídio, depressão, padrões de beleza, desigualdades sociais, violência contra a criança e a mulher, culturas orientais de mutilação, grafite são alguns dos temas debatidos nas aulas segundo os participantes. Como afirmaram Jordão e Fogaça (2007, p. 93)

Ao questionar pressupostos e implicações de diferentes pontos de vista na sociedade – e nos textos – e assim ampliar nossas perspectivas, é possível que os alunos sejam capazes de também perceber-se enquanto sujeitos críticos, capazes de agir sobre o mundo e seus sentidos.

Na materialidade dos RD desta seção, notam-se marcas do discurso sobre o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes. No dizer de Peuz, no RD 4, o trabalho Objetivos Globais para um desenvolvimento Sustentável (OSD) “[...] fez com que toda a sala repensasse sobre como estava ajudando para um desenvolvimento sustentável”. Da mesma forma, sobre o mesmo trabalho dos OSD, no RD 10, Ihasmin menciona que foi possível “[...] perceber também que sempre podemos fazer mais e contribuir para um mundo melhor”. Há indícios, portanto, de que refletir sobre o tema do desenvolvimento sustentável fez com que os aprendizes (re)avaliassem suas atitudes diante de sua comunidade, culminando, assim, para uma prática pedagógica que visa à formação cidadã.

É possível jogar luz sobre o desenvolvimento da cidadania nas aulas de LI também nas narrativas visuais de alguns participantes, como veremos a seguir.

Figura 2 – Narrativa visual – Aurora Barbosa



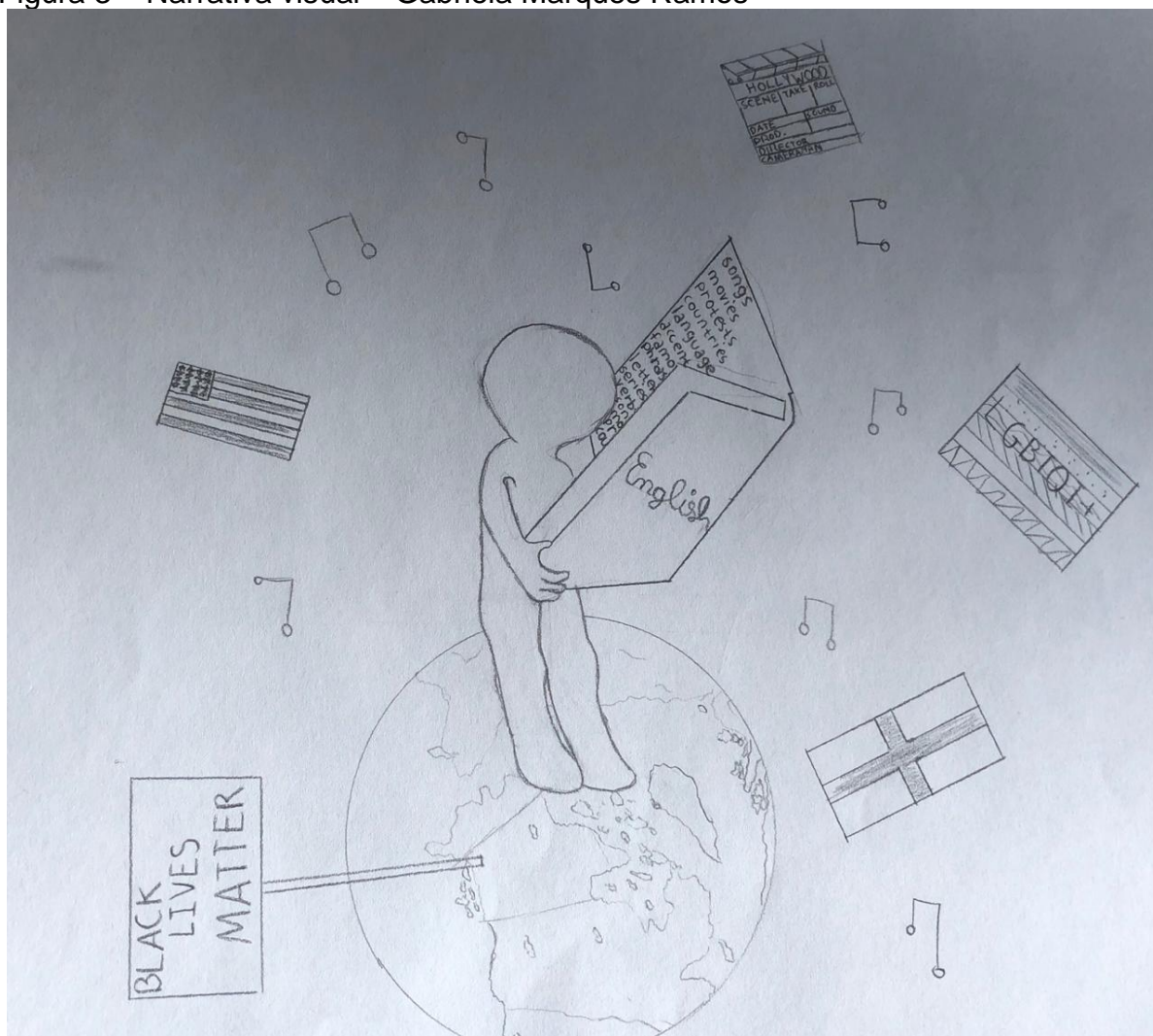
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Tendo como base a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), a narrativa visual de Aurora Barbosa é uma representação narrativa e desdobra-se em um processo transacional. No processo transacional, há um ator, participante de onde o vetor emana, que incita a ação em direção a outro participante. O ator, geralmente, é um participante de destaque em relação à saliência, cor e local onde está representado, em detrimento aos outros participantes. O vetor é um elemento na composição que mostra que um participante está conectado a outro. Na narrativa de Aurora, o ator é a lâmpada, por ter sido apresentada em um tamanho maior em relação aos demais participantes e por estar localizada no centro. Os outros participantes, os aprendizes e a professora, estão conectados à lâmpada por vetores representados pelos segmentos de reta. Também há o processo mental, tendo em vista a presença de balões de pensamento. O valor da informação está estruturado a partir do centro e margem. No centro, encontra-se o elemento principal, a lâmpada, e, na margem, os elementos secundários, que são os estudantes e a professora. A lâmpada, como se sabe, transforma energia elétrica em energia luminosa. Na narrativa, o filamento da lâmpada é construído pela palavra “*education*” (educação). A palavra educação se prende ao verbo “educar”, que significa “[...] nutrir, fazer crescer (uma criança). Etimologicamente, é possível afirmar que educar significa trazer à luz a ideia ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade” (MARTINS, 2005, p. 33). O funcionamento da lâmpada se dá por meio da elevação da temperatura no filamento. Quanto maior a temperatura, mais intensa é a

luminosidade irradiada. Analogamente, é possível inferir na narrativa de Aurora que quanto mais energia é empregada no ato educativo, mais significativo e emancipador se torna o processo de ensino e aprendizagem. É possível depreender isso pela representação dos raios desenhados nos balões de fala da professora, bem como nos balões de pensamento dos aprendizes.

Nos balões de fala e pensamento, há raios que podem representar essa luminosidade proporcionada pelo processo de ensino e aprendizagem. Os raios coloridos nos balões de fala podem apontar para a compreensão de que temas transversais são debatidos nas aulas, uma vez que, na atualidade, variadas cores remetem à diversidade. É significativo salientar também que os aprendizes e a professora são representados somente pela cabeça, como se fossem vistos de uma distância íntima. Os rostos são representados com detalhes e há a similaridade tanto na forma, quanto no tamanho, entre a professora e os aprendizes. Próximo à participante que representa a professora há um coração, podendo significar sentimento de afeição da aprendiz pela professora.

Figura 3 – Narrativa visual – Gabriela Marques Ramos



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

É possível inferir que a narrativa de Gabriela Marques Ramos é um processo narrativo reacional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), visto que, pela posição da cabeça, é possível inferir que o olhar do reator está direcionado ao livro. A narrativa é construída na perspectiva centro e margem. No centro, há a presença de uma pessoa, podendo denotar um aprendiz de LI que, pela sua posição e saliência, é o participante principal. O aprendiz foi representado sem muitos detalhes, em forma de silhueta, demonstrando um elevado grau de abstração, sugerindo que aquele participante representa qualquer aprendiz, independente de sua formação sócio-histórica. Os elementos que se encontram na margem são subordinados a ele. O reator está em cima de um globo. O globo é representado em um tamanho bastante reduzido, especialmente em relação ao reator. Pode-se depreender que, com o conhecimento da Língua Inglesa, representado pelo livro, é possível estreitar

fronteiras, fazendo com que o mundo se torne um espaço interconectado e, portanto, menor. Leffa (2006, p. 12) propôs que “[...] toda a aprendizagem é sempre mediada por um instrumento, quer seja um artefato cultural, como o livro ou a lousa, quer seja um fenômeno psicológico, como a língua ou uma estratégia de aprendizagem”. O livro, com um grau de destaque por ter sido representado no centro, as notas musicais (representando a música) e a tomada de filme (representando as mídias visuais) denotam a relevância desses elementos no processo de aprendizado da LI. Sól (2016, p. 18) destacou que o uso de recursos visuais como instrumentos didático-pedagógicos no contexto de ensino e aprendizagem de LI parte da premissa que “[...] o cinema pode atuar como propulsor da interação e de situações autênticas e significativas de comunicação na LE e fomentar o letramento”.

Entre outros elementos visuais, há uma placa escrito “*Black lives matter*”²⁶ (Vidas pretas importam). Esse movimento, que tem como premissa a luta contra o racismo e reivindica do governo políticas públicas que garantam a vida e dignidade da população negra, ganhou destaque internacionalmente pelo assassinato de Jorge Floyd nos Estados Unidos, em 2020. No Brasil, houve grande repercussão, também em 2020, com a morte de João Alberto Silveira Freitas, assassinado por seguranças do supermercado Carrefour, em Porto Alegre, havendo mobilização e manifestações em todo o país.

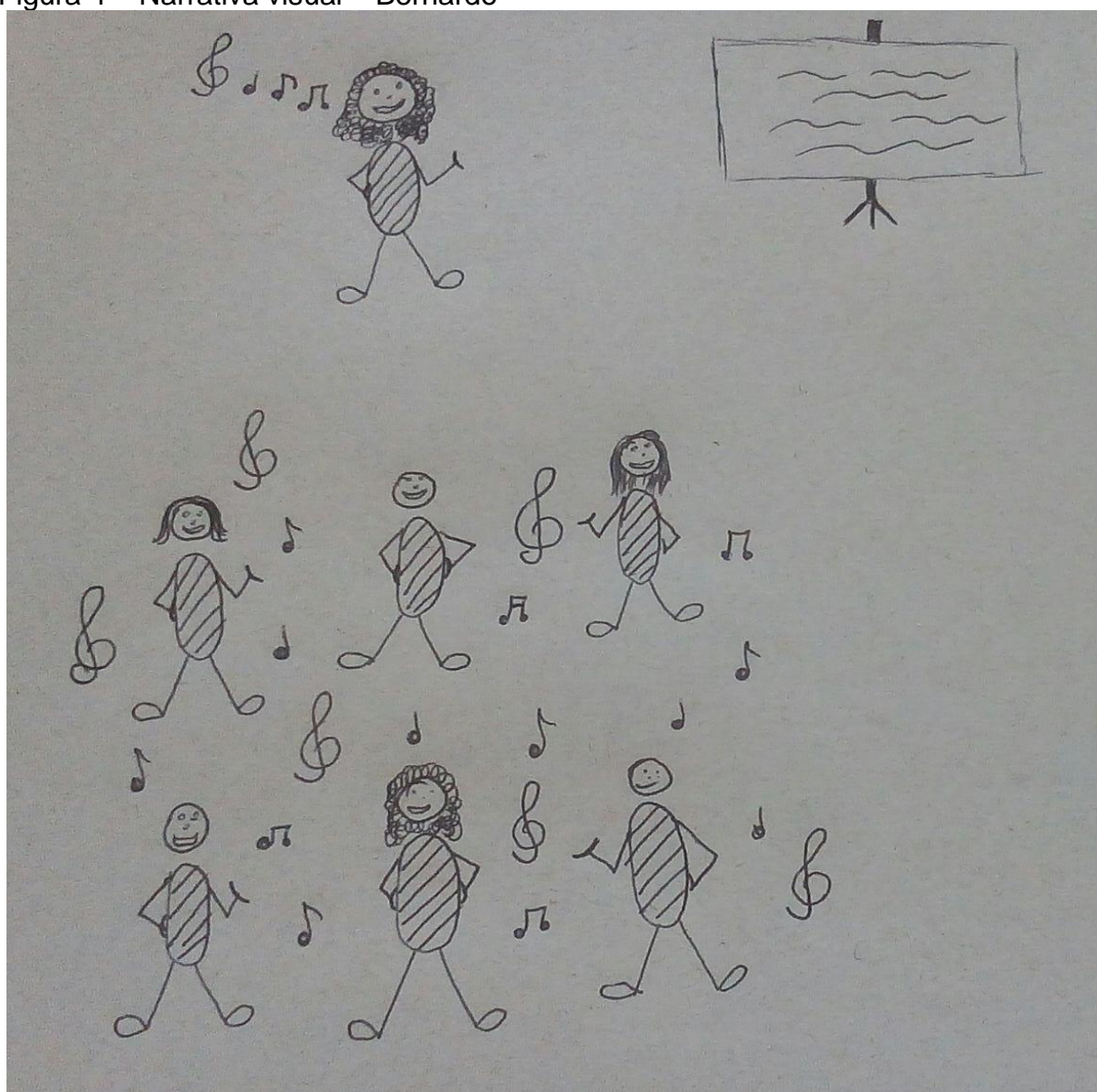
Há também uma bandeira “LGBTQI+”. Tanto a placa “*Black lives matter*” quanto a bandeira “LGBTQI+” podem indicar as discussões trazidas sobre diversos assuntos nas aulas de LI. São temas relevantes para a construção de uma sociedade mais justa. As bandeiras dos Estados Unidos e da Inglaterra, por serem países anglófonos, representam a língua e a cultura de interesse da aprendiz. É relevante destacar aqui a escolha da aprendiz por representar essas duas bandeiras. Por um lado, podemos refletir a língua como um subsídio que possibilita a aproximação com culturas diferentes. Por outro lado, faz emergir a ponderação de que, mesmo com a ampla discussão sobre a língua inglesa como língua franca, ainda prevalece no

²⁶ “Um movimento contra a brutalidade policial eclodiu e abalou a sociedade americana até o seu cerne. Houve protestos diários nas semanas após o anúncio de que dois policiais brancos não seriam indiciados pelo assassinato de dois homens negros desarmados. Desde novembro de 2014, dezenas de milhares de pessoas participaram de atos, ações diretas e toda forma de protesto para se manifestar contra o racismo, a brutalidade e a injustiça no âmago das instituições legais americanas. Surgia o movimento Black Lives Matter.” (TAYLOR, 2018, p. 108).

TAYLOR, K. O surgimento do movimento #vidasnegrasimportam. **Lutas Sociais**, v. 22, n. 40, p. 108-123, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/46658>. Acesso em: 13 out. 2020.

imaginário da aprendiz o discurso colonial. Pennycook (2002) destacou a língua inglesa como produto da colonização, não só por ter se tornado uma língua global, mas por produzir e reproduzir atributos da cultura ocidental, especialmente de países colonizadores. Conseqüentemente, foram produzidas representações da cultura de países ocidentais, contribuindo na construção de imaginário de cultura superior e inferior.

Figura 4 – Narrativa visual – Bernardo



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O desenho de Bernardo é uma representação narrativa e um processo transacional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), visto que os vetores, formado pelas mãos de alguns participantes, estão direcionados aos símbolos que

representam as notas musicais. Pode-se inferir que estão em uma sala de aula pela presença de uma lousa. Possivelmente, a participante representada na parte superior mais distante dos outros participantes é a professora. Não foram representados outros objetos comuns em sala de aula, como carteiras ou livros. Os participantes foram desenhados sob o ângulo frontal, demonstrando que o observador tem uma familiaridade e proximidade com o contexto representado (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Vale ressaltar aqui que essa narrativa visual pode ser compreendida de maneira complementar com a narrativa escrita, como será possível observar no RD11.

(RD11) Um exemplo que me lembro das aulas da professora Carolina foi em uma aula que analisamos a música **“In My Blood”** do cantor Shawn Mendes. Cantamos a música, para praticar o nosso domínio na fala do idioma e identificação das palavras, e além disso, **analisamos o contexto social da música como uma denúncia de uma pessoa que está passando por um momento difícil da vida e com pensamentos suicidas.** (BERNARDO, grifos meus).

Figura 5 – Narrativa visual – Milena Barbosa



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Na narrativa da Milena Barbosa, é apresentado um livro aberto com a palavra *“English”* (inglês) no topo da página e linhas onduladas com retângulos de

diferentes cores, representando o conteúdo. Ao redor, há a presença de quatro balões de pensamento que trazem a imagem e um vocábulo relacionado ao desenho. É possível compreender essa imagem como uma representação narrativa, por representar a ação de ler um livro, que desencadeia um processo mental marcado pelos balões de pensamento. A narrativa foi organizada sob a perspectiva de centro e margem. No centro, há o livro, que é o participante principal, e, nas margens, há os elementos presentes nos balões de pensamento que estão conectados e subordinados a ele. Ao ter contato com o livro, que pode representar o conhecimento e aprendizado da Língua Inglesa, o participante interativo, aquele que participa do ato comunicativo, ou seja, quem produz ou observa a imagem, levanta reflexões sobre cultura, política e história, bem como pode realizar viagens. É possível inferir, dada a relação de subordinação dos participantes representados na narrativa, que o aprendizado da Língua Inglesa é essencial para refletir diferentes temas e realizar viagens. De acordo com Chevalier e Gheerbrant (1986), o avião representa sonhos, visto que permite que o homem se lance ao ar, libertando-o da gravidade e, conseqüentemente, de tudo o que o prende a terra, tornando-o livre para alcançar o sucesso.

Os discursos dos aprendizes, bem como as narrativas visuais, podem apontar para a compreensão de que as aulas se configuram como um espaço que possibilita a reflexão crítica e o exercício da cidadania. A materialidade das narrativas visuais nas quais são representados uma aula (lembrando que em complemento com a narrativa visual são enfatizadas pelo participante as discussões a partir da letra da música “*In My Blood*”, do cantor Shawn Mendes, sobre os pensamentos suicidas), a bandeira “LGBTQI+”, o quadro com chamado “*Black lives matter*” (Vidas pretas importam), a mão e uma cédula representando o ato de votar, podem corroborar a interpretação de que a professora traz como elemento basilar de suas aulas a discussão de temas transversais relevantes para a formação do aprendiz-cidadão, bem como problematiza as desigualdades produzidas e, por vezes, naturalizadas em nossa sociedade.

Além da formação cidadã, emergiu do *corpus* a relação dos discentes com os sentimentos e percepções sobre o processo de se aprender uma língua estrangeira, conforme discutirei na próxima subseção.

4.3 EIXO TEMÁTICO: O ESTUDANTE E A SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

A complexidade que envolve o aprendizado de uma língua estrangeira transcende a habilidade linguística. Aprender uma nova língua é ser ressignificado por ela. Como bem pontuou Revuz (1998, p. 225), “[...] o eu da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna. Nem todo mundo está pronto para essa experiência. Ela representa para alguns aprendizes um perigo que eles evitam”. Com base na materialidade posta nos RD 12 e RD 13 e a Figura 5 (narrativa visual de Cecília), é possível tecer algumas reflexões sobre o encontro das aprendizes com a LI.

(RD12) Em meados de 2014 me inscrevi em um cursinho particular de inglês, onde vi que tinha desenvolvido um **bloqueio** e um grande **desinteresse** pela língua. Ao cursar o Ensino Médio continuei com a mesma perspectiva, encarando a Língua Inglesa como **um monstro de sete cabeças** e nunca me sobressai em nenhuma das atividades propostas! (CARLA, grifos meus).

(RD13) Uma experiência marcante da aula da Prof. Carolina foi uma apresentação a qual os grupos podiam escolher um cantor ou uma banda internacional e falar sobre a carreira deles, e apresentação devia ser feita toda em inglês. Meu grupo escolheu apresentar sobre a Alicia Keys. Montamos o trabalho, fizemos uma apresentação com slide, ficamos **super nervosos no dia com medo de pronunciar as palavras erradas**, mas no final deu tudo certo e foi **super importante** pois foi uma maneira **de perder a timidez e encarar os nossos desafios**. (CECÍLIA, grifos meus).

Carla parece ter uma percepção negativa da sua relação com a LI, ao descrever o seu processo de aprendizagem. Isso é marcado pelo uso dos significantes “bloqueio” e “desinteresse” e pelo uso da metáfora “monstro de sete cabeças”. Lakoff e Johnson (2003) trouxeram o conceito de metáfora como elemento inerente ao ser humano. As metáforas têm papel fundamental na atribuição de sentidos do mundo, dos que nos cercam e de nós mesmos, e, conseqüentemente, auxiliam na compreensão dos contextos culturais e sócio-históricos dos aprendizes de LI. Essas sensações descritas pelas participantes, como já pontuei no estudo-piloto, foram apontadas por Revuz (1988) como a multiplicidade de elementos que envolvem o processo de aprender uma nova língua, visto que se comunicar em uma língua estrangeira é uma prática complexa, na medida em que ela solicita um esforço psíquico e físico, ao se acionar o conhecimento relacionado à estrutura e vocabulário de uma língua estrangeira e ao se produzir sons e curvas entoacionais que não são

comuns na língua materna. O medo da pronúncia, que aparece nos dizeres de Cecília no RD 13, também aponta para essa complexidade de produzir sons e acionar habilidades linguísticas, assinalada por Revuz (1998). Além disso, o processo de se expressar em outra língua é uma atitude que vem desestabilizar, problematizar, questionar e modificar o nosso “eu” que foi constituído com palavras da língua materna (REVUZ, 1998). Dessa forma, esses dizeres possibilitam a reflexão de que o sucesso e os desafios que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso deste estudo, da LI, vão muito além da compreensão de métodos criados para um aprendiz ideal. Como mostrou Revuz (1998, p. 230),

[...] mais que em problemas técnicos, a aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença, mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar jogos complexos da sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer.

Portanto, a reflexão sobre a constituição identitária do sujeito-aprendiz é essencial para a compreensão da complexidade que envolve o contato uma língua do outro, já que o sucesso no aprendizado vai depender do envolvimento do aprendiz “[...] enquanto sujeito do discurso, do grau de estranhamento do aprendiz e da maneira como reage a ele, ao se defrontar com outros modos de estruturar as significações do mundo que se apresenta como múltiplo, polifônico e construído” (CORACINI, 2003b, p. 154-155). A identidade dos aprendizes tem papel fundamental na produção e construção de sentido em uma língua estrangeira, visto que é no processo de significação que há a (des)construção da subjetividade do aprendiz. A narrativa visual de Cecília complementa a sua narrativa escrita, como veremos a seguir:

Figura 6 – Narrativa visual – Cecília



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A narrativa de Cecília é uma representação narrativa com um processo reacional transacional, já que há um vetor formado pela linha do olhar do reator (aquele que olha), e os papéis que se encontram nas mãos de cada aprendiz e da professora são os fenômenos (aquele que é observado). A narrativa é representada em ângulo frontal, que, de acordo com a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), mostra que o produtor da imagem, bem como o leitor, tem um envolvimento e aproximação com o universo representado. Na narrativa, há a representação de uma aula, tendo em vista a presença de carteiras, lousa, relógio e do uniforme escolar usado pelos aprendizes. Pode-se inferir, pela representação das notas musicais desenhadas próximas aos participantes, que nessa aula foi utilizada a música como recurso pedagógico. Os aprendizes e a professora apresentam uma feição alegre. É possível depreender uma conexão dessa narrativa visual com os seguintes dizeres da aprendiz presente no RD 13: “[...] ficamos super nervosos no dia com medo de pronunciar as palavras erradas, mas no final deu tudo certo e foi super importante pois foi uma maneira de perder a timidez e encarar os nossos desafios”. Como nas marcas do discurso de Ana no estudo-piloto, há aqui a presença do nervosismo em relação à pronúncia das palavras da música, ecoando estranhamentos que podem interpelar o sujeito ao se expressar em uma língua estrangeira, por envolver uma complexidade em se reproduzir sons e curvas entoacionais diferentes dos da língua materna (REVUZ, 1998).

A seguir, abordarei as representações dos aprendizes acerca do processo de ensino e aprendizagem de LI na escola pública.

4.4 EIXO TEMÁTICO: APRENDER A LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA REGULAR PÚBLICA

É relevante retomar aqui que trabalhamos com a noção de identidade como fluida, heterogênea, discursivamente constituída na e pela linguagem, pelo dizer do outro e pelo olhar do outro (CORACINI, 2007). Por conseguinte,

[...] toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos. Tudo isso, diga-se de passagem, não se produz em nenhum caso, fora do contexto sociopolítico do qual os sujeitos e seu inconsciente sofrem influências. (CORACINI, 2003a, p. 219).

Nos recortes que serão apresentados nesta subseção, observam-se indícios das representações construídas a partir do atravessamento de discursos do outro.

(RD14) A utilização de métodos e didática empregados não só pela professora, mas também pelos demais professores da área, proporciona um **melhor aprendizado e aproveitamento do ensino**, além de **desmistificar o conceito de que inglês no Ensino Médio é só “verbo to be”**. (BERNARDO, grifos meus).

No RD 14, ao usar o significante “melhor” para qualificar o aprendizado, Bernardo parece estabelecer uma comparação entre o ensino da escola onde estuda com outros espaços de aprendizagem de LI. O seu dizer parece apontar para a compreensão de que a qualidade do ensino é um fator que está ligado aos métodos e didática dos professores. Esse dizer reverbera a visão de que o sucesso ou fracasso no aprendizado de uma língua está restrito às práticas pedagógicas empregadas pelo docente. Além disso, Bernardo descreve que a didática dos professores do instituto onde estuda ajuda a “desmistificar” a representação de que o inglês no Ensino Médio se baseia quase que exclusivamente no ensino de gramática, especialmente do “*verbo to be*”. O verbo “desmistificar” sinaliza um mito recorrente de que as aulas de inglês na escola pública são tradicionais, usualmente espaço de memorizações de regras gramaticais isoladas e, conseqüentemente, um espaço de “não aprendizado”

da Língua Inglesa. Já os dizeres de Fernanda apontam para um enunciado recorrente que só se aprende o “verbo *to be*” na escola, como podemos ver no RD 15:

(RD15) Eu sou aluna do terceiro ano e repeti duas vezes o primeiro, então convivi bastante com a disciplina no Ensino Médio, **uma grande diferença em comparação com o fundamental** que é uma **eterna aprendizagem do verbo *to be***, e no médio conseguimos **discutir assuntos relevantes no cotidiano e no conhecimento de mundo**. [...] eu como aluna que **nunca frequentou um cursinho de inglês sinto que aprendemos o superficial**, o que **não é o suficiente** para alcançar esse **sucesso** [profissional], sinto que em todos esses anos eu aprendi algumas **palavras** que **não me ajudam a ter comunicação com uma pessoa falante da Língua Inglesa**, por mais que me ajude a compreender algumas coisas básicas do dia a dia **não sinto que é suficiente**, poderia ser mais avançado. (FERNANDA, grifos meus).

A participante Fernanda afirma que o Ensino Fundamental é uma eterna aprendizagem do verbo “*to be*” e que a diferença desse segmento para o Ensino Médio é a oportunidade de se discutir “[...] assuntos relevantes no cotidiano e no conhecimento de mundo”. Esses dizeres sugerem que, na percepção da participante, as aulas dela no Ensino Fundamental tiveram, como pano de fundo, práticas pedagógicas tradicionais, com base na memorização de regras gramaticais. O uso do qualificador “eterna” acentua o sentimento da participante em relação ao desenvolvimento e evolução dos conteúdos aprendidos no Ensino Fundamental. Ao falar da sua percepção das aulas de LI, ela se caracteriza como uma aluna que nunca frequentou um curso livre de inglês e sente que o que foi aprendido não é o suficiente para alcançar o sucesso profissional. O dizer de Fernanda traz ecos de enunciados recorrentes na mídia, mais especificamente, na publicidade, de que o local de se aprender inglês é nos cursos livres de idioma. Esse dizer ecoa a visão mercadológica da LI que segrega e, mais pontualmente, exclui, colocando de um lado aqueles que obterão o sucesso profissional por terem acesso aos cursos de idiomas e, do outro lado, aqueles que não obterão êxito no mercado por não terem recursos financeiros (CORACINI, 2007). A visão mercadológica da LI perpassa o discurso da Ihasmin, como podemos ver no RD 16 a seguir:

(RD16) A experiência de aprender inglês no Ensino Médio é algo muito bom e que devemos valorizar. **Como sabemos nem todas as pessoas possuem renda para pagar um curso de inglês, que por sinal é muito caro, mesmo sendo um investimento bom**. (IHASMIN, grifos meus).

O modo de dizer de Ihasmin, no RD 16, é marcado pela contradição. A expressão “algo muito bom”, que qualifica as aulas de inglês no Ensino Médio, e o uso da modalidade deôntica “devemos valorizar” instauram uma tensão, já que a participante continua seu enunciado tecendo a consideração de que fazer um curso de inglês é “um investimento bom”. A partir desse modo de dizer, é possível depreender que há um conflito entre a experiência da aprendiz com as aulas de inglês no Ensino Médio da escola regular pública e os discursos já cristalizados de que, para se aprender inglês, é necessário fazer um curso em uma escola de idioma. Esse enunciado reverbera o atravessamento do discurso que tem uma perspectiva mercadológica da LI. Grigoletto (2010) pontuou que

É preciso problematizar esses sentidos naturalizados e compreender os atravessamentos de discursos que configuram esse lugar da exclusão e do não aprendido para a escola pública e que, como resultado, delineiam determinados “fragmentos” de identidades para os sujeitos escolares, em especial, a identidade de *não aprendiz de língua estrangeira*. (GRIGOLETTO, 2010, p. 7, grifos da autora).

Carla, ao falar da sua experiência de aprendizagem no Ensino Médio, diz que as aulas não eram voltadas para a construção da cidadania, como é possível ver na materialidade do RD 17:

(RD17) Apesar dos **esforços da professora**, as aulas ministradas nunca foram direcionadas para essa construção de cidadania, visto que **o inglês** do Ensino Médio, mais **especificamente de escolas públicas**, é uma continuação dos conteúdos da Língua Inglesa do Ensino Fundamental II, que **bem sabemos** é passado de forma **superficial** para os alunos. (CARLA, grifos meus).

No seu dizer, a expressão “apesar dos esforços da professora” é possível depreender que há uma energia por parte da docente para que as aulas de inglês fossem um espaço para promover a consciência crítica. Torna-se mister aqui refletir sobre a colocação de Coracini (2007, p. 159), que disse que

[...] aprender uma língua visando suscitar transformações internas não depende unicamente da metodologia nem unicamente do professor. É claro que um e outro podem colaborar para despertar o desejo do Outro, ou melhor, o desejo de ser o desejo do outro e, assim, ser amado, ser feliz... E isso depende prioritariamente do sujeito que se dispõe a acolher o outro, que se deixa transformar, não passivamente, mas de modo ativo, reflexivo, questionador...

Aprender uma língua implica do aprendiz uma posição proativa, que promova ruptura, mudanças e que saia da inércia. E nessa posição, como afirmou Coracini (2007, p. 159), é necessário se mobilizar, “[...] apesar do incômodo que essas posturas possam causar, apesar do trabalho que inevitavelmente terá: trabalho de digestão, trabalho de transformação, trabalho de reação...”. O dizer de Carla, no RD 17, ecoa os desafios enfrentados pelos professores de inglês nas escolas, que tentam trazer práticas pedagógicas que vão de encontro ao ensino tradicional, em que o professor é o detentor do saber e os aprendizes são receptáculos vazios à espera de serem preenchidos pelo conhecimento. Muitas vezes, a responsabilização de um ensino de qualidade é colocada a cargo do professor e de metodologias de ensino, ao passo que, como bem pontuou Coracini (2007), é imprescindível uma atitude ativa que, conseqüentemente, gere trabalho e esforço por parte dos aprendizes. Carla ainda justifica que as aulas não são voltadas para a construção da cidadania, já que o Ensino Médio é uma continuação do Ensino Fundamental, e utiliza a expressão “bem sabemos” que o inglês é ensinado de forma superficial. A expressão “bem sabemos”, utilizada na primeira pessoa do plural, incluindo, portanto, o interlocutor do discurso, pode gerar uma interpretação de retomada a um discurso pré-construído, compartilhado, de que o ensino de inglês é superficial, como se esse elemento já estivesse aí (PÊCHEUX, 1988). Essa marca no dizer de Carla também pode demonstrar como a relação do outro é estabelecida no discurso. Há a presença de um diálogo interno, que é estabelecido pelo interlocutor na tentativa de antecipar e prever a compreensão e reação do receptor. Segundo Authier-Revuz (2004, p. 42),

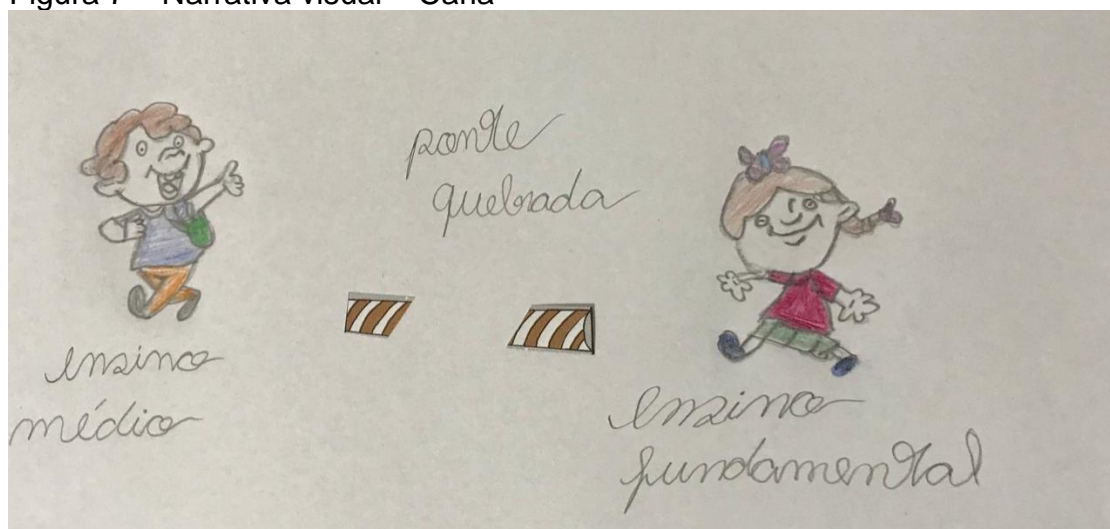
[...] assim como a orientação através do meio "exterior" dos outros discursos é um processo *constitutivo* do discurso, a orientação para um destinatário se marca *no* tecido do discurso que está sendo produzido. O outro é, para o locutor, de qualquer modo, apreendido como discurso: mais precisamente, a compreensão é concebida não como uma recepção "decodificadora", mas como um fenômeno ativo, especificamente dialógico de "resposta", por um "contradiscurso". Isso quer dizer que todo discurso é compreendido nos termos do diálogo *interno* que se instaura entre esse discurso e aquele próprio ao receptor; o interlocutor compreende o discurso através do seu próprio discurso. *Visando à compreensão* de seu interlocutor, o locutor *íntegra*, pois, na *produção* de seu discurso, uma *imagem do "outro discurso"*, aquele que ele empresta a seu interlocutor. (grifos da autora).

O uso do significante “superficial” no dizer de Carla, no RD 17, pode ser interpretado aqui como um eufemismo, de forma a suavizar o discurso midiático de que não se aprende inglês na escola regular, especialmente na escola pública.

Discurso este que é construído a partir da imagem da LI como uma mercadoria, que é naturalizado e cristalizado como verdade inquestionável e acaba por silenciar os objetivos educacionais mais abrangentes que permeiam o processo de ensino de LI nas escolas regulares. Em relação ao silêncio, vale destacar que “[...] quando há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio fala por elas; elas silenciam. As palavras são cheias de sentidos a não dizer” (ORLANDI, 2007, p. 14). O silêncio é um mecanismo de apagar uma história.

A narrativa visual de Carla possibilita reflexões relevantes acerca das representações do aprendizado de LI nas escolas públicas.

Figura 7 – Narrativa visual – Carla



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A narrativa visual de Carla pode ser compreendida como uma representação narrativa, em um processo transacional, que pode ser análogo aos verbos transitivos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), que tem como ação o ato de atravessar. Há dois participantes na imagem: uma estudante no Ensino Fundamental e outro no Ensino Médio. As expressões “ensino fundamental” e “ensino médio” determinam o ciclo escolar em que cada participante se encontra. A estudante no Ensino Fundamental é uma participante cujo vetor representado pela ponte quebrada conecta, em certa medida, ao Ensino Médio. Essa passagem de ciclo, do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, é, para muitos estudantes, um marco importante, visto que o Ensino Médio é o último ciclo da Educação Básica. A ponte pode representar “lugar de passagem e de prova” (CHEVALIER; GHEERBRANT,

1986, p. 854). Essa metáfora da ponte ressoa a percepção de Carla sobre a falta de conexão do processo de ensino e aprendizagem entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e que são caracterizados como “superficiais”. Grigoletto (2010) trouxe importante reflexão sobre os enunciados que circulam na mídia. Segundo a autora,

[...] há uma relação de sentidos conflituosa, portanto, entre a escola regular e a mídia: a escola é representada como lugar em que não se aprende língua estrangeira, enquanto, em contraponto, a mídia repisa a necessidade absoluta do inglês para os brasileiros. Seja pelo silenciamento de outros sentidos, seja pela crítica ao ensino na escola básica, a mídia ajuda a sedimentar o enunciado de que não se aprende inglês na escola, bastante presente no imaginário dos sujeitos do universo escolar. (GRIGOLETTO, 2010, p. 6).

É também relevante pensar o papel ativo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, para que a prioridade não seja a memorização de vocabulário e estruturas isoladas, dado que “[...] saber uma língua é muito diferente de conhecê-la. Saber uma língua quer dizer ser falado por ela” (MELMAN, 1992²⁷, p. 18 *apud* CORACINI, 2003b, p. 156). Os efeitos da representação sobre o aprendizado de LI em escolas públicas estão intimamente interligados à necessidade de saber inglês para o mercado de trabalho, tendo em vista os enunciados que segregam aqueles que não sabem inglês por terem o conhecimento da língua proporcionado pela escola e que, por conseguinte, não obterão sucesso no mercado de trabalho, conforme será discutido na próxima subseção.

4.5 EIXO TEMÁTICO: O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA PARA O MERCADO DE TRABALHO

Nessa subseção serão apresentados alguns gestos de interpretação sobre o discurso da relevância da LI para o mercado de trabalho, considerando os RD 18 e RD 19.

(RD 18) Aprender inglês é uma experiência muito positiva, pois **falar outro idioma é importante não só no mercado de trabalho, mas também na vida.** (AURORA BARBOSA, grifos meus).

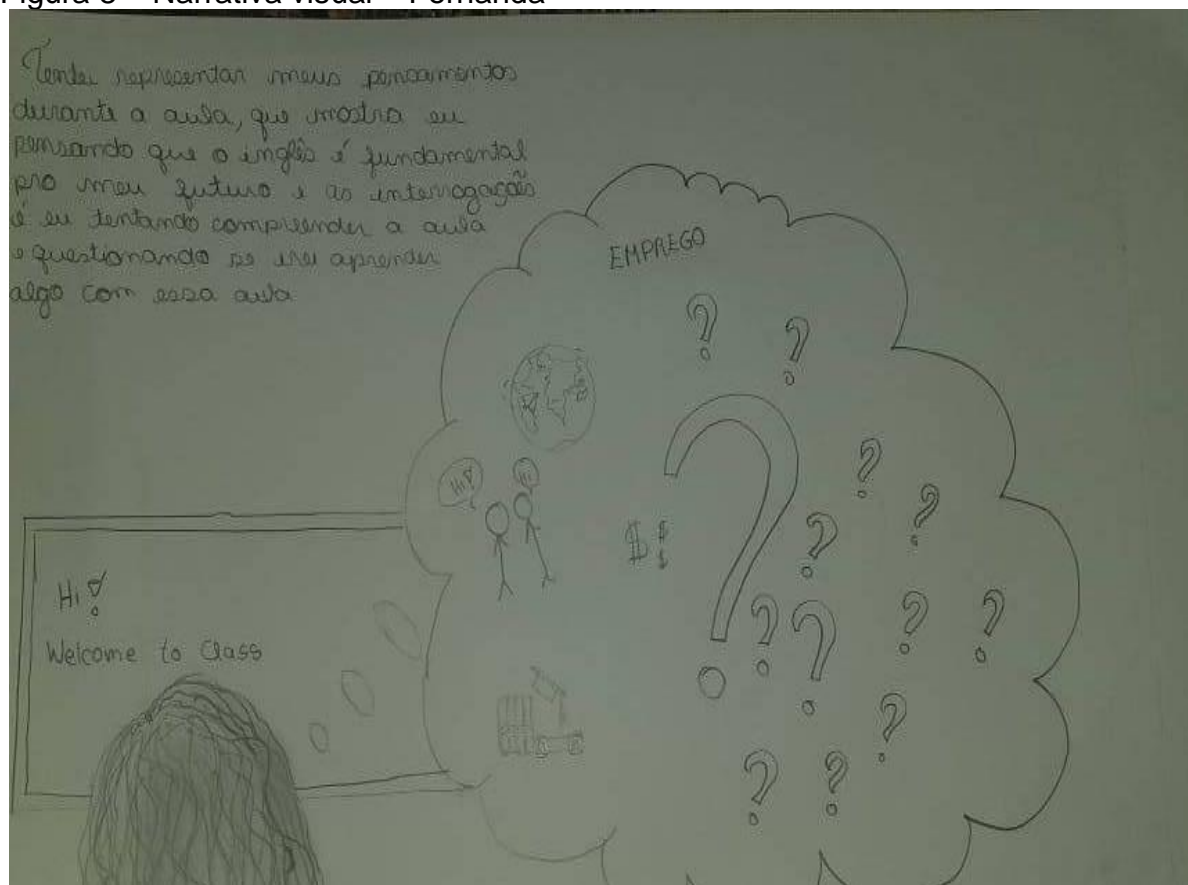
²⁷ MELMAN, C. **Imigrantes**: incidências subjetivas das mudanças de língua e país. São Paulo: Escuta, 1992.

(RD 19) Eu acho que inglês é sim uma **matéria fundamental para o futuro** porque ele **abre muitas portas para o sucesso profissional e na vida**. (FERNANDA, grifos meus).

Em ambos os dizeres, as aprendizes ressaltam a importância da LI como requisito essencial para o mercado de trabalho e para a vida. A relação entre o aprendizado de LI e o mercado de trabalho pode ser mais bem compreendida sob a ótica da noção de “comunidades imaginadas”, cunhada por Norton (2012), que propõe que uma comunidade possibilita a constituição identitária imaginada para o futuro. Norton (2012) colocou o futuro como uma tônica na noção de identidade, entendida como “[...] a forma como uma pessoa compreende sua relação com o mundo, como esta relação é construída em um tempo e espaço e como a pessoa compreende possibilidades para o futuro” (NORTON, 2012, p. 4, tradução minha)²⁸. Por conseguinte, o futuro tem papel central na compreensão da relação do aprendiz com o investimento de se aprender uma língua. Para discutir a noção de investimento, Norton (2012) utilizou as noções de “capital simbólico” e “capital cultural”, de Bourdieu (1977). Segundo Norton (2012), os sujeitos investem no aprendizado de uma língua tendo em vista o acesso a uma gama de capital simbólico (capital referente a reconhecimento, prestígio e valor social, como, por exemplo, viagens e amigos) e capital econômico que se desdobrarão em capital cultural. A noção de comunidade imaginada auxilia na construção dos gestos de interpretação da narrativa visual de Fernanda, na medida em que parece que a estudante está envolvida por preocupações com o futuro e a necessidade de se inserir no mercado de trabalho.

²⁸ “[...] *the way a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future.*”

Figura 8 – Narrativa visual – Fernanda



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O desenho de Fernanda é um processo narrativo que contempla um processo mental (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), marcado pelo balão de pensamento. O ambiente em que ela se encontra é uma sala de aula de LI. Percebe-se isso pela presença da lousa e pela expressão “Hi! Welcome to class”. No que diz respeito ao valor da informação, à esquerda há os participantes, Fernanda e o quadro, como elementos dados, e à direita o balão de pensamento, como elemento novo, relacionado ao futuro. O processo mental de Fernanda, feito sob a perspectiva de centro e margem, tem como participante nuclear um ponto de interrogação maior, ao centro. Ao ponto de interrogação estão subordinados os outros participantes.

De acordo com a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), é comum combinar participantes do centro e margem com elementos dados e novos. Assim sendo, a parte de cima do quadrante à esquerda, há os participantes relacionados ao ideal dado. Os participantes são duas pessoas se comunicando em inglês próximas a um globo. Esses elementos podem se referir à idealização da estudante de se comunicar de maneira efetiva na LI. No quadrante inferior à esquerda, há um auditório

e, em tamanho maior, um chapéu de formatura, relacionando-se como o real dado. Já nos quadrantes que trazem o novo, tanto na esfera ideal, quanto na real, há somente as interrogações. Há, na parte superior, a palavra emprego. Esse processo mental reverbera a construção do sentido que a formatura da estudante se aproxima e, idealmente, ela gostaria de ter proficiência na Língua Inglesa, mas o futuro se apresenta a ela carregado de incertezas, tanto pelo elemento nuclear, a interrogação maior, quanto pela expressiva quantidade de outras interrogações representando as dúvidas. É importante ressaltar que a estudante fez a representação dela no ângulo de costas e mostrando somente a cabeça. De acordo com a GDV, essa posição demonstra uma distância íntima, já que é possível ver somente a cabeça, porém o ângulo de costas é complexo e ambivalente (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Ademais, é pontuado que expor as costas para alguém é se fazer vulnerável e isso sugere confiança nessa outra pessoa, apesar do sentimento de abandono que esse gesto retrata.

Os pontos de interrogações presentes na narrativa podem apontar para a compreensão de que há um sentimento de angústia envolvendo a aprendizagem da LI. Essa angústia pode ser relacionada à proximidade da finalização do Ensino Médio, que é caracterizado pela transição de um ciclo educacional marcado por insegurança e incertezas de se conseguir um trabalho ou uma vaga em uma universidade, por exemplo. Por conseguinte, a insegurança e angústia podem ser indícios da segregação, pela ação subliminar da mídia, daqueles que sabem a LI (porque frequentam cursos de idiomas livres) e daqueles que não sabem (por ter conhecimento adquirido pelo inglês da escola). Na narrativa escrita, a participante ressalta que não é uma aluna que frequenta curso e, na descrição da narrativa visual, ela indica que seus pensamentos no desenho destacam as dúvidas, já que ela não sabe se aprenderá algo com a aula. Como apontou Grigoletto (2010, p. 4),

[...] o sentido único e homogeneizante dos enunciados sobre o inglês na mídia, como requisito para a ascensão profissional, e o valor de mercadoria atribuído as línguas têm como consequência uma direção de leitura e de enunciação: a língua é veículo para a comunicação e fator de troca no mercado de trabalho, isto é, na relação profissional com o mundo globalizado.

É possível tecer a interpretação de que o discurso de Fernanda aponta para o atravessamento de enunciados da mídia que tratam a escola regular como um

espaço de “não aprendido” da Língua Inglesa na constituição da representação dos aprendizes.

Nessa seção foi possível perceber que o futuro é um elemento importante na reflexão da constituição da identidade do aprendiz e sua relação de investimento na aprendizagem da LI. Além disso, os dizeres corroboram a reflexão sobre a cristalização do discurso de que não se aprende inglês na escola pública, marcando a necessidade de problematizar os sentidos desses discursos e seus desdobramentos. Na próxima subseção, trarei os gestos de interpretação sobre a representação da LI como instrumento de comunicação.

4.6 EIXO TEMÁTICO: A LI COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

Será discutida nesta subseção a representação dos aprendizes da LI como uma ferramenta de comunicação, como apontam os dizeres do RD 20:

(RD20) Pra mim, **saber inglês é fundamental** para saber **mais sobre o mundo**, para poder ler **notícias de jornais internacionais**, **ouvir música** e não ficar sem saber do que ela fala, ver **um programa de tv gringo** e **não precisar de legenda**, e quem sabe **até um dia viajar para o exterior** e não travar na hora de tentar me comunicar com algum cidadão ao pedir informações. (MILENA BARBOSA, grifos meus).

O RD 20 corrobora a compreensão de que a LI para Milena é uma ferramenta de comunicação e aproximação de outras culturas. Tendo em vista a materialidade linguística do RD 20, sobre a função da LI na vida da aprendiz, o dizer de Milena reverbera a compreensão da LI como um instrumento de emancipação na construção de sentidos. Pode-se depreender esse sentimento de liberdade, já que a representação da LI na perspectiva da aprendiz versa sobre “[...] ler notícias de jornais internacionais, ouvir músicas e não ficar sem saber do que ela fala, ver um programa de tv gringo e não precisar de legenda, e quem sabe até um dia viajar para o exterior e não travar na hora de tentar me comunicar com algum cidadão ao pedir informações”. Ao usar o significante “gringo”, há possivelmente a marca da visão estereotipada do uso da LI para se comunicar/se relacionar, de maneira mais restrita, com falantes nativos da LI, pois, apesar de o vocábulo “gringo” se referir de forma abrangente a estrangeiros, é geralmente associado a norte-americanos na nossa cultura. Há, portanto, no RD 20, possíveis marcas de uma visão

utilitarista da LI, que é enfatizada pelos discursos de metodologia presentes nas mídias, difundindo a necessidade da LI para se incluir no mundo globalizado. Vale pontuar o posicionamento de Hall (2006, p. 67-68) sobre os efeitos da globalização na constituição identitária:

O que, então, está tão poderosamente deslocando as identidades culturais nacionais, agora, no fim do século XX? A resposta é: um complexo de processos e forças de mudança, que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo “globalização”. Como argumenta Anthony McGrew (1992), a “globalização” se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da “sociedade” como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na “forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço” (GIDDENS, 1990, p. 64). Essas novas características temporais e espaciais, que resultam na compressão de distâncias e de escalas temporais, estão entre os aspectos mais importantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais.

Nota-se a recorrência da influência do discurso midiático nas representações dos aprendizes. É relevante observar que a compreensão da língua como um instrumento de comunicação não traz a perspectiva da relevância do aprendizado da LI na constituição e deslocamentos identitários, tendo em vista que a língua é “[...] o material fundador do nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (REVUZ, 1988, p. 217), e o aprendizado de uma nova língua vem desestabilizar o eu constituído pela língua materna (REVUZ, 1998). A língua não é somente uma ferramenta comunicativa, mas elemento que constitui os sujeitos.

Para Peuz, como é possível ver na materialidade do RD 21, é de suma importância ter interações com falantes nativos, especialmente para ressaltar a importância de se aprender a LI:

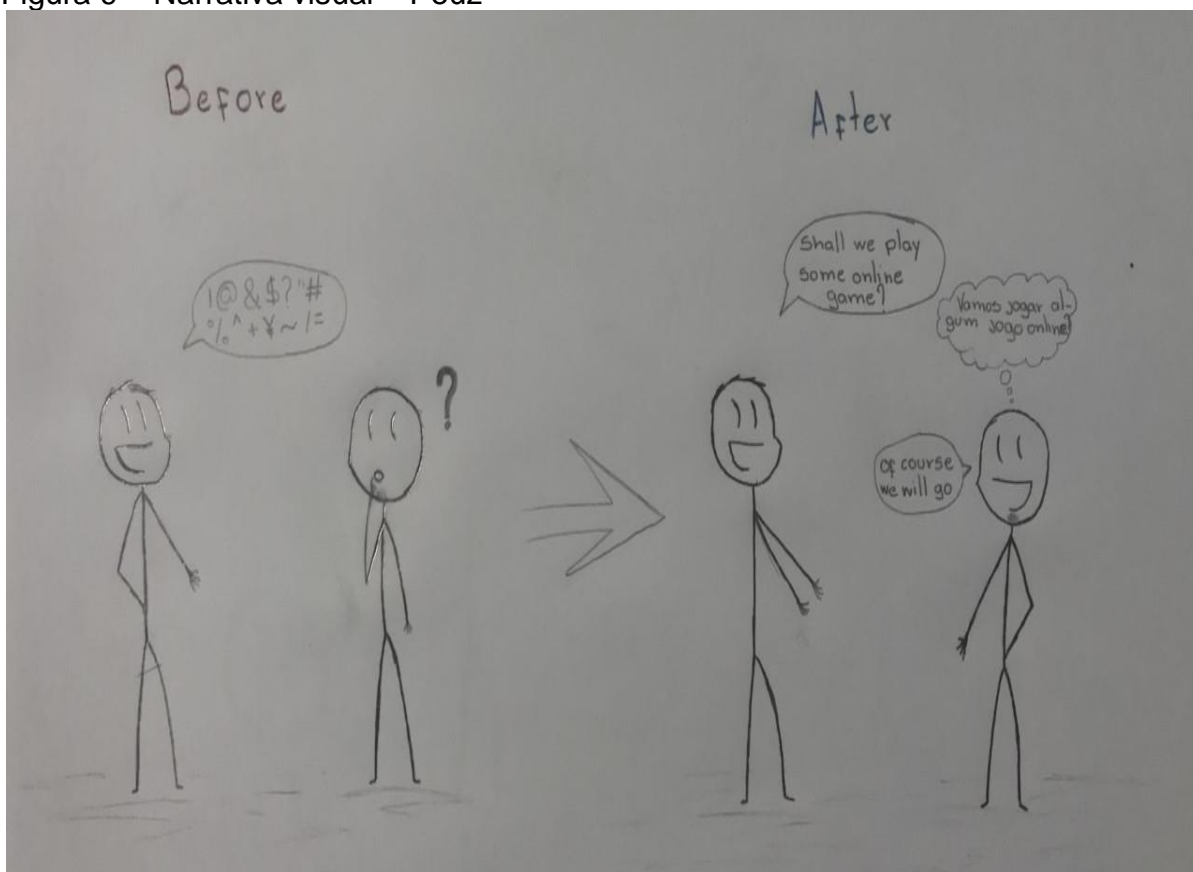
(RD21) Uma experiência que senti falta no Ensino Médio foi ter mais **interações com alunos de outros países, pois acredito que seria mais fácil de prender a atenção de todos os alunos e mostrar a real importância do inglês.** (PEUZ, grifo meu).

Os dizeres do participante apontam para a compreensão de que a relevância de se saber a LI se encontra na comunicação com falantes nativos. Esse enunciado está intimamente ligado à tônica apresentada pela mídia e por metodologias de ensino que ressaltam a necessidade de saber a LI visando à

comunicação com pessoas de diferentes países. Segundo Grigolletto (2003, p. 228), “[...] conceber a língua como um simples instrumento de comunicação implica escamotear toda a gama de funções inerentes à existência das línguas e de relações entre a língua e o sujeito falante”. Mais uma vez, o discurso da mídia traz influência na construção da representação do papel da LI, sendo relevante ressaltar a importância de se problematizar essa visão reducionista da língua como instrumento de comunicação.

Na narrativa visual de Peuz, apresentada a seguir, também é possível depreender essa representação da língua como ferramenta de comunicação para a inserção em uma comunidade imaginada.

Figura 9 – Narrativa visual – Peuz



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A narrativa visual de Peuz pode ser descrita como uma representação narrativa, visto que a apresenta uma ação em desdobramento. É também um processo mental e verbal, já que há balões de pensamento e fala que medeiam o conteúdo da sensação e a alocação do participante. Em relação ao valor da informação, a GDV pontua que, em representações horizontais, à esquerda são

trazidas informações dadas/passadas, ou seja, algo que o que já se sabe ou se conhece (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). À direita, encontram-se elementos novos, relacionados ao futuro, os quais se deve dar uma atenção especial. Nesse caso, o dado é representado pelo processo verbal entre dois participantes. Há, no topo à esquerda, a palavra “*before*” (antes) para situar que o que é descrito representa uma situação passada. Há, no balão de fala do participante à esquerda, vários símbolos que representam que a comunicação não ocorre, reforçado tanto pela feição de dúvida representada no participante da direita, quanto pelo ponto de interrogação próximo à sua cabeça. No topo à direita, há a palavra “*after*” (depois) para estabelecer a nova condição: o diálogo entre os dois participantes acontece. Há a pergunta do participante à esquerda “*Shall we play some online game?*” (Vamos jogar algum jogo online?) e um balão do pensamento, contendo o significado desse enunciado, conectado ao participante à esquerda, bem como um balão de fala, em que o participante aceita o convite. É possível inferir que Peuz vê a Língua Inglesa como um instrumento de comunicação que possibilita participar de uma comunidade imaginada. A noção de comunidade imaginada se refere a “[...] um grupo de pessoas – não imediatamente real e acessível – com as quais nós nos conectamos através da imaginação” (NORTON, 2010, p. 3, tradução minha)²⁹. Segundo Norton (2010), é possível que os aprendizes criem laços com pessoas que eles nunca viram ou encontraram, que só existem na imaginação dos estudantes, mas essa relação tem uma forte influência no engajamento para se aprender uma língua. Podemos perceber essa relação também no RD 22, de Peuz:

(R22) Minha experiência com inglês no Ensino Médio foi completamente diferente do Ensino Fundamental, pois, acabei **saindo da “bola”** de ficar somente **trocando o final das palavras** e comecei a realmente **formar frases e ideias completas**. (PEUZ, grifos meus).

Na materialidade apresentada no RD 22, Peuz, ao falar experiência das aulas do Ensino Médio, menciona que saiu “[...] da bola de ficar trocando o final das palavras” e começou “[...] a realmente formar frases e ideias completas”. O dizer de Peuz sinaliza que ele passa a não mais pensar na língua como estrutura, mas começa a falar a língua aprendida. Dito de outra forma, esse dizer traz marcas de uma

²⁹ “[...] groups of people – not immediately tangible and accessible – with whom we connect through the power of the imagination.”

mudança significativa no processo de aprendizagem de Peuz, já que ele passa a não mais repetir frases “pré-fabricadas”, mas faz uso da LI de maneira autônoma. Sobre a motivação de aprender um a língua para a participação de uma comunidade imaginada, ainda é possível refletir sobre os jogos *online*. Leffa, Bohn e Marzari, (2012, p. 225-226) pontuaram que

[...] a aprendizagem da língua é uma prática significativa que incorpora a apropriação do código, mas não está restrita a ele. Aprender uma L2 não é apenas aprender um repertório de frases; é aprender a encaixar as frases ao contexto, desde o corpo e seus movimentos aos rituais de interação nas tentativas de pertencimento a novas comunidades, quer sejam virtuais, quer sejam reais. Mais do que aprender a falar e a escrever, o aluno, com o game, tem a possibilidade de aprender a ser, convivendo com diferentes identidades e explorando seus próprios avatares.

Os pesquisadores ainda acrescentaram que há o intenso envolvimento do aprendiz, visto que ele atua no mundo do videogame não somente como ouvinte ou leitor, mas interage em uma situação autêntica de uso da LI, participando de histórias e construindo novas identidades por meio do mundo virtual.

Na narrativa de Pedro Crisólogo, também é possível depreender o desejo de fazer parte de uma comunidade imaginada, e traz marcas sobre a sua relação com o processo de ensino e aprendizagem de LI:

Figura 10 – Narrativa visual – Pedro Crisólogo



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A narrativa de Pedro Crisólogo é construída a partir de vários quadrantes que mostram representações pertinentes sobre seu processo de ensino e aprendizagem. A primeira figura mostra um processo narrativo transaccional (Pedro conectado ao mundo e ao aprendizado de LI), visto que representa uma ação que possui o ator (quem faz a ação), o vetor (o braço do ator que define a quem a ação de se conectar está direcionada) e a meta (o globo e o livro), que são os participantes que recebem a ação. Os participantes são organizados sob a perspectiva centro e margem. No centro, encontra-se o aprendiz, com a função de ator (quem exerce a ação), que também é o elemento central na representação. É possível inferir que ele se considera o centro na aprendizagem da língua, devido à sua localização central na narrativa da figura 1. O participante conectado ao globo pode apontar para a interpretação da representação de Pedro sobre a importância de se saber a LI para o mundo globalizado, como foi possível depreender também em outras narrativas. Torna-se relevante salientar a singularidade do discurso dessa narrativa, a comunidade imaginada que Pedro almeja por meio do conhecimento da LI, de fazer parte de uma universidade internacional. Na figura 2 da narrativa visual, Pedro representa uma narrativa transaccional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Os estudantes são representados sem detalhes, conferindo grau de abstração do processo narrativo representado. O ângulo escolhido foi de cima para baixo, de forma

a contemplar a narrativa do ponto de vista divino (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Ele ressalta, com esse desenho, os debates ocorridos nas aulas de LI, convergindo com a análise da narrativa escrita sobre a formação cidadã, conforme se problematizou no primeiro eixo temático. O aprendiz destaca, no parágrafo escrito para a explicação do desenho, que com as carteiras organizadas dessa forma ele se sentia mais inclinado a participar das discussões. Pode-se inferir com a organização do espaço da sala de aula que o exterior dialoga com interior, no sentido de fazer com que o ambiente escolar seja um espaço ideal e seguro para a reflexão e para a problematização de diferentes questões

[...] no qual os alunos e o professor se sintam confortáveis para questionar diferentes perspectivas, inclusive as suas próprias. Enquanto outros espaços sociais podem ser intimidadores, já que alguns discursos hegemônicos tendem a prevalecer e impor-se em determinados contextos, na sala de aula todas as opiniões podem ser bem recebidas. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 100).

Finalmente, a Figura 3 da narrativa visual de Pedro, que se encontra à direita em tamanho menor, também se caracteriza como uma narrativa transacional. Pedro é o ator principal, já que está representado em um tamanho maior que os demais participantes (provavelmente outros estudantes), bem como possui cor e é desenhado em detalhes. Pode-se ressaltar aqui a representação do aprendiz, mais uma vez como centro do seu processo de aprendizado da LI. Ao fazer com que o aprendiz seja o centro da aprendizagem, há a desconstrução do professor como o possuidor do conhecimento. Pedro se reconhece na heterogeneidade, como podemos ver no RD 23:

(RD23) **Durante as aulas**, algumas apresentações permitiam que eu fizesse as apresentações a frente da turma, me ajudando **a ver de uma forma diferente, a questão de ficar envergonhado** a está a frente da turma, **despertando em mim um dom que nem eu sabia**.
(PEDRO CRISÓLOGO, grifos meus).

O modo de dizer de Pedro, no RD 23, é marcado pelo sentimento de timidez, tendo em vista o seu enunciado a respeito das apresentações feitas nas aulas. Pedro pontua que as práticas das aulas de inglês o auxiliaram a ver de forma diferente “[...] a questão de ficar envergonhado” em frente à turma. A habilidade de se expressar frente aos seus colegas de classe, que antes era balizada pela timidez, transforma-se em um “dom” que foi “despertado”. O significante “despertar” denota

sair do estado de inércia. Dessa forma, esse dizer remete à consideração feita por Revuz (1998, p. 220) de que “[...] falar é sempre navegar a procura de si mesmo”. E essa procura ocasiona um encontro que envolve um processo complexo. Como já foi pontuado, o eu da língua materna nunca é o mesmo eu inscrito na língua estrangeira. A esse respeito, Coracini (2003b, p. 157) propôs que

[...] o incômodo, ou melhor, o *des-arranjo*, causado pela presença explícita do outro pode provocar deslocamentos significantes e significativos capazes de favorecer, no adolescente, a construção interminável de uma identidade heterogênea, complexa, rica em soluções e – quem sabe? – provocar movimentos que não permitam a obediência cega, ou melhor, a subserviência que só interessa a alguns. (grifo da autora).

As aulas provocaram momentos de (res)significação, de pensar e compreender o outro para compreender a si mesmo, na heterogeneidade e no estranhamento, já que sentia em um primeiro momento timidez e, posteriormente, reconheceu em si uma habilidade que ainda não havia sido explorada e (re)conhecida.

A narrativa visual de Ihasmin versa sobre a representação da LI como instrumento de comunicação que possibilita o acesso a capital cultural.

Figura 11 – Narrativa visual – Ihasmin



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A narrativa da Ihasmim mostra uma representação conceitual, visto que “[...] representa os participantes de maneira mais geral e, em certa medida, estável e atemporal no que diz respeito à sua estrutura e significado” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 79, tradução minha)³⁰. Esse processo conceitual se desdobra em um processo classificacional, já que conecta os participantes de acordo com a relação estabelecida uns com os outros (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Nesse processo, há, no mínimo, um participante principal ao qual os outros participantes estão, de alguma forma, subordinados. Pela saliência e por se encontrar no centro, a palavra “English” (inglês) é o participante principal. No que diz respeito ao valor da informação, a imagem pode ser observada como ideal e real. Na margem superior, são representados os “Achievements” (conquistas), bem como uma medalha e as “Travels” (viagens), próximo de um globo. Esses participantes de esfera ideal têm um apelo emotivo envolvido, como apontaram Kress e van Leeuwen (2006 [1996]). Já na margem inferior, há a forma verbal, “ideas” (ideias) e próximo o desenho de uma flor que tem, em vez das pétalas, uma lâmpada, bem como o vocábulo “Communication” (comunicação) representado por duas pessoas conversando. Ainda nas margens inferiores, à direita, há a palavra “song” (música) acompanhada da representação da língua inglesa como instrumento de comunicação relacionada a interações com pessoas de diferentes países, bem como com filmes, vídeos e músicas. A medalha e o vocábulo “achievement” (realização) apontam para um investimento na LI com a intenção de se alcançar capital cultural, tendo em vista a representação na parte superior, indicando que esse desejo está no âmbito ideal.

Nesta subseção foi possível refletir sobre a língua como instrumento de comunicação. O enunciado da mídia que ressalta a necessidade de se aprender a LI para viver na sociedade globalizada atravessa e contribui para a formação das representações dos aprendizes. Além disso, foi possível depreender que o desejo de participar de uma comunidade imaginada pode colaborar na motivação e investimento no aprendizado de LI. Na próxima seção, serão apresentadas as considerações finais delineadas a partir dos gestos de interpretação empreendidos neste estudo.

³⁰ “[...] representing participants in terms of their more generalized and more or less stable and timeless essence, in terms of class, or structure or meaning.”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade,
tampouco sem ela a sociedade muda.
(FREIRE, 2000, p. 67).

Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativista, os gestos de interpretação delineados neste estudo não têm caráter finito. Com o objetivo de tecer as considerações finais, trarei uma síntese da trajetória percorrida nesta pesquisa. O objetivo geral foi investigar as representações do ensino de LI a partir de uma perspectiva crítica com o foco em seus efeitos na constituição identitária dos aprendizes. Foram delineados os objetivos específicos de maneira a detalhar e orientar o caminho a ser percorrido. Com os objetivos específicos, pensou-se em mapear as representações dos aprendizes sobre as práticas pedagógicas criticamente embasadas; analisar os efeitos do processo de (des)construção identitária desses aprendizes, considerando as práticas pedagógicas criticamente embasadas; problematizar as percepções dos aprendizes sobre as aulas de inglês.

Os discursos dos participantes apontaram para a presença do atravessamento de enunciados do âmbito escolar e fora dele na constituição das representações dos aprendizes sobre as aulas de LI criticamente embasadas. Há marcas nos discursos da relevância de se desconstruir e problematizar mitos acerca da naturalização dos enunciados que se referem à escola regular pública como um espaço em que não se aprende inglês, bem como outros dizeres que (re)velam esses enunciados.

Os efeitos do processo de constituição identitária desses aprendizes, considerando as práticas pedagógicas criticamente embasadas, convergem para identidades de aprendizes conectadas ao investimento e às comunidades imaginadas, no sentido de adquirir capital cultural, especialmente visando às oportunidades no futuro, como, por exemplo, se inserir no mercado de trabalho, realizar viagens, estudar em universidades internacionais. Além disso, sobre as identidades e subjetividades desses aprendizes, os dizeres mostram a complexidade que envolve aprender e ensinar uma língua estrangeira. Foi possível perceber a “des-territorização dos sentidos” (ORLANDI, 1998), pois o rompimento com a tradição faz com que o aprendiz não mais seja autor de gestos que refletem a repetição formal de discursos legitimados pela instituição escolar, mas, sim, de gestos que produzem sentido para si mesmo,

criando deslocamentos e transferências permitidas pelo equívoco e construindo uma identidade linguística escolar “des-territorializada”.

No que tange às aulas que tratavam de temas transversais, os dizeres dos participantes apontaram para a importância das discussões trazidas pela professora sobre os ODS, racismo, *bullying*, suicídio, depressão, desigualdades sociais, entre outros temas abordados, os quais parecem ter propiciado reflexões críticas, considerando as diversas visões de mundo, lançando luz para as vozes silenciadas e marginalizadas em nossa sociedade, bem como problematizando enunciados cristalizados como verdades. Vale aqui destacar os dizeres do participante Peuz sobre o trabalho dos ODS, de que é possível depreender uma mudança no comportamento dos colegas de classe que passaram a buscar ações que contribuíssem com um planeta mais sustentável. As reflexões trazidas nas aulas possivelmente desencadearam um engajamento dos aprendizes para práticas sociais relevantes no contexto vivenciado por eles, fazendo-os repensar sobre si e sobre o mundo. Não se trata, portanto, de desenvolver puramente a consciência crítica, haja vista que “[...] a língua é o lugar do equívoco e se o sujeito é múltiplo, cindido, inconsciente, não é possível falar de autonomia e consciência” (CORACINI, 2003c, p. 282), mas de proporcionar reflexões que tornem os estudantes capazes de lutar contra sistemas opressivos e que possibilitem a formação de sujeitos eticamente comprometidos com mudanças sociais.

Como contingências deste estudo, é relevante ressaltar o acontecimento da pandemia causada pela Covid-19. O isolamento social ocasionou o redirecionamento da pesquisa, já que a escola onde seria o lócus deste estudo se encontra fechada, trazendo a necessidade de redefinir os instrumentos de geração de dados e repensar as formas de contatar os participantes. Como docente da rede pública estadual de Minas Gerais, foi necessário pensar em caminhos possíveis para a realização do ensino remoto no contexto de uma escola do campo, o que trouxe a urgência de dedicar tempo para formação continuada e pesquisas na utilização das TIC no contexto das aulas do ERE.

Traçar problematizações a partir das representações dos aprendizes torna possível refletir sobre a sua perspectiva do que seja aprender uma língua estrangeira. Como afirmou Rajagopalan (2006, p. 161), “[...] é preciso valorizar e levar em conta o conhecimento que os próprios aprendizes já possuem e empregam como um dos fatores importantes na tarefa de aprender”. Além disso, é importante considerar o

deslocamento identitário ocasionado no processo de ensino e aprendizagem de uma nova língua, visto o esforço psíquico ao se confrontar com discursividades diferentes de sua língua materna. Não somente métodos e técnicas de ensino e aprendizagem tornam-se relevantes, mas a problematização de questões relativas à constituição identitária desse aprendiz. Isso porque há uma (res)significação da identidade, haja vista toda a complexidade que permeia o processo de se aprender e ensinar uma língua, especialmente porque o “eu” da língua estrangeira não é, jamais, o mesmo “eu” da língua materna (REVUZ, 1998).

Este estudo tem potencial para contribuir com pesquisas que abordem identidade de aprendizes de LI. As narrativas visuais sinalizaram benefícios de se considerar outros códigos para a materialização dos discursos, já que os desenhos apontaram perspectivas sobre o aprendizado de LI que, provavelmente, não seriam evidenciados ao se utilizar instrumentos de pesquisa que privilegiem a linguagem escrita e oral. Além disso, essa investigação consegue fazer uma interface teórico-metodológica entre o aporte da GDV e a teoria do discurso em LA, no âmbito da constituição identitária dos aprendizes de LI. Mesmo havendo um expressivo crescimento, há carência de estudos que tenham foco na perspectiva dos aprendizes. Portanto, este trabalho aponta para a necessidade de mais estudos que problematizem as subjetividades e identidades dos educandos de escolas públicas.

Concluindo, penso ser significativo refletir sobre a complexidade que envolve a constituição identitária dos aprendizes, sujeitos barrados pelo inconsciente, movidos pelo desejo e pela busca da completude (SÓL, 2014), bem como sobre o papel da escola de criar uma conexão entre o universo dos educandos com o que se aprende na escola. Enfim, este estudo possibilitou em mim um amadurecimento acadêmico e profissional, fazendo com que eu pudesse (res)significar o aprendiz de línguas estrangeiras e a docência. Ademais, proporcionou momentos de reviver e compreender a minha própria trajetória de aprendiz de LI, os quais envolveram uma combinação de medo e deleite. Pude refletir e reviver os conflitos entre a Lucilene, constituída pela língua materna, e a Lucilene, constituída pela nova língua aprendida, fazendo com que o processo da (des)construção do saber tornasse intensa a (des)construção do meu ser.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de língua**. Campinas: Pontes, 1993.
- ANDRADE, C. D. A palavra mágica. In: ANDRADE, C. D. **Discurso de primavera e algumas sombras**. São Paulo: Círculo do Livro, 1994. p. 109.
- ARCHANJO, A. Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 609-632, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/02.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction. In: KARABEL, I., HALSEY, A. H. (org.). **Power and ideology in education**. New York: Oxford University, 1977. p. 487-511.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: EUSP, 1996.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 06 fev. 2019.
- BRASIL. Ministério Da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.
- BRECHT, B. O louvor do aprender. In: BRECHT, B. **Lendas, parábolas, crônicas, sátiras e outros “poemas”**. Tradução de Paulo Quintela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. Disponível em: <https://www.citador.pt/index.php?op=1>. Acesso em: 02 set. 2020.
- CAVALCANTI, M. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 5-12, 1986.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes Editores, 2010. Vol. 4. p. 57-67. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

CERVETTI, N.; PARDALES P.; DAMICO, G. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, n.p., 2001.

CHEVALIER, J.; GHEEBRANT, A. **Diccionario de los símbolos**. Barcelona: Editorial Herder, 1986.

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. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003b. p. 139-160.

CORACINI, M. J. A consciência crítica nos discursos sobre e da sala de aula. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003c. p. 271-289

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

COSTA, A. de B. **Crenças e representações de professores de Língua Inglesa sobre a formação continuada**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. In: LEFFA, V. J. (Ed.). **Linguagem e ensino**. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 181-196.

ESPÍRITO SANTO, N. B. do. **A tradução no ensino de língua inglesa: crenças de professoras em formação inicial**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciênc. educ.**, v. 11, n. 2, p. 327-345, ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132005000200013&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 02 dez. 2019.

GONZÁLEZ, L. J. F.; DOMINGOS, T. R. E. **Cadernos de Antropologia de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GRABE, W. Applied Linguistics: an emerging discipline for the twenty-first century. In: KAPLAN, R. B. (org.). **The Oxford Handbook of Applied Linguistic**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 03-12.

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, p. 1-8, jul. 2010. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/8.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

HALLIDAY, M. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

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

JORDÃO, C. M. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, V. **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

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

KAPLAN, R. B. Where to from here? In: KAPLAN, R. B. (org.). **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 509-515.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. 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.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006. (Trabalho originalmente publicado em 1996).

KUMARAVADIVELU, B. A postmethod perspective on English language teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago; Londres: The University of Chicago Press, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-36.

LEFFA, H. V. J.; BOHN, V.; MARZARI, G. Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. **Revista Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 1, p. 209-230, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão textual como trabalho criativo. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**, v. 11, p. 89-103, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40358>. Acesso em: 26 set. 2019.

MARTINS, E. S. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Revista Olhares e Trilhas**. Uberlândia, ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.

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

MELO NETO, J. C. **Morte e Vida Severina e outros poemas para vozes**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MENEZES DE SOUZA, L. M.; MONTE-MÓR, W. M. **Orientações curriculares para o ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018.

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. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019. n.p.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-122.

MINAS GERAIS. Comitê Extraordinário COVID-19. **Deliberação COVID-19 nº 18, de 22 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas adotadas no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em decorrência da pandemia causada pelo agente Coronavírus COVID-19, em todo o território do Estado. Minas Gerais, 2020. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos->

normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-18-DE-22-DE-MARCO-DE-2020.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MONTE-MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. et al (orgs.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 315-335.

NORTON, B. Identity, Literacy, and English-Language Teaching. **TESL Canada Journal**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 1, 2010. DOI: 10.18806/tesl.v28i1.1057. Disponível em: <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/1057>. Acesso em: 3 ago. 2020.

NORTON, B. **Identity and language learning: extending the conversation**. 2. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

OLIVEIRA, A. C. S. de. **Crenças sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) do professor em formação e em serviço inicial**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa Qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v. 3, n. 2, n.p., 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 25 maio 2020.

OLIVEIRA, M. B. de. **A prática docente em cursos livres de língua inglesa**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

ORLANDI, E. P. Identidade Linguística Escolar. In: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 203-212.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

ORLANDI, E. P. Os efeitos de leitura na relação discurso/texto. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 59-71.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: Zizek, S. (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 143-152.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani et al. Campinas: UNICAMP, 1997. p. 61-162.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 2002.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PEREIRA, A. L. Construção de criticidade em espaços de atuação religiosa, política e acadêmica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE-MÓR, W. (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 47-57.

PESSOA, F. **Novas poesias inéditas**. 4. ed. Lisboa: Ática, 1993. (Trabalho originalmente publicado em 1973).

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. (orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 215-253.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

REES, D. Algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa. **Signótica**, v. 20, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/6095>. Acesso em: 17 mar. 2019.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 213-230.

ROSA, M. T.; RONDELLI, D. R.; PEIXOTO, M. B. S. Discurso, desconstrução e Psicanálise no campo da Linguística Aplicada: (du)elos e (des)caminhos. **D.E.L.T.A.**,

31-especial, p. 253-281, 2015. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00253.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

SALDANHA, G. Letramento crítico e o ensino de língua estrangeira via língua-alvo em escolas Públicas brasileiras: uma proposta viável? *In*: OLIVEIRA, S. B.; SÓL, V. S. A. (orgs.). **Multiletramentos no ensino de inglês: experiências da escola regular contemporânea**. Ouro Preto: Instituto Federal de Minas Gerais, 2016. p. 151-180.

SANTOS, Z. B. A concepção de texto e discurso para a semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora: UFJF, v. 13, p. 1-13, 2011.

SILVA, D. N. “A propósito de Linguística Aplicada” 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. **D.E.L.T.A.**, vol. 31, p. 349-376, 2015. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502015000300014&lng=pt&tling=pt. Acesso em: 03 abr. 2019.

SILVA, F. M. Ética e justiça social em tempos de pandemia. *In*: GONÇALVES, E. C.; LOUREIRO, R.; RAMALHETE, M. P. (orgs.). **Isolad@s: reflexões artísticas e teórico-críticas sobre o isolamento social no contexto da pandemia**. Vitória, ES: Nepefil/Ufes, 2020. p. 95-114.

SOARES, J. P. **Representações semântico-discursivas de atitude avaliativa de uma professora de inglês da rede pública de ensino acerca dos usos do livro didático em sala de aula**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

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. O uso de filmes e séries na sala de aula: da operação “tapa-buracos” ao despertar do desejo de falar inglês. *In*: OLIVEIRA, S. B.; SÓL, V. S. (orgs.). **Multiletramentos no ensino de inglês: experiências da escola regular contemporânea**. Ouro Preto: Instituto Federal de Minas Gerais, 2016. p. 17-41.

SILVA E SOUZA, A. S. **Mapeando a esperança: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. **Social literacies**. London: Longman, 1995.

SZUNDY, P. T. C.; FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada e indisciplina no Brasil: promovendo diálogos, dissipando brumas e projetando desafios. *In*: SZUNDY, P. T. C.; TILIO, R.; MELO, G. C. V. (orgs.). **Inovações e desafios epistemológicos**

em Linguística Aplicada: perspectivas sul-americanas. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 63-89.

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: Clara Luz, 2009. p. 51-69

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Lisboa: Antídoto, 1979.

ZORZI, D. Dalla competenza comunicativa allá competenza comunicativa interculturale. **Babylonia**, n. 2, p. 46-52, 1996.

APÊNDICE A – Roteiro para a narrativa visual

Em uma folha branca, sem pautas faça um desenho para expressar como você se sente em relação às discussões e temas abordados nas aulas de inglês da professora Carolina. Depois, escreva um parágrafo que explique o que você quis expressar em seu desenho.

Estas narrativas são necessárias para a pesquisa intitulada “Letramento Crítico no ensino e na aprendizagem de Inglês: A Constituição Identitária de aprendizes de uma escola pública” da pesquisadora Lucilene Paula Carvalho Dias Fonseca, que se encontra dentro do projeto guarda-chuva “Identidades de professores de língua inglesa: (res)significando a formação inicial e continuada” sob a orientação da Profa. Dra. Vanderlice Sól.

Agradecemos a colaboração.

APÊNDICE B – Roteiro da narrativa escrita

Escreva um texto que descreva detalhadamente momentos importantes da sua experiência como estudantes de língua inglesa. As motivações abaixo deverão ser usadas para guiar sua escrita.

- Descreva qual é a função da língua Inglesa na sua vida.
- Conte como é aprender inglês no Ensino Médio.
- Relate, se houver, a vivência de alguma aula de inglês em que você e ou/ seus colegas se engajaram em uma atividade que contribuiu para construir/desconstruir visões de mundo e para a sua formação cidadã.

Lembre-se, o texto deve ser escrito em formato de narrativa, portanto, estas questões são somente um indicativo de quais elementos devem estruturar seu texto.

APÊNDICE C – Piloto das narrativas e APÊNDICE D – Narrativas escritas e visuais

Utilize o QR Code abaixo para ter acesso ao piloto das narrativas e narrativas escritas e visuais dos participantes.



ANEXO A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS: A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE APRENDIZES DE UMA ESCOLA PÚBLICA”, que tem como objetivo investigar os desdobramentos do ensino de Língua Inglesa a partir de uma perspectiva crítica e seus efeitos na constituição identitária dos aprendizes. O motivo que nos leva a estudar os efeitos do ensino de Língua Inglesa a partir uma perspectiva crítica na constituição da identidade dos aprendizes se baseia na necessidade de compreender melhor o ensino de inglês em nossa região e colaborar com os estudos sobre o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras e a formação de professores.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: coleta de narrativas escritas e visuais. 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 professores e 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 “LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS: A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE APRENDIZES DE UMA ESCOLA PÚBLICA”, 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: Lucilene Paula Carvalho Dias Fonseca

Endereço: Rua Monsenhor Horta, 120, Rosário

Cidade: Mariana Estado: Minas Gerais

Fone: (31) 987178506 E-mail: lucilene_dias@hotmail.com

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

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS: A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE APRENDIZES DE UMA ESCOLA PÚBLICA

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

Responsável pela pesquisa: Lucilene Paula Carvalho Dias Fonseca

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa denominada “LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS: A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE APRENDIZES DE UMA ESCOLA PÚBLICA”, 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 investigar os desdobramentos do ensino de Língua Inglesa a partir de uma perspectiva crítica e seus efeitos na constituição identitária dos aprendizes., e, portanto, visa colaborar com os estudos sobre o Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e a formação de professores na área da Linguística Aplicada. 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 narrativas escritas e visuais. 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 professores e alunos de inglês e uma melhor compreensão do panorama do ensino e da aprendizagem de inglês na Região descrita.

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 Lucilene Paula Carvalho Dias Fonseca).

A pesquisa consiste investigar os desdobramentos do ensino de Língua Inglesa a partir de uma perspectiva crítica e seus efeitos na constituição identitária dos aprendizes. Esta pesquisa está sob a orientação da Profa. Dra. 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 e Documento de identidade:

Assinatura da pesquisadora responsável

E-mails e telefones de contato

Pesquisadora: Lucilene Paula Carvalho Dias Fonseca

lucilene_dias@hotmail.com Tel: (31)987178506

Orientadora: Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sól

vanderlicesolufop@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