

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS-UFAL
FACULDADE DE LETRAS-FALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA**

**O INGLÊS COMO DEMOCRACIA: UM OLHAR AUTOETNOGRÁFICO SOBRE AS
PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA
PÚBLICA.**

Maceió/AL

2019

ALEX SANDRO BATISTA DOS SANTOS

O INGLÊS COMO DEMOCRACIA: UM OLHAR AUTOETNOGRÁFICO SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), como requisito parcial para a qualificação do projeto.

Orientador: Prof. Dr. Sergio Ifa

Maceió/AL

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos - CRB-4 - 2062

- S237i Santos, Alex Sandro Batista dos Santos.
O inglês como democracia: um olhar autoetnográfico sobre as práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública / Alex Sandro Batista dos Santos. – 2020.
112 f. : il. : tabs. color.
- Orientador: Sérgio Ita.
Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2019.
- Bibliografia: f. 108-112.
- 1.Linguística aplicada. 2. Língua inglesa (Ensino fundamental). 3. Língua inglesa – Ensino e aprendizagem . I. Título.

CDU: 81'33: 802.0



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO

ALEX SANDRO BATISTA DOS SANTOS

Título do trabalho: "O INGLÊS COMO DEMOCRACIA: Um olhar autoetnográfico sobre as práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Sérgio Iffa (PPGLL/Ufal)

Examinadoras:

Ana Karina de Oliveira Nascimento
Prof. Dra. Ana Karina de Oliveira Nascimento (UFS)

Ildney de Fátima Souza Cavalcanti
Prof. Dra. Ildney de Fátima Souza Cavalcanti (PPGLL/Ufal)

Maceió, 25 de setembro de 2019.

AGRADECIMENTOS

As primeiras palavras de dedicação não poderiam ser para mais ninguém que não os meus pais. Ao S. Antônio e à D. Neide minha gratidão pelo carinho, afeto e esforços despejados sem medidas sobre mim, inclusive nos momentos em que não me compreendiam, mas me respeitavam. Espero transformar em amor essa dívida que beira o infinito. E ao meu irmão, Bruno, com quem sempre partilhei o amor pelo conhecimento. Obrigado por tudo!

Gratidão aquele sem o qual nada disso teria acontecido, o princípio de tudo e quem guiou meus passos até aqui, Sérgio Ifa. Obrigado por tudo, Sérgio. Por toda paciência, apoio e compreensão e por toda a aprendizagem. Obrigado por todas as oportunidades que você me proporcionou e por ter acreditado em mim.

À professora Rita Zozzoli, por quem meu carinho e admiração só aumentam. Quando eu crescer, quero ser como a senhora!

É com muita emoção, também, que dedico este trabalho a minha professora de inglês do ensino fundamental II, a profa. Josefa. Muito obrigado por cultivar em mim esse amor pela língua inglesa, por responder as minhas inquietações e por todo amor e orgulho que a senhora nunca cansou de demonstrar. Minha gratidão será para sempre.

Agradeço à equipe da escola que me acolheu durante esta pesquisa, a cada aluno meu, que permitiram a possibilidade deste trabalho e me deram a oportunidade de vivenciar tantas des/aprendizagem. À professora Aurora - nome fictício, - o meu muito obrigado por ter aberto a porta da sua sala de aula para que este trabalho se realizasse. Desejo que a docência seja um caminho de alegria e de renovação.

Uma menção honrosa à Analice que cuidou da revisão deste trabalho! Amiga, você foi essencial! Gratidão!

Ao grupo de pesquisa LET – Letramente, Educação e Transculturalidade – cujo o apoio e as reflexões sustentaram este trabalho. Gratidão a todos vocês!

E agora, aos meus amigos. A lista é imensa, mas espero contemplar todos que me acompanharam nesta trajetória, ou antes mesmo dela se iniciar: Lizandra, Pedro, Suzanne, Su, João, Jack, Maria Luiza, Peterson, Cássia, Júlia, Poly, Rita, Fabrício, Cris, Lianna, Selma, Sara, Valquíria, Daniel, Eberson; A todos os professores do CCC e do NUCLI, pessoas que guardo com muito carinho no meu coração por terem me proporcionado tantos momentos felizes e de aprendizagem; aos meus queridos amigos que conheci na Cultura Inglesa: gratidão por estarem

sempre do meu lado, mesmo à distância. Agradeço a cada um de vocês por serem, como costumo falar, a minha *billboard*: sempre me colocado para cima, me animando e acreditando em mim quando eu mesmo não me sentia capaz de ir além. Não sei onde estaria sem o apoio de vocês.

E à comunidade LGBTQ+, da qual eu orgulhosamente faço parte. Minha gratidão aos irmãos e irmãs que tiveram suas vidas ceifadas durante toda história, seja pelas mãos da Inquisição Católica, seja nas mãos de governos religiosos e conservadores espalhados pelo mundo. A vida de vocês não será esquecida. Aos irmãos e irmãs que protagonizaram e protagonizam lutas, protestos e revoluções sobre o globo terrestre: obrigado por não desistirem. Obrigado a todos que abriram os caminhos para que eu pudesse viver a minha vida como docente, como pesquisador, ou como qualquer outra identidade, sem precisar esconder que sou gay. Minha gratidão a cada um de vocês que experimentam as dores e alegrias da comunidade encimada pelo arco-íris. *We march with pride!*

RESUMO

Este trabalho busca discutir os significados construídos a partir das práticas de ensino que desempenhei com alunos de uma escola pública no município de Maceió, no Estado de Alagoas. A pesquisa situa-se no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006) e é de cunho autoetnográfico (ELLIAS *at al* 2015). Para a triangulação de dados, lancei mão de diários de classe, gravação de aulas e entrevista com os alunos. No que tange o embasamento teórico desta pesquisa, discuto minha interação com os alunos a partir da ótica dialógica de Volóchinov ([1929]2017) e sob a luz das teorias sobre crenças (BARCELOS, 2006, 2007, 2011), sobre neoliberalismo (BROWN, 2015; PATRICK, 2013) e sobre democracia (MOISÉS, 2010; CABRAL NETO, 1997). Na interpretação dos dados, aponto para as aprendizagens e desaprendizagens experienciadas na sala de aula: o desejo de querer espelhar a sala de aula da escola de idiomas na escola pública e as consequências disso; a relutância dos alunos em realizar determinadas atividades; a impressão que os alunos tinham de si mesmo e de como eles se sentiam os únicos responsáveis pela própria aprendizagem. Demonstro também a minha interação com o livro didático e a minha preocupação com a produção de um espaço que engaje os alunos e que os motive a participação. Por fim, apresento as considerações deste trabalho, apontando para a necessidade de se pensar o inglês como prática democrática, tanto no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, quanto na manutenção desse componente curricular da escola pública. Democracia na inquietação diante da autoexclusão do aluno (LEFFA, 2007), ao ouvir as demandas dos estudantes, ao perceber a realidade, muitas vezes dura, de cada um deles. Democracia ao enxergar as línguas adicionais na escola pública como direito, que deve ser mantido com as condições necessárias para um processo de ensino acessível, gratuito e de qualidade.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa; Crenças; Democracia; Escola Pública

ABSTRACT

This paper aims to discuss the meanings constructed from the practices I developed with students from a public school, in Maceió city, state of Alagoas. The research is located in Applied Linguistic field (MOITA LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006; PENNYCOOK, 2006) and it has an autoethnographic branch (ELLIS *at al* 2015). As instruments of research, I made use of class journals, class recordings and interview with my students. In the theoretical bases of this research I discuss my interaction with students through Volóchinov (VOLÓCHINOV, 2017) dialogical studies and through the beliefs studies (BARCELOS, 2006, 2007, 2011). I also discuss in this paper the theory of neoliberalism (BROWN, 2015; PATRICK, 2013) and democracy (MOISÉS, 2010; CABRAL NET), 1997). In the data interpretation, I highlight the learnings and “unlearnings” (my translation) experienced inside the classroom: the desire of transform the public classroom into the language school ones and its consequences; students reluctance in doing some class activities; the impression students had about themselves and how they felt the unique responsible for the learning process. I also demonstrate my interaction with the didactic book and my concerning with the production of a space that engages students and motivates them to participate. At last, I present the considerations of this paper, arguing the need of thinking English as a democratic practice during the process of teaching and learning as well as in the maintenance of English in the public school curriculum. Democracy in the concerning when realizing students’ self exclusion (LEFFA, 2007), when listening students’ demands, noticing their reality that is tough most of the time. Democracy when understanding additional languages in public school as a right that must be kept with the conditions needed for an accessible, free and quality learning and teaching process.

Key-words: English language teaching; Beliefs; Democracy; Public School

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: distribuição dos encontros, objetivos e instrumentos.....	30
Tabela 2: entrevista com os/as alunos/as	32

LISTA DE FIGURAS

Figure 1	69
Figure 2	75
Figure 3	91
Figure 4	94
Figure 5	94
Figure 6	95

SUMÁRIO

Um espaço de (im)possibilidades: um pouco da minha história	7
1.INTRODUÇÃO	13
2.METODOLOGIA	18
2.1.Objetivos e perguntas de pesquisa	19
2.2.Da possibilidade à democracia	20
2.3.Linguística aplicada	21
2.4.Autoetnografia	23
2.3.Sobre a escola, o alunado e os instrumentos de coleta	26
3.DISSCUSSÃO TEÓRICA	35
3.1. Língua	35
3.2 Língua adicional	37
3.3.A língua inglesa dentro escola pública	38
3.4. Os documentos que regem o ensino	40
3.4.1. Os Parâmetros curriculares nacionais (PCN)	40
3.4.2. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)	42
3.4.3.A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	45
3.5.A escola como local de medo	47
3.5.1 Neoliberalismo	49
3.5.2 Despolitizar a educação	52
3.6. Crenças	57
3.7. Democracia	61
4.APRENDIZAGENS E DESAPRENDIZAGENS: INTERPRETAÇÃO DE DADOS	67
4.1.Escola pública não é escola de idiomas	68
4.2. Professor, fale português	76
4.3. E como se aprende, então?	83
4.4. Democracia significa participação	89
5.CONSIDERAÇÕES	103
Epílogo	108
REFERÊNCIAS	110

Um espaço de (im)possibilidades: um pouco da minha história

Meu nome é Alex, tenho 25 anos. Sou gay, ateu, professor, vegetariano, milito no espectro esquerdo da política e, no momento, também sou pesquisador. Nesse espaço, no início da minha dissertação, quero descrever um pouco da minha trajetória com a educação, com a língua inglesa e com a docência. Espero que essa curta narrativa possa mostrar para o/a leitor/a um pouco de minhas crenças, limitações e ideologias que nunca são estáticas, mas se modificando ao longo desta pesquisa e que estiveram presentes guiando.

Meus primeiros educadores foram os meus pais, não apenas no sentido de instituição familiar, mas porque eu tenho recordações do meu pai escrevendo em um quadro verde de madeira e mandando eu repetir: “bea-bá: bá; beê-bé: bé; bei-bi: bi”. Foi também ele quem me introduziu às operações matemáticas e achava um absurdo quando eu chegava em casa com exercícios que mandavam eu multiplicar doze vezes dois. Inconformado, ele sentava junto a mim na mesa da sala, ou da cozinha e armava contas como a que segue: 24569813×45 . Em outros momentos, ele deixava alguns exercícios matemáticos para que eu respondesse e eu ganhava dez centavos por cada resposta certa. Eu fui introduzido à lógica capitalista bem cedo. Foi também graças ao meu pai que eu conheci o nome de uma das esposas de Dom Pedro I, D. Leopoldina e que no dia nove de janeiro se comemora o dia do fico. A frase que ele mais repetia para mim era: “Já dizia o meu avô: o estudo é o princípio da riqueza.”

Minha mãe, durante a minha infância, só tinha estudado até a terceira série do ensino fundamental e não sentava comigo para me ensinar assuntos formais, mas me levava até a escola todos os dias. Nos primeiros anos, ela me explicava porque eu tinha que passar parte do meu dia naquele ambiente onde ela não permanecia. Foram muitos dias de choro até que eu me acostumassem à escola da professora Rosinha, a primeira docente de quem eu me recordo. Talvez seja o meu cérebro me enganando, mas, em memórias muito remota, e aí eu estou me referindo ao período antes dos 5 anos de idade, eu vejo essa professora me ensinando a escrever o número quatro corretamente, posto que eu insistia em escrever a “pazinha” do algarismo do lado direito, quando, na verdade, deveria ser do esquerdo.

Durante parte da minha vida, eu testemunhei meu pai tentando entrar na faculdade. Ele acordava às 4h da manhã, ia trabalhar nas plantações de cana e retornava às 16h, arrumava-se e seguia para o cursinho preparatório na capital, Maceió. Nesse período, a gente morava na zona

rural de Satuba, uma cidadezinha a 15km da capital. Eu tentava permanecer acordado, para vê-lo chegar por volta das 23:30h, mas eu frequentemente dormia. Muitas vezes, ele trazia alguns livrinhos com histórias infantis para que eu lesse. Eram livros minúsculos, com poucas páginas, mas eu passava horas lendo-os e relendo-os.

Meu pai nunca entrou na universidade. Ao que me lembro, submeteu-se pelo menos umas três vezes as provas de vestibular, – que na época ocorria em três etapas, incluindo uma redação – e aguardou seu nome sair na lista de aprovados. Não havia internet na época, de modo que ele ficava horas com seu radinho, esperando ouvir seu nome que nunca foi chamado. Eu não entendia muito bem o que estava acontecendo, eu só sabia que ele queria entrar na faculdade para fazer geografia e que no final do ano ele sempre recebia um “não”.

Minha mãe, por sua vez, não se importava muito com a faculdade. Tomada por uma vida de miséria na infância, ela sempre se preocupou em administrar tudo, de modo que não faltasse comida na mesa. Afinal meu pai sustentava sozinho toda família: minha mãe, eu, meu irmão, duas tias, meu avô e minha avó. Havia também a aposentadoria do meu avô, que não era muito, mas auxiliava. O trabalho sempre foi uma coisa muito importante para a minha mãe, pois era como o trabalho que se colocava a comida na mesa. Isso não quer dizer que ela, alguma vez, sugeriu que eu parasse de estudar. Mas ela era a favor de que eu trabalhasse como jovem aprendiz ao completar dezesseis anos, enquanto meu pai sustentava o ideal de que eu só trabalharia depois que entrasse na universidade.

Volta e meia meu pai me recordava que a caneta era mais leve do que a pá e eu acreditava e entendia o que ele queria dizer. Sempre morei rodeado de canas e o sol nascia ou morria escondido por elas. Durante a época de moagem, a gente presenciava o espetáculo tenebroso e ao mesmo tempo fascinante das canas sendo incendiadas. Enquanto eu me divertia pegando as cinzas que caíam do céu. No dia seguinte, minha mãe se aborrecia limpando a casa que ficava coberta delas. Os homens trabalhavam durante todo o dia cortando e separando a cana que viraria o açúcar que adoçaria o café de Ferreira Gullar. Meu pai não queria que eu estivesse ali. O peso da caneta era mais leve do que todo aquele serviço intenso e exaustivo sob o sol.

Hoje eu percebo todos os esforços empreendidos nessa missão de que eu não me resignasse ao que foi o destino do meu pai, do meu avô, do pai do meu avô... ou seja, trabalhar na usina de açúcar. Contudo, enquanto criança, eu não entendia essas atitudes e sou muito grato aos meus pais, pois, apesar das dificuldades que só agora, enquanto adulto, eu me dou conta, eles

sempre me mostraram um mundo de sonhos, de brincadeiras e de possibilidades. Havia um mundo que se estendia para além daqueles canaviais e meus pais sempre deixaram isso bem claro. Certa vez, por volta dos 9 anos, conversando com meu vizinho, eu perguntei-lhe por que os meus amigos só queriam ser caminhoneiros, tratoristas ou trabalhar na usina de alguma forma. Ele, então, fez a coisa mais didática que alguém poderia ter feito. Pediu para que eu descrevesse o que eu observava ao redor, e eu comecei: caminhões, tratores, cana... ao que ele respondeu: é por isso que eles só querem ser o que você falou. E hoje eu percebo como eu fui educado para entender o mundo como um local de possibilidades.

Uma dessas possibilidades era a de que eu poderia falar uma língua que eu achava fascinante: o Inglês. Não lembro como essa vontade começou, talvez em propagandas e conteúdos que nem me lembro, mas que estavam ali reforçando a necessidade de se falar inglês. Lembro-me de tentar memorizar o alfabeto, acreditando que, assim, eu aprenderia a falar a língua. Depois de memorizar a pronúncia - descrita nos livros com letras alfabéticas, também - eu me dei conta de que, não aprenderia a falar o idioma, e nem ao menos pronunciar uma palavra isolada. Foi a primeira crença que eu quebrei sobre aprendizagem de línguas na minha vida.

As primeiras aulas de língua inglesa que tive foi aos 10 anos, na quarta série do ensino fundamental, hoje, quinto ano. Lembro que a professora ensinou a pronunciar o alfabeto, cantando uma musiquinha que parodiava a canção "*tinkle, tinkle little star*". Depois, cantou mais uma canção que ensinava a dizer "bom dia", "boa tarde", e "como vai você", em inglês. Eu simplesmente ficava radiante.

Chegando na segunda parte do ensino fundamental, eu conheci uma professora muito importante em minhas decisões quanto a profissão docente: a professora Josefa. Falei muito com ela sobre minha vontade de aprender inglês e ela me encorajava muito. Nesse período de mestrado eu a reencontrei aqui na UFAL, pois ele estava fazendo mestrado também. Ela falava do orgulho que era me ver ali e que se lembrava de quando afirmava que não era possível aprender inglês na escola e ela me respondia que, infelizmente, só em um cursinho. Ou seja, na quinta série, atual sexto ano do ensino fundamental, eu já consolidara a crença de que era impossível aprender inglês na escola pública.

Tentava suprir a carência que sentia na escola pública estudando por livros didáticos que ganhei de outra professora de inglês, sempre fazendo ritual de memorizar vocabulários, regras gramaticais e fazer exercícios para fixar as estruturas. Não tinha com quem conversar, nem tinha

acesso à internet para diversificar as práticas. Aos 13 anos, fotocopiei parte de um livro chamado inglês sem mestre, que trazia vocabulário, pronúncia dos termos para o português de Portugal. Após memorizar, também, vocábulos e regras gramaticais, o livro apresentavam textos que deveriam ser traduzidos para o inglês, ou para o português e o número de palavras novas do texto sempre aumentava conforme as lições avançavam. O livro era, digamos, antigo e eu traduzia frases como “O homem pega trigo no moinho”.

Aos 14 anos, meus pais me matricularam num curso de idiomas oferecido pela UFAL: a Casa de Cultura Britânica. Hoje, o curso é gratuito. Em minha época custava 55 reais. Eu e minha mãe chegamos bem cedo na fila para encontrar a professora Josefa que já estava lá desde a madrugada, guardando um lugar para ela e para mim. Mesmo assim, havia cerca de 365 pessoas na nossa frente. Após pegarmos uma ficha para o dia seguinte, eu e minha mãe retornamos para efetuar a matrícula e foi um dos dias mais felizes da minha vida, pois, em minha cabeça, eu estava entrando no local onde aprenderia inglês de fato.

Passei quatro anos e meio nesse cursinho e foi aí onde consolidei muitas de minhas crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: falar inglês o tempo todo; seguir um livro que eu julgava adequado à risca; turmas pequenas; não fazer tradução; entre outras. Foi um período de muita aprendizagem, também e, aos 17 anos, antes mesmo de terminar o curso, eu já me comunicava em inglês.

Aos 19 anos, eu terminei o curso e entrei na universidade. Foi um local de muitas descobertas, de muitos conflitos e tem sido, até hoje, um ambiente de muita aprendizagem e desaprendizagem. Minha grande surpresa foi, contudo, o Projeto Casa de Cultura no Campus, (o CCC). O CCC é um projeto de extensão que funciona como uma residência docente para muitos alunos do curso de letras da UFAL. Eu era do núcleo de língua inglesa, mas havia também cursos de francês, espanhol, libras e português. No CCC, a gente dava aula, pesquisava, discutia metodologias de ensino, refletia sobre o processo de ensino e aprendizagem, partilhava experiências, passava raiva (risos) e aprendia.

Uma das grandes surpresas, para mim, no CCC, foi descobrir que poderia se ensinar o tempo passado antes do tempo presente e que, na realidade, poderíamos ensinar qualquer tópico em qualquer nível, desde que fizéssemos as adequações necessárias. Foi um choque imaginar que eu daria aula para alunos iniciantes sem começar pelo verbo *to be*.

O CCC foi essencial, para mim, por tornar o período na graduação mais significativo, visto que muito do que aprendíamos nas aulas da faculdade também era revisto e discutido no projeto. Foi lá, também, que tive a oportunidade de realizar trabalhos de iniciação científica (PIBIC) e de realizar meu trabalho de conclusão de curso (TCC). E foi no CCC que descobri o Letramento Crítico (LC), que foi crucial para maneira como entendo a língua, o ensino e a aprendizagem de línguas e, também, o meu lugar no mundo.

Também tive a oportunidade de participar de projetos como o Núcleo de Línguas (NUCLI) e da Casa de Cultura Britânica (CCB), que também assumem esse papel de residência docente e contribuem para a formação dos professores em formação da faculdade de Letras. Nesses dois espaços podemos experienciar a vivência de sala de aula e desenvolver estratégias para o ensino a aprendizagem de línguas como acontece no CCC.

Por fim, as aulas de Estágio Supervisionado foram marcantes para mim, pois pude retornar à sala de aula. Ora para observar, ora para ensinar. Este foi um período de muito conflito sobre minha identidade docente. Passei um longo tempo apreensivo e querendo distância da escola pública. Até então, eu tinha ensinado apenas em escolas de idiomas e, apesar de ter estudado na escola pública a minha vida toda, fiquei perturbado com o retorno durante a graduação. Na maior parte daquele período, eu nutria a crença de que impossível aprender, e não apenas aprender, para mim era impossível ensinar inglês na escola.

Depois do choque inicial de algumas conversas com Sérgio, meu orientador, e de ler o livro “Inglês em escola pública não funciona?”, resolvi repensar meu olhar sobre a escola pública e problematizar minhas crenças: a quem a ideia desta impossibilidade beneficia? A quem ela prejudica? Qual o papel das instituições do Estado na produção e manutenção dessas crenças? Como essa crença poderia ser modificada, transformada, revertida? Foi então que comecei a refletir com mais propriedade sobre a condição política da ação docente e sobre a necessidade de se pensar novas narrativas sobre o ensino de línguas adicionais no ensino público.

Mesmo após concluir a graduação, prossegui com essas inquietações em mente. Decidi, então, ingressar no mestrado para pesquisar a respeito dessa situação e contribuir com outros/as professores/as, tornando esse meu primeiro contato com a escola pública uma questão a ser pesquisada e problematizada. Pesquisar, refletir, questionar, agir, ser transformado. Para mim, o mestrado seria a oportunidade de trazer inteligibilidade para os questionamentos que me atravessavam, de contribuir para a defesa da educação pública de qualidade, para a manutenção do

ensino de inglês na escola pública, de construir mais uma narrativa em defesa do espaço público. É essa história que o/a leitor/a irá acompanhar nas próximas páginas.

1.INTRODUÇÃO

“Esse livro é escrito em estado de calamidade pública.”

Clarice Lispector

A epígrafe, retirada da obra *Água Viva*, parece descrever o cenário político-econômico que perpassa essa pesquisa: o país vive uma crise que remonta o ano de 2013. Desde então, entre outros acontecimentos políticos sombrios, a primeira presidenta do país sofreu um impeachment; a CLT passou por uma “renovação”; tramita uma reforma da previdência; desenvolveu-se uma base curricular comum para o ensino básico e os gastos públicos foram congelados por vinte anos. O que todos esses eventos têm a ver com a minha pesquisa? Seus impactos no ensino público, nas políticas linguísticas e, de maneira particular, suas consequências para a manutenção e os objetivos do ensino de língua inglesa na escola pública.

Além do contexto acima apontado, há também as crenças – nos termos de Barcelos (2006) – que estigmatizam o ensino de língua inglesa e, muitas vezes, coloca-o num lugar de insucesso. Em outras palavras, as crenças condicionam a escola pública a um *status* de impossibilidade, um ambiente que se mostra incapaz de prover práticas de efetivos ensino e aprendizagem de língua inglesa. As crenças que dão suporte a essa concepção são as mais variadas: o professor que desconhece a língua que ensina; a escola pública como local deficiente de recursos e assistência; o próprio aluno que não quer aprender, etc.

A perniciosidade dessas crenças, contudo, reside nas consequências por elas engendradas. Barcelos (2006) também elenca algumas: a falta de iniciativa para mudança diante da situação vivenciada; o descrédito compulsoriamente reiterado na escola pública; a naturalização de uma suposta “incapacidade” de aprender do aluno da escola pública; e a restrição, para as camadas mais pobres, ao acesso à língua.

Durante a graduação, principalmente nas matérias de Estágio Supervisionado, não só pude refletir sobre esses elementos que apresento acima, como também pude entrar em contato direto com o contexto da Escola pública. Esse contato perturbou-me e, muitas vezes, foi motivo de desesperança e de agonias, mas também foi um momento para repensar o que eu entendia sobre a escola pública, buscando compreender aspectos sociais, econômicos e políticos que a atravessavam.

No final dos Estágios Supervisionados, após momentos de encontros dentro da Escola pública e dentro da Universidade, eu saí com uma compreensão: a ação docente era, também uma ação política. Dessa forma, eu compreendi que o ato de ensinar exige conhecimentos didáticos e metodológicos que eu desenvolvia na interação universidade-escola, ao mesmo tempo que me interpelava questões de ordem econômica, social, cultural, emocional e afetiva que atravessavam a sala de aula. Essa compreensão de que a ação docente abrange mais do que conhecimentos metodológicos muito iluminou meu entendimento sobre as problemáticas que permeavam a escola pública e que a tornavam um espaço, por vezes, árduo (STELLA & CRUZ, 2014) ou estigmatizado como lugar de impossibilidade de se aprender inglês (BARCELOS, 2011).

Após finalizar o estágio supervisionado e prestes a encerrar o ciclo da graduação, eu me questionava como poderia atuar, enquanto professor recém-formado, dentro do complexo espaço da sala de aula da escola pública, frequentemente marcado pelo descaso político (OLIVEIRA, 2011) e pelo estigma da não aprendizagem. Foi então que decidi dar continuidade a minha formação como professor de língua inglesa nos estudos da pós-graduação.

Assim, essa pesquisa objetivou investigar e interpretar minhas práticas, como professor, na sala de aula da escola pública. Além disso, também busquei compreender como e se minhas práticas dialogam com os princípios da democracia. Minha investigação pode ser resumida em duas perguntas de pesquisa: Quais os significados que construo, a partir da minha interação com os alunos, no contexto de sala de aula da escola pública? De que maneira o ensino de língua inglesa pode ser compreendido em termos de democracia? Para esta pesquisa, escolhi atuar numa Escola Pública Municipal da cidade de Maceió, em Alagoas, em uma turma do sétimo ano de ensino fundamental.

Trabalhos objetivando compreender as situações vivenciadas por professores na sala de aula da escola pública do estado de Alagoas já têm sido realizados, e trago à baila os trabalhos de: Makiyama (2013), cuja tese de doutorado investigou os discursos de professores da rede pública e como eles reproduzem, nos termos da autora, o pré-construído de que na escola pública só se ensina o básico do básico; Cruz (2016), por sua vez, pesquisou a relação entre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a escola pública, buscando compreender a quais interesses o programa serve; Agra (2016), pesquisou sobre a introdução do componente curricular língua inglesa em uma turma do ensino fundamental I (período que começa no primeiro e termina no quinto ano), sob a ótica dos multiletramentos, e buscou investigar como a interação

com a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental contribuíram para a relação das crianças com o inglês, além de perceber como as aulas podiam auxiliar no processo de formação linguístico-discursivo e cidadão dos alunos. Há também o trabalho de Bezerra (2019), de caráter autoetnográfico, em que a autora investiga as contribuições da pesquisa no seu processo de formação docente, apontando para as reflexões provocadas durante seu trabalho com uma turma do ensino médio do instituto federal de alagoas.

Todos estes trabalhos ajudam a compreender diversos cenários do ensino público no estado de alagoas e, de modo particular, na cidade de Maceió e tiveram uma contribuição *sine qua non* para esta dissertação. Acredito que a minha pesquisa se aproxime mais do trabalho de Bezerra (2019), visto que também investigo minhas próprias práticas no interior da sala de aula sob a luz da autoetnografia (ELLIS *at al* 2015).

No que tange a organização deste trabalho, na primeira parte dessa dissertação, situo meu trabalho na área da linguística aplicada (MOITA LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006; PENNYCOOK, 2006), apontando para o caráter transdisciplinar, dinâmico e político desse campo de pesquisa. Em seguida, ainda na mesma seção, discuto a pesquisa qualitativa de cunho autoetnográfica (ELLIS *at al* 2015), bem como apresento dados sobre a escola, os alunos e descrevo os instrumentos de coleta.

Na seção seguinte, discuto o embasamento teórico que guiou esta pesquisa. Assim, apresento a concepção de língua como interação (VOLÓCHINOV, [1929] 2017)¹ e a noção de língua adicional. Apresento, então, os documentos que norteiam a prática de ensino de língua inglesa na escola pública, a saber: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Apresento também o documento mais recente, de caráter normativo, que entrará em vigor a partir de 2020 nas escolas: A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Em seguida, discuto sobre o neoliberalismo (BROWN, 2015) e sua racionalidade que pensa o mundo a partir da lógica de mercado e princípios de *economização* da vida, apontando para suas consequências na educação e no ensino de língua inglesa. Discuto, então, sobre o projeto de lei escola sem partido e suas premissas de despolitizar a educação e judicializar a relação professor-aluno. Em seguida, traga à baila a noção de crença (BARCELOS, 2006, 2007, 2011), sua relação com o ensino de línguas e como a crença de que é impossível aprender inglês na escola pública é nociva ao processo de ensino e aprendizagem e

¹ A partir de agora, farei referência apenas ao ano da edição brasileira utilizada para estudo, ou seja, 2017.

contribui para o caráter de exclusividade (LEFFA, 2007) da língua inglesa, privando as pessoas mais carentes do acesso a uma língua adicional. Por fim, discuto a noção de democracia (CABRAL NETO, 1997; MOISÉS, 2010), apontando para suas concepções ao longo da história, explicitando qual o conceito de democracia defendo nesse trabalho e proponho pensar a sala de aula de língua inglesa a partir da ótica democrática, o que pode contribuir para a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento da dimensão cidadã dos discentes.

Para a interpretação dos dados, realizo uma explanação sobre minhas práticas em sala de aula, refletindo por meio de uma leitura crítica da situação e uma autoanálise de minhas concepções, com vista a produzir uma teorização a respeito de como essas concepções impactam a relação de aprendizagem. Começo a expor a análise empreendida sobre o modo como tentava aproximar a escola pública das escolas de idiomas na qual dei aula e como isso me distanciava de um olhar mais preciso diante das particularidades da escola pública e do objetivo do ensino de língua nesse espaço. Em seguida, interpreto a relutância dos alunos em me ouvir falando em inglês durante as explicações na sala de aula, a aflição que isso me causava e o porquê de eles agirem daquela forma. Sigo, então, analisando minha relação com o livro didático da escola pública e suas contribuições para a formação do aluno e para a produção de um espaço de reflexão e, por fim, encerro a seção demonstrando e defendendo a necessidade de se criar um espaço democrático, pautado no diálogo, na participação e na preocupação com o engajamento dos alunos, entendendo que a cidadania, almejada pelos documentos que regem a educação se dá para além dos muros da escola, mas também dentro dele.

Por fim, retomo as considerações desta pesquisa, concluindo que, apesar de compreender que o espaço da escola pública e da escola de idiomas são diferentes, por vezes, tentei aproximar os dois, o que me fez refletir na influência da escola de idiomas na minha formação e na minha compreensão do que seriam práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Retomo também a ideia de que a escolha de só falar inglês com os alunos, desde o primeiro contato, sem o devido diálogo sobre essa atitude acabou afastando-os da realização de algumas atividades e que, no intuito de poder participar do processo que estava ocorrendo na sala de aula, não lhes restou alternativa, a não ser exclamar: “professor, fale português!”. Postulo, então, a necessidade de se olhar para o ensino de línguas pela ótica da democracia, entendendo que a presença da língua inglesa na escola pública é um ato democrático por garantir, de forma isonômica, que todos possam ter acesso ao ensino de uma língua adicional; que o que irá garantir que esse ensino tenham um

viés imperialista ou mesmo colonizador será a maneira como se dará o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula; que pensar o inglês como ato democrático significa enfatizar o ato docente como ato político, buscando entender para quem escolho ceder minha força de trabalho, a quem minhas práticas beneficiam, quais aspectos sociais, culturais, econômico emocionais permeiam a sala de aula da escola pública, como minhas aulas engajam ou marginalizam os alunos nas atividades desenvolvidas e como as aulas de língua inglesa podem se tornar um espaço para a discussão do nosso lugar no mundo e com o mundo (FREIRE, 1996), auxiliando os alunos a refletirem sobre questões de cidadania, de transformação e de justiça social. Termina a seção defendendo a importância desta pesquisa em minha formação como professor, encerrando mais um ciclo de aprendizagem e desaprendizagem e reforçando meu compromisso com a educação pública de qualidade e com um ensino de língua inglesa que inclua, que estimule a reflexão e o questionamento e a transformação da realidade em que vivemos.

2.METODOLOGIA

Nesta seção, descrevo todas as partes fundamentais para que o estudo pudesse ser realizado, desde a área da LA bem como o tipo de pesquisa qualitativa, os participantes e os instrumentos para geração dos dados. Apresento, inicialmente, os objetivos gerais e específico desta pesquisa e, em seguida, disponho as perguntas que nortearam todo o trabalho. Descrevo, então, o campo da linguística aplicada, onde este trabalho, de natureza qualitativa, se situa. Escolhi a Linguística aplicada por sua característica transdisciplinar e mestiça (MOITA LOPES, 2006), por compreendê-la como espaço de aprendizagem e de *desaprendizagem* (FABRÍCIO, 2006), em busca de dar inteligibilidade a problemas sociais cujo centro é a linguagem (MOITA LOPES, 2006), compreendendo que a realidade social é dinâmica, fluída, heterogênea e conflituosa. Além disso, entendo a Linguística aplicada como espaço de embate político, que assume o caráter ideológico da pesquisa científica, mas que está em constante problematização de suas próprias práticas epistemológicas (PENNYCOOK, 2006). Em seguida, discuto sobre a pesquisa autoetnográfica (ELLIS, *at al*, 2015), que investiga as práticas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscando compreender os significados construídos na interação com o outro e com a realidade como imbricados na teia social-cultural-afetiva-emocional. Por fim, descrevo o local onde realizei a atividade, os participantes da pesquisa e os instrumentos que serviram para triangulação dos dados.

2.1. Objetivos e perguntas de pesquisa

Apresentada a metodologia que estrutura este trabalho, discuto agora sobre os objetivos que encaminham esta pesquisa, compreendendo que, na perspectiva da autoetnografia e da Linguística Aplicada que corroboro, os objetivos não são vistos como produtos a serem alcançados, mas servem como bússola para guiar os processos de investigação e reflexão durante a pesquisa. Dessa forma, nesta dissertação, ocupei-me, principalmente, de considerar e de refletir sobre o processo que experienciei durante meu período em sala de aula; como eles se estabeleciam na minha interação com os alunos; e compreendendo que os objetivos formativos que compõem a pesquisa não se esgotaram com o fim desta.

O objetivo geral desse trabalho, então, foi investigar as minhas práticas como professor de língua inglesa dentro de uma instituição escolar municipal de ensino básico, enquanto professor de língua inglesa de alunos do sétimo ano, observando como articular práticas de democracia na sala de aula e suas contribuições para o ensino de língua adicional.

Desse objetivo macro, estabeleci os objetivos específicos, a saber: compreender quais significados acerca do processo de ensino e aprendizagem eu construo a partir da interação com os alunos no contexto de sala de aula e fora dela; e compreender as práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa e sua relação com o espaço democrático.

Como mencionei anteriormente, este trabalho não se ocupa de resultado, como se propõe as pesquisas, em sua maioria, de cunho positivista. Da mesma forma, também não parto de hipóteses, de modo que, o que pretendi foi responder a perguntas que, considerando os objetivos estabelecidos, nortearam minha pesquisa. São elas: quais os significados que construo a partir da minha interação com os alunos, no contexto de sala de aula da escola pública e fora dela? De que maneira o ensino de língua inglesa pode ser compreendido em termos de democracia?

A partir dessas perguntas, pude pensar nos passos que adotaria durante a pesquisa, articulando ensino de língua inglesa, práticas de democracia e minha formação enquanto professor, compreendendo que essas práticas acontecem num contexto de interação permeado pelo discurso da impossibilidade (BARCELOS, 2011), e refletindo como esse mesmo espaço de impossibilidade poderia ser subvertido.

A seguir, discuto como a questão da democracia surge no meu trabalho. Esta subseção é um exemplo de como, no interior da pesquisa qualitativa, objetivos de pesquisa, considerações e metodologia vão tomando forma a medida que o processo de pesquisar acontece.

2.2. Da possibilidade à democracia

Quando decidi transformar minhas práticas de sala de aula em objeto de pesquisa, meu objetivo inicial era entender como seria possível ensinar na escola pública, considerando seu estigma da não aprendizagem, como observo na subseção 3.6 desta dissertação. Por fazer pesquisa qualitativa na área de LA e sabendo que tais pesquisas não se baseiam em hipóteses ou em pressuposições sobre a realidade estudada, mesmo assim eu achava imprescindível entrar na sala de aula com essa visão por três motivos: 1) por não acreditar em neutralidade do pesquisador de modo que, ao entrar na escola, eu entro com certas crenças sobre aquele ambiente que vão regular meu olhar durante o processo de pesquisa; 2) porque partir do princípio que não é possível aprender não me apetece enquanto professor; 3) porque a possibilidade da aprendizagem tem que ser, na minha leitura, sempre presumida e não o contrário. Entretanto, apesar dessa crença que presumo e assumo, preciso salientar que, dentro da pesquisa qualitativa, não pretendo refutar ou confirmar a crença na impossibilidade de ensino, mas compreender como a minha prática se dá dentro de uma perspectiva que parte da possibilidade.

Assim, eu queria tentar propiciar e, em seguida, entender, especificamente, espaços de possibilidade em um ambiente marcado pela crença da impossibilidade de aprendizagem. Contudo, à medida que a pesquisa foi se encaminhando, eu percebia que meu foco não era apenas nas práticas de sala de aula, em outras palavras, não era apenas uma questão metodológica, mas também social, econômica e, principalmente, política.

Eles conversam, fazem barulho e, como reflito na interpretação dos dados, se recusava a fazer as atividades nos primeiros contatos e eu queria entender: por quê? Por que em alguns há a crença de que na escola é difícil/impossível de aprender (MAKIYAMA, 2013)? Por que ela se repete na Narrativa 14 trazida por Diógenes (2014); Por que Lyons (2009) descreve a mesma problemática no Mato grosso? Por em conversa com a professora de inglês da escola onde eu ensinei, ela relata o sentimento de frustração de ensinar para alunos que, supostamente, não querem aprender? Trabalhos distintos em locais diferentes, poderiam ratificar uma suposta incapacidade da escola de ensinar.

Entretanto, as leituras durante o mestrado, de autores como Biesta (2013), Rancier (2002), Paulo Freire (1996; 2014), Diógenes (2014), Leffa (2017), Brown (2015), entre outros; observar o deslocamento que meus alunos faziam até a instituição, como eles se relacionavam com ela, comigo, com os outros participantes da comunidade escolar; os encontros com meu orientador; a

conjuntura política na qual o Brasil estava imersa e que aponto no começo; tudo isso me fez parar para refletir na dimensão do espaço escolar e o que significava para os meus alunos estarem naquele ambiente. Fez-me refletir sobre o inglês não apenas como um componente curricular, mas como um direito ao acesso a uma língua adicional que era garantido aos alunos e que estava sendo violado todas as vezes que desacreditamos na instituição pública escolar como espaço de aprendizagem. Era preciso, então, olhar a língua inglesa sob a ótica da democracia, para que então eu lutasse por aulas em que a participação dos meus alunos fosse cada vez maior; e pela manutenção do acesso universal e gratuito a língua inglesa como língua adicional na escola pública. Por isso, durante a pesquisa, eu não busquei, intencionalmente, levar uma abordagem que fomentasse a democracia, mas a interação com meus alunos, durante o trabalho de pesquisa, me fez perceber a necessidade de se pensar na sala de aula como um espaço democrático.

Assim, com esse novo olhar fui revisitar os instrumentos de coleta para a escritura desta dissertação, eu tentei perceber nas minhas aulas como as minhas atitudes se aproximavam ou não de um espaço democrático. Tentei interpretar atividades que realizei sob esta ótica, mesmo que, a princípio, elas não tivessem esse objetivo porque meu objetivo era outro. Identifico aqui minha mudança de foco para com os dados coletados.

Portanto, gostaria de frisar que o inglês como democracia não é, na minha visão, uma abordagem, nem um processo metodológico para o ensino de língua inglesa. Para mim, inglês como democracia é foi e é ou poderia ser/deveria ser uma postura diante do processo de ensino que foi sendo construída na interação com meus alunos. Entender isso foi um dos belos resultados a que cheguei. Antes de apresentar minhas interpretações, faço, nas próximas subseções, descrições teóricas sobre LA e autoetnografia e detalhamento do contexto da pesquisa.

2.3.Linguística aplicada

A linguística aplicada, como campo de estudo, não é uma forma de saber estática ou que se valha de uma definição unívoca e unânime sobre si mesma. Desde sua concepção, na década de 1940, até os dias atuais, a pergunta “o que é a linguística aplicada?” tem suscitado inúmeras respostas e vários outros questionamentos. Assim, das primeiras teorias da linguística aplicada como aplicação da linguística (MOITA LOPES, 2009), à linguística aplicada como um espaço de

desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006), muitas foram as discussões que consolidaram esse campo do saber ao longo dos anos.

As concepções, dentro deste vasto campo, que trago para esta pesquisa é a de Fabrício (2006) e Pennycook (2006). Para Fabrício (2006), a Linguística aplicada seria um espaço de desaprendizagem, em que rever posicionamentos, formas de produzir conhecimento e de enxergar o mundo são o tempo todo questionados e ressignificados, visto que a própria realidade que a Linguística Aplicada busca investigar é dinâmica, complexa e movente. Na voz da autora

Filio-me a uma LA que se constitui como prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento[.] (FABRÍCIO, 2006, p. 60)

Assim, pesquisar em Linguística Aplicada é uma tarefa de constante questionamento sobre o mundo e uma compreensão de que a linguagem não está dissociada do político, apesar de movimentos conservadores - sobre os quais falarei na discussão teórica - disseminarem a ideia da linguagem e do conhecimento como instâncias neutras e descontextualizadas sócio historicamente. Uma outra característica que Fabrício (2006, p. 61) salienta é o compromisso ético dentro da pesquisa em Linguística Aplicada, uma vez que somos responsáveis pelos efeitos resultantes das nossas construções para o mundo social, ou seja, para a autora, nossas pesquisas não podem ser interpretadas como mera “captação do real”, mas um processo de construção desse “real”. Enquanto co-construtores da realidade deveríamos, então, almejar uma sociedade melhor.

Nessa mesma linha, que objetiva problematizar e romper fronteiras impostas à produção do conhecimento, e observando o caráter político da pesquisa, Pennycook (2006, p. 76) sugere uma Linguística aplicada transgressiva, que questiona cânones estabelecidos nas teias moventes - para utilizar os termos de Fabrício (2006) - do saber, buscando encontrar formas epistêmicas que estão para além de seus limites, sem esquecer de nos perguntarmos o que nos leva a esse movimento de ir além. Para Pennycook, trata-se de atravessar fronteiras e quebrar regras, mas mantendo uma postura reflexiva sobre o porquê de realizar essa travessia. Em outras palavras, A Linguística aplicada transgressiva pode ser resumida no diálogo que Pennycook (2006, p. 82) denomina “de Fanon e de Foucault”: de um lado, abraçar o embate político reivindicado pelo primeiro; do outro, o ceticismo diante de nossa própria maneira de pensar e de narrar o mundo.

Como sugere o próprio autor, numa tentativa de resumo, a LA transgressiva pode ser compreendida como um campo do saber que

assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicional, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito. Almeja atravessar fronteiras e quebrar regras; tem como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e por quê atravessar; é entendida como em movimento em vez de considerar aquilo em relação ao que é ‘pós’; é pensada para a ação e a mudança (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

A partir dessas considerações, situo esta pesquisa no campo da linguística aplicada: 1) por considerar a linguagem como indissociável das práticas sociais, das quais ela é “constituente e constitutiva” (FABRÍCIO, 2006, p. 48); 2) por entender a Linguística aplicada como um espaço de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006), convidando-nos a repensar o que temos aprendido para desaprendê-lo e aprendê-lo novamente sob novas perspectivas, considerando a produção do conhecimento como um processo sempre movimento, avesso a qualquer tentativa de restrição e engessamento; 3) por entender a produção científica dentro de uma dimensão política, em que relações de poder e de interesses estão sempre atravessando nossas escolhas durante todo o processo da pesquisa, de modo que se faz necessário abraçar o embate político, mas sempre céticos diante dos posicionamentos que assumimos; 4) por fim, pelo compromisso ético de entender que pesquisar não é captar o mundo, mas narrá-lo e, por meio desse processo narrativo, construir o mundo do qual falamos, tornando-se necessário o cuidado com o que enunciamos e buscando fazer da nossa pesquisa meios para uma “uma vida melhor” (FABRÍCIO, 2006, p. 62).

Feitas essas considerações sobre a linguística aplicada, na subseção seguinte descrevo a abordagem metodológica que utilizei nesta pesquisa, à saber: a autoetnografia. Apresento os motivos pelo qual escolhi essa metodologia, seu conceito e características.

2.4 Autoetnografia

I’m a storyteller. É assim que a escritora e a ativista nigeriana Chiamanda Adichie inicia um de suas palestras, intitulada “O perigo da história única²” vista por milhares de pessoas na plataforma de vídeos *YouTube*. Essa afirmativa com a qual ela começa seu discurso, intitulando-

² No original: The danger of the single story.

se como uma contadora de histórias lembra-me a atividade de pesquisa autoetnográfica, com a qual meu trabalho se alinha, pois, escolhi conduzir minha pesquisa também através do contar uma história.

Fiz essa escolha por não considerar a pesquisa uma ficção, uma criação deliberada destituída do compromisso com a verdade. De fato, para mim é no interior das histórias que habitam as memórias, as tradições, os rituais, que podemos manter viva a ancestralidade. É com o conhecimento da história, da *nossa* história que podemos construir o sentimento de pertença a um grupo, um determinado lugar, e é também por meio da história que podemos compreender melhor o momento presente.

É por essas constatações que o compromisso com uma verdade também deve acompanhar os que contam a história. ao contar uma história, enaltecemos personagens, condenamos outros, destacamos certos acontecimentos e sujeitos, enquanto apagamos outros. Contar uma história pode nos fazer ter uma visão sobre o que acontece no mundo de uma forma ou de outra completamente diferente, a depender de quem narra, de como narra, do que escolhe para narrar. Contar história também é construir verdades sobre o mundo.

A escolha do que queremos narrar é política e ideológica. É atravessada por questões emocionais e afetivas: trata-se de colocar dentro de uma estrutura inteligível (em palavras, desenhos, formas, sons) o que nos tocou, o que nos marcou de alguma forma e que, portanto, traz um significado que é produto de relações socioculturais e emocionais.

É com essa visão de história que assumo ser a pesquisa científica também uma narrativa histórica, pelo viés político que a epistemologia carrega (PENNYCOOK, 2006), pelas escolhas que fazemos no processo de pesquisa, que são particulares e produto da nossa interação única com o momento sócio histórico; e por entender que é a pesquisa também é atravessada por questões afetivas e emocionais, uma vez que os sujeitos que pesquisam não são destituídos de tais dimensões quando decidem pesquisar.

Assim, decidi me apoiar na pesquisa autoetnográfica como metodologia de trabalho, pois entendo que a pesquisa autoetnográfica considera

a escrita reflexiva sobre a experiência do ser; a relação de análise dos contextos sócio históricos dos envolvidos; o trabalho etnográfico de pesquisa; o resgate das histórias provenientes também da memória; e a intersecção dessas relações com os significados construídos (BEZERRA, 2019)

A pesquisa autoetnográfica investiga, portanto, as práticas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscando compreender os significados construídos na interação com o outro e com a realidade como imbricados na teia social-cultural-afetiva-emocional que constitui esses mesmos sujeitos.^t

Em sua introdução sobre a autoetnografia, Adams *at al* (2015: 1-2), aponta para algumas características da autoetnografia, que incluem:

Usa a experiência pessoal do pesquisador para descrever e criticar crenças culturais, práticas e experiências.

Reconhece e valoriza as relações do pesquisador com os outros.

Usa autoreflexões cuidadosas e profundas – tipicamente referenciada como sendo “*reflexividade*” – para nomear e interrogar a intersecção entre o eu e a sociedade, o particular e o geral, o pessoal e o político.

Mostra as pessoas em processo de descobrir o que fazer, como viver, e o significado de suas lutas.

Equilibra rigor metodológico e intelectual, emoção e criatividade.

Luta por justiça social e por tornar a vida melhor.³

E possível perceber então, pelas características elencadas pelos autores/as, a presença do/a pesquisador/a, que remonta o termo “auto” de autoetnografia: é pelo olhar do pesquisador que a pesquisa se faz e esse olhar é um olhar questionador, interrogativo, que se utiliza da experiência pessoal para questionar e compreender os significados de práticas e crenças, e que intersecciona a produção intelectual com questões culturais e emocionais.

Uma das minhas inquietações ao entrar em contato com a autoetnografia foi acometido de algumas indagações, semelhantes às descritas pela autora Roux (2016): “este método constitui, soa e valida requisitos acadêmicos? A pesquisa, de alguma forma, contribui para o ‘corpo de conhecimento’, ou ela é apenas uma oportunidade de relatar uma experiência de vida marcante e

³ No original: “Uses a researcher's personal experience to describe and critique cultural beliefs, practices, and experiences. Acknowledges and values a researcher's relationships with others. Uses deep and careful self-reflection - typically referred to as ‘reflexivity’ - to name and interrogate the intersections between self and society, the particular and the general, the personal and the political. Shows ‘people in the process of figuring out what to do, how to live, and the meaning of their struggles’. Balances intellectual and methodological rigor, emotion, and creativity. Strives for social justice and to make life better”

de encontrar consolo no processo?”⁴. Considero que a pesquisa científica será sempre uma experiência marcante, independentemente de ser de cunho autoetnográfica ou não, uma vez que ela coloca no mundo uma maneira particular de entender a realidade que será acolhida, ou não, por aqueles/as que forem alcançados pela pesquisa. Contudo, o que daria a pesquisa autoetnográfica uma validação similar àquela das pesquisas, digamos, mais tradicionais? O que validaria a pesquisa autoetnográfica, segundo Roux (*ibid*), seria a maneira precisa de relatar os fatos, na profundidade com que suas observações dialogam com o corpo maior de estudos que versam sobre sua área de pesquisa, além da inteligibilidade que a experiência, apesar de particular, pode trazer para o campo do saber.

Há que se considerar também o aspecto ético que guia a pesquisa autoetnográfica, entendendo os riscos de ordem pessoal, relacional e institucional que envolvem o trabalho dentro da autoetnografia, respeitando e tratando com dignidade os/as participantes da pesquisa antes, durante e depois do processo (ELLIS *at all*, 2015: 25).

Espera-se, portanto, que o/a pesquisador/a, dentro da autoetnografia, mantenha o rigor metodológico e que, conforme aponta Ellis *at al* (2015: 25): que reconheça os limites do conhecimento científico, ou seja, o que pode ser conhecido ou explicado; que articule as experiências particulares com contextos mais amplos (político, econômico, social); que reconheça o valor do conhecimento intelectual e do cuidado estético/artístico; e que esteja atento/a para as questões éticas que envolvem o processo de pesquisa.

2.3.Sobre a escola, o alunado e os instrumentos de coleta

O início da pesquisa foi o momento de retorno à escola, como professor, como pesquisador e como aprendiz, também. Minha pesquisa em campo iniciou no dia 12 de março de 2018, quando fui, pela primeira vez, à escola que escolhi para a pesquisa. Trata-se de uma escola municipal no subúrbio da cidade de Maceió, no estado de Alagoas. Instalada em um prédio estruturado por um piso térreo e um primeiro andar, a escola mantinha a sala dos professores e todo setor administrativo separado das salas de aula e do pátio. Havia uma enorme quadra, também, onde eu

⁴ No original: “did this method constitute sound and valid academic inquiry? Did the research in some way contribute to the ‘body of knowledge’, or was it merely an opportunity to relate a pivotal lived experience and to find solace in the process?”

me dispus, com toda a escola, no mesmo dia 12 de março, a recepcionar os alunos que iniciavam o ano letivo.

Fiz a escolha depois de uma conversa com docentes que faziam parte da Formação de Professores realizada na Faculdade de Letras da UFAL. Expliquei a eles que necessitava de uma escola pública de ensino fundamental para realizar a pesquisa. Um dos professores me indicou a escola que descrevi mais acima e eu aceitei o convite pois, apesar de não ficar numa área central, estava localizada em um bairro com várias opções de transporte público, o que auxiliaria na minha ida até a instituição.

Em 2018, a escola contava com 67 funcionários e 856 alunos, sendo 689 apenas na segunda parte do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e atendia à região do município de Maceió denominada Tabuleiro dos Martins. Era comum ouvir dos professores e da equipe da escola de coordenação que aquela escola era uma escola muito boa, os alunos eram tranquilos, ou seja, não eram indisciplinados e que a escola tinha materiais e suporte para o desenvolvimento de suas atividades.

No dia 12 de março de 2018, segunda feira, apresentei-me à coordenação e aos outros professores e fiz observação de uma aula do professor que me indicou a escola e que, também, trabalhava lá. A princípio, eu ensinaria em uma turma dele, mas, ao chegar na escola, ele me contou que, naquela instituição, ele só ensinava língua portuguesa. Então, durante a semana, eu entrei contato com outra professora que lecionava inglês. Neste trabalho, chamo-a de Aurora⁵.

Aurora trabalhava há 11 anos na educação, e havia sido recém nomeada para um concurso público municipal. Concurso que, por coincidência, era o mesmo para o qual eu havia sido aprovado e estava esperando ser chamado. Ela me explicou que havia passado no último concurso municipal anterior, mas que não chegou a ser nomeada. Também tinha concluído sua graduação na Faculdade de Letras da UFAL, e me explicou que o cenário acadêmico para o curso de letras estava muito diferente do tempo em que ela fez o curso, pois, atualmente, havia mais oportunidades de bolsa de estudo, de contato com a língua inglesa, havia mais projetos e o próprio programa de estudos da universidade tinha mudado também.

Ela, como muitas pessoas que eu conheço, aconselhou-me a manter os estudos de pós-graduação e a buscar outras instituições escolares de âmbito federal, uma vez que a realidade de

⁵ Nome fictício para preservar a identidade da professora.

escolas municipais e estaduais era muito árdua. Em uma de nossas conversas, que registrei em diário de campo, ela me relatou a frustração que a profissão docente lhe causou em muitos momentos, visto que o professor é o único profissional que oferece um serviço cujos consumidores não querem aceitar. Em outras palavras, os alunos não gostam que o professor faça seu trabalho. Na visão da professora, isso era desestimulante.

Expliquei a ela os objetivos e detalhes da minha pesquisa e que eu gostaria de ficar com uma turma, ao invés de observá-la dando aula. Ela sugeriu que eu falasse com a diretora, que autorizou minha ida para sala de aula como professor. A partir do dia 19 de março de 2018, então, eu assumi a turma do 7º ano C.

Na minha turma, de 7º ano, havia 32 alunos matriculados, sendo que a média de alunos que compareciam era de 28. Esses números me surpreenderam, pois eu esperava turmas com mais de 40 alunos o que, no meu imaginário, era o contingente esperado numa sala de aula de escola pública. Um dos alunos tinha deficiência intelectual. Perguntei ao rapaz que o auxiliava durante as aulas, mas ele não soube me dizer qual era o quadro clínico do aluno. Todos tinham idade entre 12 e 13 anos e, como adolescentes, conversavam, faziam barulhos, e, apesar de manterem as cadeiras sempre em fileiras, eu conseguia observar que eles sentavam de forma a ficarem próximos das pessoas com quem mantinham mais contato, formando pequenos grupos dentro da sala de aula. Todos os nomes que aparecem durante a interpretação são fictícios e visam preservar a identidade dos alunos-participantes, bem como da professora-participante que me permitiu ensinar em sua sala de aula.

Durante a escritura deste trabalho eu tive medo de retratar uma imagem caricata dos meus alunos, e por caricata que me refiro a ideia de estudantes de escola públicas como pessoas que só apresentam dificuldades de aprendizagem, que são sempre muito pobres e, por isso, não conseguem participar ativamente do processo de produção do conhecimento. Contudo, eu sinto a necessidade de mencionar como foi perceptível para mim a diferença dos alunos da escola de idiomas e dessa escola pública.

Começo pela maneira como meus alunos chegavam à escola: na escola pública, meus alunos chegavam de ônibus, de bairros que circunscravam a escola, muitos não tinham celular e, portanto, eram incapazes de manter a comunicação fora da sala de aula. Eles também não ouviam muitas canções em inglês e também não assistiam séries que eu considerava conhecidas e, quando assistiam a filmes, nunca assistiam legendado.

E para mim isso é relevante porque, quando eu pensava determinadas atividades, eu esperava um reconhecimento deles das produções musicais e cinematográficas que eu levava para a sala de aula. Frequentemente, isso não acontecia. Esse não reconhecimento, num primeiro momento, me causou estranhamento e perguntas do tipo: “como eu posso ensinar para alunos que sequer ouvem canções em inglês? Como posso discutir sobre séries se eles não às assistem?” Durante o período de tempo que estive com eles, contudo, eu notei que alguns não tinham *internet* ou computador em casa, enquanto outros não podiam fazer assinaturas de serviço de *streaming*, por exemplo.

Assim, uma das coisas que mais me marcaram no período de mestrado foi a condição de vulnerabilidade social vivenciada por muitos dos meus alunos, mas não apenas naquele momento, como hoje na instituição que ensino atualmente. Hoje, eu busco refletir sobre a assimetria social presente nas escolas e porque é necessário pensar a pobreza como elemento a ser combatido no interior da sala de aula. Não são poucas às vezes que me emociono com meus alunos comendo na cantina e parte dessa sensibilidade surgiu nesse mestrado.

Comecei a ensinar meus alunos, para a pesquisa, no dia 19 de março de 2018 e fiquei com eles até o dia 23 de abril de 2018. Na semana seguinte, a partir do dia 30 de abril de 2018, iniciou-se uma paralisação, que acontecia sempre às segundas feiras e que foi promovida pelo sindicato para negociação com o governo do município. No dia 11 de junho de 2018, as aulas retornaram a acontecer às segundas feiras, mas como era semana de prova, não houve aula. No dia 18 de junho, eu realizei uma entrevista com eles, na qual pude filmar as respostas, sendo essa minha última atividade com eles e, conseqüentemente, o fim das minhas atividades de campo.

Gostaria de explicar, nesse momento, porque decidi ministrar as aulas ao invés de observar a prática de outro professor: era importante para mim experienciar certas emoções e sentimentos que emergem na interação com a sala de aula de um contexto em que pouco frequentei e do qual muito se fala como lugar de não aprendizagem. Com isso, não desprezo os trabalhos que se ocuparam de observar a ação docente de outros colegas professores. Eles – os trabalhos – foram e têm sido imprescindíveis para compreendermos como tem se constituído a escola pública. Contudo, eu gostaria de refletir sobre este emaranhado de sentimentos na condição de professor da turma, sabendo que o que as palavras e ações dos meus alunos iriam agir diretamente em mim e que eu teria que lidar com situações imprevisíveis e retornar para a sala de aula na semana seguinte mesmo

que alguma situação ou algum conflito me entristecesse ou me fizesse pensar em não querer mais entrar na sala de aula da escola pública.

Para que fique melhor esquematizado, trago uma tabela com as datas das aulas, objetivos de aula e os instrumentos utilizados.

Tabela 1: distribuição dos encontros, objetivos e instrumentos.

Data	Objetivo	Instrumentos
12/03/2018	Conhecer a escola; apresentar-me à comunidade escolar	Diário de campo Gravação da aula
19/03/2018	Conhecer uns aos outros. Aprender a se apresentar e a pedir informações pessoais em inglês	Diário de campo Gravação da aula
26/03/2018	Unidade introdutória: compreender estratégias de leitura em língua inglesa	Diário de campo Gravação da aula
02/04/2018	Unidade introdutória: compreender estratégias de leitura em língua inglesa	Diário de campo Gravação da aula
09/04/2018	Music matters!: discutir sobre canções e cantores favoritos. Identificar musicais; buscar informação em texto de mensageiros.	Diário de campo Gravação da aula
16/04/2018	Discutir sobre estilos de música; descrever ações	Diário de campo Gravação da aula
23/04/2018	Estratégias de compreensão oral; discutir sobre músicas e emoções	Diário de campo/ Gravação da aula
30 de abril à 4 de junho	Paralisações às segundas feiras para reivindicações sindicais.	
11 Junho	Prova	
18 junho	Entrevista com o objetivo de compreender por que os alunos se sentiam desconfortáveis com aulas apenas em inglês; como eles entendiam que deveria ser o processo de ensino e aprendizagem e se eles acreditavam na escola pública como local de aprendizagem de língua inglesa. Descreverei o objetivo de cada pergunta detalhadamente no fim desta seção.	Gravações em vídeo

Meu planejamento inicial era passar todo o primeiro semestre letivo com os alunos, ou seja, de março de 2018 a junho de 2018. Contudo, por conta das paralisações, meu tempo foi reduzido. Assim, eu me preparava para a aula da segunda feira e, pouco antes de ir à escola, eu recebi a notícia da paralização. Preocupado com essa situação, eu pensei em pedir mais uma ~~outra~~ turma à professora, para que eu pudesse permanecer em sala de aula o maior tempo possível. Decidi por não fazer a solicitação por lembrar de um constrangimento que infelizmente a professora Aurora me relatou.

Segundo ela, alguns professores da instituição estavam comentando sobre sua esperteza, ou seja, sobre como ela acabara de chegar na instituição e já estava colocando o estagiário para dar aula no lugar dela. O estagiário, no caso, era eu. Fiquei preocupado pois, como já mencionei, ela tinha acabado de ser nomeada por via de um concurso público e eu não queria prejudica-la. Entretanto, achei problemáticas essas falas, pois, em conversas informais com os professores na sala reservada a eles, eu já tinha explicado meu papel na escola e sobre o meu mestrado. Minha leitura, até então, é que eu tinha deixado explícito que eu era pesquisador e não estagiário na instituição. Talvez essa diferença de termos não tenha sido suficiente, pois o que estava em jogo era a presença dela, ou não, na sala de aula. Acredito que, uma forma de evitar estes comentários teria sido uma reunião com os professores, em algum momento do turno, em que eu pudesse ter apresentado meticulosamente minha proposta, de onde eu vinha, a necessidade que eu tinha de assumir a turma integralmente, e que tudo foi acordado com a diretoria escolar, professora e alunos.

No que diz respeito à entrevista, ao realiza-la no dia 18 de junho de 2018, tive o auxílio da professora, pois eu não podia deixar os alunos desassistidos em nenhum momento. Assim, ela ficou em sala de aula, enquanto, de três em três, os alunos vinham fazer a entrevista na biblioteca da escola. 17 alunos participaram da entrevista. Elas se dividem em duas partes, pois o aparelho celular que utilizei não comportava gravações de vídeo muito longas, então eu dividi em duas partes. A tabela 2 mostra cada gravação e os respectivos participantes.

Tabela 2: entrevista com os/as alunos/as

Gravação em vídeo	Alunos/as
Gravação 1	Paulo, Camila e Álvaro
Gravação 2	Paulo, Camila e Álvaro
Gravação 3	Lucas, André e Juliu
Gravação 4	Lucas, André e Juliu
Gravação 5	Clara, Júlia e Andressa
Gravação 6	Clara, Júlia e Andressa
Gravação 7	Ana, Carla e Valéria
Gravação 8	Ana, Carla e Valéria
Gravação 9	Cláudia, Ana, Jackeline
Gravação 10	Cláudia, Ana, Jackeline
Gravação 11	João e Alice

Todas as vezes que eu entrava na sala, eu colocava o meu celular para gravar todo o momento aula e, ao terminar meu trabalho, eu retornava para casa e fazia meu diário de campo, em que refletia sobre o que se passara horas antes. Posteriormente, quando já não estava mais fazendo a coleta de dados, li e escutei gravações, diários e entrevistas para poder colher as situações que achei mais relevantes para esse estudo. Esse verdadeiro mergulho nos instrumentos de coleta de dados foi um momento marcado por diversas emoções: foi difícil para mim ter que me ouvir ensinando. Eu não gostava de revisitar os áudios, pois me constrangia observar minhas atitudes na sala de aula, pois eu sabia que em algum momento me depararia com uma atitude minha que eu não aprovaria.

Os diários, por sua vez, não me causavam desconforto, e acredito que isso se sucedeu porque no diário eu escrevia as minhas impressões sobre o momento da aula já fazendo os julgamentos sobre as minhas ações. Não havia o elemento surpresa que residia na escuta dos áudios.

Voltar-me para os instrumentos supracitados (diários, gravações, entrevistas) foi também um momento de muita emoção, pois eles me traziam lembranças de momentos muito emocionantes para mim e que, muitas vezes, se assemelhavam a situação que eu estava experienciando com os participantes da pesquisa com os alunos que eu ensino atualmente no Instituto Federal Baiano, em Bom Jesus da Lapa, na Bahia. Em vários momentos fiz comparações, isto é, pude notar a maneira como agia naquele momento e como ajo hoje quase dois anos depois. Há muitas histórias e lições aprendidas. Mais uma vez, a formação dentro da graduação e também no mestrado tem sido o tecido com o qual eu costuro minhas atitudes e decisões como docente. Minha maior lição com a investigação foi aprender a olhar para a escola como um espaço propício à aprendizagem e considerar os alunos como participantes/cidadãos que querem aprender e aprendem! Sem dúvidas, esta foi uma das grandes contribuições ao meu processo formativo.

Assim as gravações me auxiliaram a mergulhar nas minhas memórias e resgatar os momentos da sala de aula que a lembrança não seria capaz de alcançar. Os diários serviram para observar minhas impressões daquele momento de interação, além de eu poder comparar como eu observava a situação vivenciada logo após o momento da aula e como eu observo hoje no momento da escritura. Na entrevista, pude conhecer um pouco da visão dos alunos sobre a impressão deles das aulas de língua inglesa antes da minha chegada e durante a minha atuação.

Com relação às perguntas feitas para os/as alunos/as durante as entrevistas, detalho cada uma delas a seguir, expondo-as e explicando o motivo de cada uma delas.

- Quando foi seu primeiro contato com a língua inglesa dentro da escola pública?

Nesta primeira pergunta, eu buscava compreender há quanto tempo os alunos tinham aula de língua inglesa na escola pública, para saber se eles só tiveram contato com o processo de ensino na segunda metade do ensino fundamental – a partir do sexto ano – como é obrigatório por lei, ou se já tinham tido aulas na primeira fase do ensino fundamental, também.

- Você poderia descrever as atividades realizadas pelo professor?

Meu objetivo era tentar compreender, por meio das atividades descritas, como aconteciam as aulas de língua inglesa e se essa experiência estaria presente ou não na maneira deles compreenderem como se deveria aprender inglês.

- Por que vocês ficam pedindo para que eu fale português sempre que eu falo inglês na sala? a aula não é de inglês?

Com esta pergunta, tentei compreender por que os alunos não aceitavam quando eu falava em inglês na sala de aula, uma vez que, uma das narrativas apontadas pelos alunos da Escola pública (BARCELOS, 2011), é a de que os professores não sabem falar inglês. Sendo assim, como se comportam os alunos quando o professor sabe falar inglês? Na minha experiência, eles não aceitavam e pediam o tempo todo para que eu falasse português. Queria entender o porquê.

- Você acha que é possível aprender inglês na escola pública?

Com essa pergunta, eu queria entender se essa crença da impossibilidade na aprendizagem da língua inglesa na escola pública, apontada por Barcelos (2011), também era reproduzida pelos alunos da escola onde pesquisei. Todos responderam de forma afirmativa: sim, é possível aprender.

- O que é necessário para aprender então?

Uma vez respondida a pergunta anterior, eu queria saber como eles acreditavam que deveria se dar o processo de ensino e aprendizagem, quais práticas seriam necessárias para se aprender inglês.

Na próxima seção, apresento o objetivo desta pesquisa, especificando qual a principal meta da pesquisa e os objetivos específicos utilizados para atingi-la e apresento as perguntas que nortearam meu trabalho e, conseqüentemente, a interpretação de dados.

Na próxima seção, apresento o objetivo desta pesquisa, especificando qual a principal meta da pesquisa e os objetivos específicos utilizados para atingi-la e apresento as perguntas que nortearam meu trabalho e, conseqüentemente, a interpretação de dados.

3.DISSCUSSÃO TEÓRICA

Nessa seção, discorro sobre os pressupostos teóricos que guiaram o meu olhar durante esta pesquisa, a começar pela concepção de língua que rege este trabalho. Na subseção seguinte, discuto a presença da língua inglesa na escola pública, especialmente, sobre quando ela aparece e quais documentos legitimam sua existência na escola pública como componente curricular obrigatório. Em seguida, apresento três documentos que direcionam o objetivo do ensino de língua inglesa na Escola pública, a saber: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Parto, adiante, para a discussão sobre como a Escola pública tem se convertido num espaço de medo para a atuação docente, que credito à ação neoliberal sobre a educação, com seu objetivo de tecnicizar e de despolitizar o ensino. Após essa discussão, verso sobre o conceito de crenças, fazendo uma apresentação histórica e explicando a necessidade de estudá-la para compreender práticas de ensino e aprendizagem de línguas, tanto de professor, quanto de alunos. E, por fim, discuto sobre democracia, apresentando conceitos e defendendo como o ensino de língua inglesa na escola pública pode ser entendido como prática democrática, tanto por prover acesso às camadas sociais menos prestigiadas, como por ser um espaço para o desenvolvimento da cidadania.

3.1. Língua

A discussão sobre a compreensão de língua que norteia este trabalho se justifica pelo entendimento de que a maneira como compreendemos a língua guia a forma como desenvolvemos e interpretamos as atividades de língua adicional. Assim, nas próximas páginas, descrevo a concepção de livro que adoto nesta pesquisa, além de justificar porque utilizo a expressão língua adicional.

As teorias sobre língua que guiam minha pesquisa são as discussões apresentadas por Volóchinov (2017), que compreende a língua como sendo de natureza interativa. Após fazer uma análise, apontando os limites do objetivismo abstrato e do subjetivismo individualista, o autor elege a interação como a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV, 2017: 219). Na voz do autor:

[a] realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas, nem o enunciado monológico isolado, tão pouco o ato

psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados⁶. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219).

Portanto, o estudo da língua não poderia, segundo o autor, ocorrer em outra instância senão dentro da situação concreta da comunicação, ou seja, mesmo que analisemos os aspectos físicos, fisiológicos e psicológicos que envolvem o estudo linguístico, esse conjunto de elementos só estaria completo com a comunicação organizada (VOLÓCHINOV, 2017, p. 145). Para Volóchinov (*ibid*), então, o fenômeno linguístico só poderá ser compreendido dentro da interação social.

Ao enfatizar a interação como realidade fundamental da língua, Volóchinov (2017) destaca o caráter social e ideológico desta. É social, pois o signo - linguístico ou não - só aparece entre sujeitos socialmente organizados; porque o sentido só pode ser compreendido dentro do contexto. Considerando-se que esse contexto está atrelado a uma cadeia discursiva, ou seja, a situação particular de comunicação pertence a um fluxo discursivo ininterrupto. Assim, nossos enunciados respondem a um diálogo maior com os enunciados presentes na comunicação social, aos quais nós respondemos, refutamos, reiteramos, dentre outros (VOLÓCHINOV, 2017: 219). Quanto a natureza ideológica da língua, o autor enfatiza que o signo não é somente uma parte da realidade, “mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93).

A partir dessa explanação, acredito que, como professor de língua adicional, entender a natureza língua como sendo interativa me auxilia a pensar num ensino que não se restrinja à precisão gramatical e a memorização de vocabulários. Acredito, antes, em um processo de ensino e aprendizagem que auxilie os alunos a responderem situações concretas de uso da língua, situações essas que são dinâmicas e imprevisíveis, e nas quais o sentido de fato é construído. Por fim, entendo que a língua como interação contempla um caráter ideológico, visto que nossas escolhas linguísticas não se dão em um vácuo social, conseqüentemente, elas nos posicionam no

⁶ Grifo do autor.

mundo e refletem nossa compreensão acerca da realidade e, para mim, o ensino de línguas precisa sublinhar essa dimensão ideológica também.

E porque, então, o uso da expressão língua adicional? É o que discuto a seguir.

3.2 Língua adicional

“Eu não sei nem falar português direito, quanto mais inglês”. Acredito que todo professor de língua inglesa, ao menos uma vez durante sua carreira, já ouviu essa famosa frase. Talvez ela já tenha se tornando tão “clichê” que nos passe despercebida. Uma de suas facetas de significado mais hostis é a autoexclusão do aluno; o sentimento de desprovidimento, de incapacidade e de não conseguir administrar bem a própria língua a ponto de, por meio dela mesma, legitimar sua suposta ignorância. É por meio da língua que os alunos atestam que não conhecem a língua e que, também, não são capazes de conhecê-la. É por meio da língua que os alunos recusam a própria língua.

Se os alunos se sentem desprovidos do domínio da própria língua local, que utilizam para se comunicar e realizar as mais diversas atividades, essa falta de proximidade parece também ocorrer com a língua estrangeira que, como observou Agra (2016), é uma distância de ordem espacial e temporal. Segundo Agra (2016), em sua pesquisa com uma escola da rede pública de Alagoas, os alunos e os pais dos alunos apontavam como situações de uso da língua inglesa, a comunicação em outros países, por meio de viagens internacionais, ou no futuro, quando os/as alunos/as ingressarem no mercado de trabalho. De que maneira, então, poderíamos pensar estratégias para que os/as alunos/as se vissem como sujeitos falantes para que a língua inglesa estivesse presente nas situações cotidianas da vida deles/as? Acredito que um começo seria passar a compreender a língua como adicional, ou invés de estrangeira.

A língua estrangeira, segundo Leffa (1998), seria a língua que aprendemos em um contexto, em que esta língua não seria oficial. No caso do Brasil, por exemplo, a língua oficial é o português, então o Inglês se enquadraria como língua estrangeira. Entretanto, como observa Santos (2018), essa concepção posiciona a língua como sendo sempre a língua do outro. Um outro aspecto dessa concepção é a ideia de que língua estrangeira situa sujeitos de países não anglófonos em situação de inferioridade, tornando como objetivo de aprendizagem desses sujeitos aproximarem-

se dos falantes de países cuja língua inglesa é língua oficial (JORDÃO, 2014: 19), de forma particular os países da América do Norte e os do Reino Unido. Assim, o conceito de língua adicional sugere uma concepção que *desestrangeiriza* a língua e a coloca como fazendo parte também do mundo do/a aluno/a.

Esse processo de desestrangeirização não serviria apenas para deslocar a posição geográfico-espacial da língua, como discuti mais acima, trazendo-a para mais próximo do/a aluno/a. A língua adicional, segundo Haupt e Vieira (2013), transpassaria os aspectos linguísticos-discursivo, evidenciando a dimensão cultural da língua, que está presente em múltiplas relações sociais e estas, por sua vez, não estão presas à determinadas fronteiras espaciais.

Em suas considerações sobre língua adicional, Jordão (2014, p. 15) acredita que a expressão visa “ressaltar o caráter plurilíngue das sociedades tidas como monolíngues, e de contemplar usos locais do inglês em países como o Brasil”. A autora salienta, contudo, que essa afirmação ainda precisa de cautela, uma vez que são poucos os materiais que abordam os porquês do uso dessa nomenclatura.

Feitas essas considerações, acredito que o uso da expressão língua adicional busca *desestrangeirizar* a língua inglesa (MOREIRA JUNIOR, 2017: 65), enfatizando situações locais de uso da língua, além de, conforme Jordão (2014, p. 31) celebrar

a coexistência de várias línguas em sua insistência em não destacar uma língua em detrimento de outras, desconsiderando fronteiras políticas como demarcadoras de limites linguísticos e reconhecendo que a língua “do outro”, “estrangeira”, também pode ser utilizada como espaço expressivo por comunidades que compartilham de uma outra língua materna que não essa “outra estrangeira.

3.3.A língua inglesa dentro escola pública

A presença da língua inglesa como componente curricular na escola pública já surge em documentos da Década de 1930 (MAKIYAMA, 2013). No governo Vargas, a Reforma Francisco de Campos apresenta o inglês como uma das línguas a ser estudada no que, até então, era o ensino

fundamental, composto de 5 anos. O mesmo decreto sugere, ainda, o ensino de outras línguas adicionais, como o francês e o alemão, e que o ensino de línguas seja pautado no método direto⁷.

A reforma Campanema de 1942 (Decreto n. 4.244/1942) causa uma mudança no sistema de séries presente no decreto predecessor (MAKIYAMA, 2013): agora, o ensino fundamental é substituído pelo curso ginásial, com duração de quatro anos. Além disso, ele também inaugura o curso secundário dividido em duas categorias: o curso clássico, dedicado aqueles que desejavam prosseguir na carreira intelectual, ou seja, entrar no nível superior; e o curso científico, para aqueles que pretendiam entrar no mercado de trabalho. Em ambas as categorias, tanto o ginásial, quanto o secundário, a língua inglesa está presente, sendo que ela é optativa para o secundário científico, e obrigatória para o secundário clássico.

A língua inglesa deixa de ser opcional nos documentos que seguem a Reforma Campanema. A primeira delas, a Lei de Diretrizes de Base de 1961, é pautada no liberalismo, preconiza a livre iniciativa e não legisla sobre o ensino de línguas adicionais no ensino público. Segundo Makiyama (2013: 72), é nesse período que ocorre uma verdadeira “explosão de cursos livres de língua, [que são] sustentados pelas classes privilegiadas que buscam assegurar esse aprendizado, em especial, de língua inglesa [.]”

O segundo documento é a Lei de Diretrizes de Base de 1971, que surge em plena ditadura militar e que também não considera o ensino de línguas como componente obrigatório na escola pública. Apesar de afirmar compreender o ensino de língua adicional como algo importante na formação do estudante, o mesmo documento sugere o ensino de línguas a título de recomendação, e não de obrigatoriedade.

É só na década de 1990, com a entrada em vigor da Lei de Diretrizes de Base de 1996, que o ensino de língua adicional volta a ser obrigatório na escola pública. O documento exige que uma língua estrangeira moderna componha o currículo escolar, levando em consideração às possibilidades e disponibilidade da comunidade local. É na volta da democracia que o inglês retorna para o Escola pública.

⁷ Método direto, segundo Makiyama (2013, p. 42-43), é uma abordagem de ensino de língua adicional que se assemelhava a aquisição da língua na primeira infância. Assim, estimulava-se o uso constante da língua adicional, evitando-se traduções, para que o aluno seja forçado a “pensar na língua adicional”. Além disso, “o vocabulário deveria ser apresentado por meio de gravuras, demonstrações, objetos e associações de ideias [...] e a gramática permanece na tônica da aprendizagem, mas de forma indutiva e somente nos níveis mais avançados”. (MAKIYAMA, 2013, p. 42)

Na próxima seção discorro sobre os documentos que regem as escolas regulares de ensino, tentando observar quais as justificativas apontadas para a volta desse componente curricular nas matérias obrigatórias. Gostaria de salientar também que, a partir de agora, sempre que mencionar escola/s regular/es, estarei fazendo referência às escolas públicas e privadas de ensino fundamental e/ou médio, e, da mesma forma, sempre que mencionar cursos livres, estarei me referindo às escolas de idiomas/línguas.

3.4. Os documentos que regem o ensino

3.4.1. Os Parâmetros curriculares nacionais (PCN)

A garantia do ensino do inglês como língua adicional⁸ no ensino público figura como uma resposta à emergência da língua inglesa como língua franca, mas também se mostra como componente para a formação cidadã dos alunos que permeia a escola. É o que nos diz o documento dos PNC (BRASIL, 1998), que percebe a aprendizagem da língua adicional como uma forma de compreensão de si mesmo, do outro e do mundo ao seu redor.

Os PCN (BRASIL, 1998), surgem como um documento norteador das práticas educacionais no ensino, tanto público como privado, no intuito de garantir a qualidade da educação no Brasil. Na parte que rege, especificamente, o ensino de língua adicional no país - os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua estrangeira dentro das escolas de ensino regular, o documento preconiza que o ensino das línguas adicionais tenha como eixo norteador as necessidades imediatas dos estudantes.

Tendo surgido na década de 1990, momento em que políticas de internacionalização como Ciências sem Fronteiras⁹ sequer existiam, bem como o acesso à internet era algo que poderia ser considerado futurístico, as orientações apresentadas pelo documento sugerem que os alunos não

⁸ Língua adicional é um termo que adotei na construção do texto. Os PCN utilizam o conceito de Língua estrangeira.

⁹ Ciências sem Fronteiras, surge em 2011, oferecendo 100 mil bolsas de estudos para alunos brasileiros terem acesso às universidades estrangeiras. O programa teve seu último edital em 2014 e se encerrou, definitivamente, em 2017 para os cursos de graduação. Em nota lançada pelo MEC no mesmo ano de 2017, 5 mil bolsas ainda permaneciam para pós graduação, como pode ser visto no sítio do governo federal: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/46981-mec-afirma-que-o-ciencia-sem-fronteiras-tera-5-mil-bolsistas-na-pos-graduacao>.

dispunham de muitas oportunidades de se engajarem em atividades comunicativas em outra língua, principalmente quando se tratava da habilidade oral. Assim, o que os PCN (BRASIL, 1998) sugerem que o desenvolvimento leitura seja focado como objetivo central nas aulas de língua adicional nas escolas regulares, uma vez que ela satisfaria as necessidades imediatas dos alunos, já que segundo o documento, o uso da língua era mais comum para a leitura técnica e de lazer, e em exames admissionais de graduação e pós-graduação. Para Makiyama (2013, p. 75), essa visão é questionável tanto por desconsiderar a presença da língua inglesa por outros meios, como música, filmes e programas televisivos, como por causar uma ruptura total entre as modalidades oral e escrita da língua. Paiva (2009, p. 32-33), também parece fazer referência a essa divisão ao defender que a língua deve ser ensinada em toda sua complexidade comunicativa e que não deve ser restrita a uma única habilidade, como a leitura, nem se dedicar apenas aos aspectos formais.

Apesar da pertinência das críticas apontadas pelas duas autoras acima, é importante salientar a visão de ensino de língua defendido pelo documento que, já na época, mostrava-se extremamente preocupado com uma percepção holística do ensino e que não o dissociava da dimensão cidadã e cultural da aprendizagem de uma língua adicional, como é possível visualizar neste fragmento:

A aprendizagem de Língua estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (BRASIL, 1998, p. 19).

Nesse fragmento, é possível perceber um convite dos PCN para observar o ensino da língua adicional para além dos componentes linguísticos, ampliando seu benefício para o “processo educacional como um todo”. Dessa forma, é possível inferir que o ensino de Inglês também não se exaure na aquisição de estruturas linguísticas. Antes, é por meio do signo linguístico que os alunos poderão compreender o funcionamento da própria língua materna, o que já desafia a crença de que é preciso compreender bem a norma culta da língua portuguesa para aprender inglês, como

pode ser observado no trabalho de Miranda (2005, p. 127)¹⁰, em que a quase totalidade dos professores investigados acredita no que eles chamam de ‘deficiência’ na língua materna como fator comprometedor para a aprendizagem. Assim, o desconhecimento dessas normas dificultaria o processo de ensino e aprendizagem. Essa crença naturaliza a norma culta como a única capaz de prover a base necessária para a aprendizagem, desprezando o conhecimento linguístico trazido pelos alunos, além de privá-los do acesso a uma língua adicional.

Entretanto, para os PCN (BRASIL, 1998), o ensino da língua adicional poderia auxiliar numa nova maneira de compreender a linguagem. Levando em conta a percepção de que a língua não é apenas um conjunto de normas; de que compreender o funcionamento de uma língua, implica ler o mundo, estar no mundo e com o mundo (FREIRE, 1996).

O mesmo fragmento também menciona os elementos culturais que envolvem o ensino de línguas, pois, esse mesmo processo confronta os alunos com uma forma de descrever o mundo e de entender o mundo que nem sempre coincide com a deles. Dessa forma, os alunos seriam motivados a refletir sobre o caráter social de suas escolhas linguísticas, em outras palavras, “o que externamos e expressamos por meio da linguagem traz em si uma carga ideológica representativa das concepções de mundo do grupo social a que pertencemos, numa determinada circunstância histórica” (SIQUEIRA, 2009). E, a partir dessa compreensão, trabalhar para o reconhecimento e a aceitação das diferenças.

O ensino da língua inglesa seria, como aponta o próprio documento (BRASIL, 1998: 38), uma experiência de vida, uma forma dos alunos se abrirem para o mundo, tanto em contexto próximo, como também daqueles mais remotos. A língua inglesa contribuiria, portanto, para a dimensão cidadã do aluno, umas das finalidades da educação como um todo.

3.4.2. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)

Em 2006 - oito anos após os PCN - são lançadas as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio). Como o próprio documento sugere (BRASIL, 2006), as OCEM surgem como

¹⁰ O texto disponível para consulta no site <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/mirlamariasaraivafontenele.pdf>, não traz numeração de página, o que me levou a utilizar a numeração do documento como base.

uma forma de orientar os processos educacionais para o Ensino Médio. O documento enfatiza que seu objetivo não é trazer soluções, mas fomentar uma reflexão pedagógica, teórica e educacional sobre os conflitos inerentes à educação e aos processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (BRASIL, 2006, p. 87-88).

É interessante observar as reorganizações que são feitas e que mudam concepções e formas de entender a educação e o ensino de um documento para o outro. Enquanto os PCN (BRASIL, 1998) elege a leitura como foco do ensino, as OCEM (2006, p. 87) sugerem um ensino pautado no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, bem como da comunicação oral contextualizada.

O documento também aponta para a necessidade de um ensino que extrapole o reconhecimento de estruturas linguísticas, mas que dialogue com o objetivo educacional maior de formar cidadãos (BRASIL, 2006, p. 90). Além disso, assim como no documento discutido anteriormente, as OCEM buscam compreender as motivações que levam os estudantes a buscarem o ensino de uma língua adicional.

Uma outra discussão abordada pelas OCEM e que acredito contribuir ainda mais para a reflexão que o próprio documento propõe é a da diferença entre os objetivos da escola regular e da escola de Idiomas/cursos Livres no que tange ao ensino de uma língua adicional. Para o documento (BRASIL, 2006, p. 90-91), enquanto as escolas de idiomas tendem a concentrar-se no ensino instrumental ou apenas linguístico da língua adicional, a “Línguas estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais” (BRASIL, 2006, p. 91).

As OCEM (BRASIL, 2006, p. 90) defende, pois, que os componentes curriculares presentes na escola regular propiciem a formação do indivíduo por meio do desenvolvimento de consciência social e uma renovação na maneira de pensar e ver o mundo, ressaltando o que já mencionava os PCN (1998:38) ao sugerir que o ensino de línguas como uma abertura dos sujeitos para o mundo. Essa preocupação com uma formação cidadã não implica em um desprezo pelo desenvolvimento de aspectos linguísticos no processo de ensino e aprendizagem. Antes, ela sugere a compreensão de que esses aspectos linguísticos são carregados de ideologia e nos posicionam no mundo (JANKS, 2012), além de almejar o diálogo entre o componente curricular e o objetivo educacional dentro da escola pública.

O documento reconhece que há um objetivo educacional maior, também, envolvido numa perspectiva de ensino que preze apenas por aspectos estruturais da língua (BRASIL, 2006, p. 91). Para cumprir este objetivo, porém, é preciso conceber a escola como local em que os alunos são preenchidos com conteúdos, e esse preenchimento garantiria a sua formação. O que as OCEM (*ibid*) propõem é uma outra formação, que possa desenvolver, por exemplo, aspectos de cidadania no próprio processo de ensino e aprendizagem.

O que seria então cidadania? No documento encontramos:

Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que ‘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? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Língua estrangeira pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2006, p. 91)

As OCEM, então, reconhecem as diferenças sociais existentes e não sugerem apenas apagá-las, num discurso de igualdades, em que as desigualdades precisam ser sanadas. Isso não quer dizer que eu seja contra a busca por uma sociedade mais justa e igualitária, mas é interessante perceber como o documento instiga o leitor a enxergar a heterogeneidade não apenas como desigualdade, mas também como diferenças; como elas são produzidas, a quem elas atingem; e em que grau os sujeitos, nesse âmbito de diferenças querem, ou não, a mudança de sua realidade e porquê.

Essa postura de cidadania – que questiona os sujeitos que falamos, onde estão posicionados, de que eles observam e posicionam os sujeitos de quem falamos, e como esses sujeitos respondem a essas observações – pode ser aproximada da visão de Janks (2012: 227), ao discutir sobre a não neutralidade da língua. Segundo a autora, dentro de uma abordagem crítica¹¹, a língua/linguagem¹² nos forma como sujeitos, e tipos particulares de sujeitos, e, dentro dessa mesma perspectiva, há a

¹¹ Para Janks (2013: 227), uma abordagem crítica seria sobre “permitir que os alunos leiam ambas a palavra e o mundo em relação com poder, identidade, diferença de acesso ao conhecimento, habilidade, ferramentas e recursos. É sobre escrever e reescrever o mundo: é sobre *design* e *re-design*”. No original: “Essentially, critical literacy is about enabling young people to read both the word and the world in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources. It is also about writing and rewriting the world: it is about design and re-design.”

¹² Adoto o termo língua/linguagem porque o texto original encontra-se em língua inglesa e cunha o termo “language”, que pode significar ambas as palavras língua e linguagem, o que dificultou minha tradução e motivou o uso dos dois termos.

compreensão de que nossas palavras não são neutras. Ao contrário, nossas palavras nos posicionam e atestam o mundo ao nosso redor enquanto produção sócio histórico.

3.4.3.A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O documento mais recente que versa sobre a educação nas escolas do país e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, cujas normativas começarão a ser implementadas em 2020, também apresenta algumas discussões sobre o ensino de língua na escola pública.

O documento de 600 páginas, de caráter normativo, define o que chama de aprendizagens essenciais para os alunos do país, na rede regular de ensino. Essa aprendizagem se dará pelo desenvolvimento de dez competências gerais e que, segundo o documento, inter-relacionam-se e se articulam ao longo de todas as etapas do ensino básico. Tais competências são definidas pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 8) como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Nela, a princípio, parece haver uma reafirmação do comprometimento educacional, visto nos documentos anteriores, que se preocupam com um ensino pautado no desenvolvimento de aspectos que não sejam apenas de ordem conteudista. Entretanto, acredito ser preocupante essa ideia de que todas as pessoas terão acesso ao mesmo ensino, salvaguardando suas particularidades, bem como gozarão das mesmas oportunidades, como é sugerido no texto do documento e também em uma das propagandas do governo federal disponível na internet¹³, visto que essa premissa parece dialogar com pensamentos neoliberais que serão discutidos mais à frente.

No tocante ao ensino fundamental, em que a língua inglesa aparece de forma obrigatória nos anos finais dessa etapa (do quinto ao nono ano), o documento (BRASIL, 2018: 60-61) atenta para o papel da escola em reconhecer a transição do/a aluno/a de uma fase do ensino - nesse caso, os anos iniciais do ensino básico - para outra; as mudanças biológicas que acontecem nos/as alunos/as que entram na adolescência; as transformações nas visões de mundo; e a compreensão das diversas formas de linguagem, as quais eles/as estão envolvidos/as e que são potencializadas pelas novas tecnologias. Além disso, o documento também confirma o comprometimento com os

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>. Acessado no dia 01 de maio de 2019, às 15:33.

direitos humanos e com os princípios de democracia como componentes que devem estar inseridos ao se pensar a educação para esse estágio:

Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (BRASIL, 2018, p. 61).

Macedo (2017), por sua vez, entende a BNCC como um artifício das demandas neoliberais, que não apenas propõe uma base comum nacional, como cria a necessidade dessa base. A autora sugere que não há literatura que justifique essa preocupação com uma base que sirva de alicerce para a educação de norte a sul do país, tanto para a melhoria na qualidade da educação, quanto para a contribuição na redução de desigualdade e amplificação de justiça social (MACEDO, 2017, p. 510).

A BNCC, então, tenta responder à duas cadeias de demandas articuladas, a saber: um ideário neoliberal de *accountability*, entendido aqui em “sua acepção clássica, envolvendo os pilares da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização” (MACEDO, 2017, p. 511); e a crítica por justiça social, em torno da qual gravitam discussões sobre equidade, oportunidade e justiça, além de atender demandas que incluem raça, gênero e sexualidade, por exemplo (*ibid*).

A autora também descreve outros dois aspectos preponderantes na elaboração do documento: a garantia de direitos e a demarcação de objetivos de aprendizagem e de ensino. Para Macedo (2017, p. 512), essas duas características refletem às demandas de justiça social e de *accountability*, sendo que o direito está para aquela, assim como os objetivos estão para esta. Ainda para a autora, esses objetivos seguem uma “tradição marcada pela racionalidade técnica, herdeira da administração científica, que congrega um conjunto de modelos de elaboração curricular cujo núcleo central é a relação entre a definição de objetivos de aprendizagem (ou ensino) e a avaliação de sua consecução” (MACEDO, 2017: 513). Isso acarretaria, então, uma instrumentalização do conhecimento e reforçaria uma visão técnica do ensino. Ao mesmo tempo, as demandas por justiça sociais também acabam por sucumbir a esta visão quando elegem um sujeito abstrato em detrimento daquele produzido no agonismo (*ibid*).

Da análise dos documentos apresentados nessa subseção, entendo que dos parâmetros curriculares nacionais até as orientações para o ensino médio, os documentos serviam como guia

para se pensar estratégias de ensino e aprendizagem nas instituições escolares, prezando pela autonomia e particularidades de cada uma delas. Na BNCC, diferentemente dos documentos anteriores, há um caráter normativo e, portanto, regulador da atividade de ensino, uma vez que estabelece quais competências precisam ser desenvolvidas, independentemente, da situação escolar vivenciada pelos estudantes em todo o país. Além disso, entendo a proposta da BNCC como pautada em concepções neoliberais, tanto pelo ideário de *accountability*, quanto pelo instrumentalização do conhecimento, como apontado em parágrafos anteriores.

3.5.A escola como local de medo

Em sua obra sobre gênero e sexualidade, Judith Butler (2004) aponta para o caráter constitutivo dos sujeitos heterodissonantes, e escreve:

Temos todos perdido alguém nas décadas recentes por conta da AIDS, mas há outras perdas que nos afligem, outras doenças; além disso, somos, enquanto comunidade, sujeitos à violência, mesmo que algum de nós não a tenha sofrido individualmente. **E isso significa que nós somos constituídos por meio de uma vulnerabilidade social de nossos corpos; somos constituídos como campo de desejo e de vulnerabilidade social, ao mesmo tempo assertivo e vulnerável.**¹⁴ (BUTLER, 2004, p. 18).

Diversas são as metáforas para a vida docente que o trecho de Butler (2004) nos apresenta como, por exemplo, as várias mazelas que nos afligem no campo profissional, cujo escopo parece sempre aumentar e vêm à tona nos momento de formação, a saber: a falta de recursos; as condições inadequadas de trabalho; a baixa remuneração; o “desinteresse” dos alunos; um contingente discente que sempre aumenta e que parece vir ainda mais problemático, com questões de difícil solução; entre outros aspectos, como os relatados por professores nos trabalho de Makiyama (2013) e Miranda (2005). E, no meio de todos eles, a mordaza. Outro aspecto importante é a noção de comunidade que ela apresenta, e defende durante parte de seu livro, salientando que, no processo de luta pela autonomia do corpo, é preciso se reconhecer enquanto coletividade. Como é

¹⁴ No original: “We have all lost someone in recent decades from AIDS, but there are other losses that inflict us, other diseases; moreover, we are, as a community, subjected to violence, even if some of us individually have not been. And this means that we are constituted politically in part by virtue of the social vulnerability of our bodies; we are constituted as fields of desire and physical vulnerability, at once publicly assertive and vulnerable”. Grifo meu.

possível ler na citação, mesmo que nunca tenhamos sofrido violência individualmente, enquanto comunidade estamos sempre suscetíveis a isso, seja de forma física ou simbólica. Em 2017, mudanças no currículo do ensino médio, apresentada na Medida Provisória 746/2016¹⁵, acarretaram na retirada da língua espanhola como componente curricular obrigatório das escolas, colocando em xeque a solidez dos espaços que outrora recebiam esses profissionais, apontando para falhas num processo democrático que se recusa ao diálogo e para a nossa vulnerabilidade enquanto comunidade. Por fim, todos esses choques, essas mudanças que sempre parecem atacar nossos direitos e reiterar uma sensação de impotência, acabam nos constituindo politicamente num paradigma de vulnerabilidade.

Essa vulnerabilidade não se exime de exercer o seu papel constituinte e mantenedor de uma imagem da docência como profissão indesejável, cada vez mais impossível de se exercer e, até certo ponto, ameaçadora, para quem exerce e para quem disponibiliza espaços para sua atuação. Essa vulnerabilidade não cessa de nortear as práticas de professores que, pouco a pouco, vão atuando sob o medo de perderem seus empregos, ou sob o risco de saírem algemados das escolas, e não seria surpresa se o resultado disso fosse um processo de ensino e aprendizagem mais técnico e menos preocupado com questões de formação cidadã e crítica. Entendo que não posso cair em generalizações, aqui. São infinitos os fatores que conduzem às tomadas de decisões dos professores no âmbito escolar, e elas vão desde sua formação até o produto resultante do contato com os/as alunos/as em sala de aula. Contudo, se há uma mobilização política em torno de leis que pretendem, de alguma forma, delimitar as fronteiras da atividade docente apontando seus limites, é porque há também um reconhecimento e um certo temor de que o/a professor/a pode levar para sala de aula discussões que põem em xeque o *status quo*, e que essas práticas já estão em andamento.

A quem interessa professores/as constituídos/as, em partes, por uma condição social de vulnerabilidade de sua profissão? Que tipo de sociedade almeja professores/as exercendo sua profissão sob um regime de medo e desprovidos/as da autonomia que é tão cara ao fazer docente? Não creio que a resposta para essas questões seja unívoca, entretanto, me detenho a um viés

¹⁵ A mudança foi noticiada no site do senado e pode ser vista no link: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2017/02/senadores-criticam-retirada-do-espanhol-como-idioma-obrigatorio-no-ensino-medio>.

específico do que considero ser esse paradigma de vulnerabilidade que constitui o professor que é o neoliberalismo.

3.5.1 Neoliberalismo

O neoliberalismo não encontra uma definição unânime, é o que nos diz Brown (2015, p. 17), em seu trabalho sobre os efeitos nefastos do neoliberalismo para a democracia. Para a autora, o neoliberalismo poderia ser entendido como uma forma de economização de todas as esferas da vida. Trata-se de reconfigurar todos os aspectos da existência em termos econômicos, causando o que Brown (*ibid*) enxerga como um processo de desfazer os elementos básicos de democracia. Tais elementos são “vocabulário, princípios de justiça, culturas políticas, hábitos de cidadania, práticas de regra, e, acima de tudo, o imaginário democrático”¹⁶ (BROWN, 2015, p. 17).

A autora sugere que o neoliberalismo não tenta lutar para acabar com a democracia, colocando em seu lugar uma plutocracia (um governo voltado para os ricos). Antes, a racionalidade neoliberal usurpa o próprio espaço democrático, para então, dentro dele, converter os elementos constituintes da democracia em termos econômicos. Tais termos incluiriam:

Desregularização de indústrias e fluxos de capital; redução radical nos proventos e proteções para o vulnerável, dentro do Estado de bem-estar; bens comuns privatizados e terceirizados, variando da educação, estacionamentos, serviço postal, ruas, e bem estar social até prisões e militares; troca de impostos e de esquemas de tarifa progressivos por regressivos; o fim da redistribuição da riqueza como uma política social ou econômica; a conversão de cada necessidade ou desejo humano em uma empresa lucrativa[.]¹⁷ (BROWN, 2015, p. 28)

Todos esses elementos, que preconizam uma redução da ação estatal, necessitam do espaço democrático para sua atuação e implementação. E é por meio da democracia que essa racionalidade neoliberal dissemina seus princípios e produz os sujeitos que almeja construir.

¹⁶ No original: “vocabularies, principles of justice, political cultures, habits of citizenship, practices of rule, and above all, democratic imaginaries”.

¹⁷ No original: “deregulation of industries and capital flows; radical reduction in welfare state provisions and protections for the vulnerable; privatized and outsourced public goods, ranging from education, parks, postal services, roads, and social welfare to prisons and militaries; replacement of progressive with regressive tax and tariff schemes; the end of wealth redistribution as an economic or socialpolitical policy; the conversion of every human need or desire into a profitable enterprise[.]”

Para Macedo (2017), o neoliberalismo que é percebido sob a ótica de Brown (2015) é de caráter performativo. Não existiria um discurso motivacional que preexista à ação neoliberal, pois “[a] racionalidade neoliberal é posta em ação por sua própria repetição (citação)” (MACEDO, 2017, p. 518).

A performatividade, por sua vez, surge com os estudos de John Austin, no seu trabalho *quando dizer é fazer, palavras e ações*, em que o autor se debruça sobre um tipo específico de enunciados, “aqueles que não descrevem a realidade, mas, ao contrário, atuam sobre ela” (BORBA, 2014, p. 461). Dessa maneira, os enunciados não atestavam uma realidade no mundo, mas pareciam agir sobre o mundo enquanto se enunciava. Assim, a performatividade seria uma produção de efeitos, de verdade, cuja realidade não é uma realidade anterior ao próprio enunciado, mas se cristaliza como real, como verdadeiro pela enunciação ou pela reiteração do próprio enunciado (BARBOSA, 2014: 462)

Assim, dizer que o neoliberalismo é uma racionalidade performativa, implica admitir que:

o conjunto de estratégias que economizam a vida não é uma “motivação ideológica e intelectual” (DARDOT; LAVAL, 2015, p. 284). Embora global, não há um discurso neoliberal que preexista às formas como ele se manifesta. A racionalidade neoliberal é “inconstante, diferenciada, assistemática, impura” (BROWN, 2015, p. 20), reconfigurada a cada iteração, e é exatamente tal reconfiguração que a põe em marcha (MACEDO, 2017, p. 518)

Assim, o neoliberalismo não encontra uma forma fixa, nem é articulado de antemão e posta em prática, executando uma ordem meticulosamente pensada. Neoliberalismo é um conjunto de atos, ações, atitudes e discursos inconstantes no tempo e no espaço, que se articulam como política econômica, uma forma de governo, ao mesmo tempo global e particular (BROWN, 2015, p. 20) que são constantemente reiteradas para produzir sua própria racionalidade.

Em sua leitura de Brown (2015), Santos (2018) compreende que o neoliberalismo, enquanto racionalidade implica entender que ele não exaure sua função no discurso político ou dentro da governabilidade: a racionalidade é a própria forma de pensar o mundo e a maneira como agimos nele (SANTOS, 2018, p. 46).

No caso da racionalidade neoliberal, todas as nossas atitudes entram dentro de uma lógica econômica, em que todas as ações dos sujeitos servem de investimentos em si mesmo, visando o aumento do seu valor dentro do mercado. Assim, seja no interior das redes sociais, seja no âmbito educacional, nas atividades de lazer ou no consumo, todas as decisões acontecem com o intuito de

aumentar o valor do sujeito (BROWN, 2015, p. 34). É a economia organizando e regulando a vida.

Essa busca por aumentar o próprio valor resulta num ambiente de competitividade, pois só os/as melhores, ou seja, os/as mais qualificados/as, sobreviverão nesse espaço. Essa competitividade é observada no trabalho de Piller e Cho (2012), realizado Na Coreia do Sul, que investiga a transformação da língua inglesa em um produto de mercado, uma vez que o acesso à língua e a proficiência nela implica oportunidade nas melhores universidades e no período pós-educacional, desencadeando uma competitividade exacerbada.

Para Piller e Cho (2012, p. 24), neoliberalismo é uma doutrina, uma ideologia - enquanto que, para Brown (2015) trata-se de uma racionalidade - que surge nas últimas quatro décadas e se mantém pela noção de que o liberalismo econômico é pré-condição para a política. Mais uma vez, as ideias neoliberais aparecem tomando para si o discurso político. Além disso, as autoras também sugerem ser o neoliberalismo avesso a qualquer forma de regulação e que a língua inglesa desempenha um papel central na manutenção dessa ideologia¹⁸. (PILLER & CHO, 2013, p. 24). Parte daí o meu interesse por articular a discussão com o campo do ensino de língua inglesa.

Para as autoras, dentro do cenário neoliberal, a língua inglesa se enquadra mais em termos econômicos e formas de consumo do que em termos educacionais (PILLER & CHO, 2013, p. 28). Há uma busca crescente pela aprendizagem da língua, o que autoras chamam de febre, e que se dá de diversas formas:

parents enroll their children in preschools where only English is used and there is a huge shadow education market in English catering to all kinds of levels, specialized registers, and test preparations (Park & Abelman 2004); there are holiday camps and theme parks devoted to the practice of English (Gyeonggi English Village 2006); jogi yuhak 'short-term study abroad' is booming as is long-term study abroad (Juyoung Song 2010); and English is increasingly becoming the favored MoI in higher education (PILLER & CHO, 2013, p. 28).

É com o exemplo dessa 'febre' que as autoras descortinam outra característica do neoliberalismo: não há como escolher em quais termos competir. A busca pela língua inglesa não se torna uma escolha dos estudantes, mas um imperativo, sob pena de não ter qualificação suficiente no período pós-educacional, por exemplo (PILLER & CHO, 2013, p. 28). Assim, há o estímulo à competitividade, mas dentro dos limites imposto pela lógica neoliberal.

¹⁸ O termo racionalidade não aparece no texto de Piller e Cho (2012) mas será o termo que utilizado por mim durante o texto porque é o termo que adoto a partir dos estudos de Brown (2015)

E como essa discussão sobre neoliberalismo auxilia a entender o cenário educacional? Essas características, que poderíamos considerar também valores: auto investimento, competitividade e qualificação seriam, justamente, os motores da educação. Pensar a educação também seria partir de uma lógica de *economização* dos saberes, de modo que a própria produção do conhecimento se daria a partir dos interesses do mercado. A educação serviria para aumentar e melhorar o capital humano (PATRICK, 2013, p. 4). Os/as discentes seriam, então, consumidores/as e os componentes curriculares seriam o produto a ser consumido (*ibid*). Como consumidores/as, ditariam as regras do produto que desejariam adquirir, levando o/a docente a adaptar-se a essa demanda, acarretando em projetos de educação como o Escola Sem Partido (PENNA, 2016, p. 50), a ser discutido na subseção seguinte. Por fim, esses/as mesmos/as estudantes carregariam outra característica dessa racionalidade: a responsabilidade por seu próprio sucesso [e fracasso] (PATRICK, 2013, p. 3). Assim, caso não obtivessem sucesso ao tentar ascender de classe social, ter acesso à universidade e à oportunidade emprego, por exemplo, a culpa seria deles/as, pois o Estado os proveu com as condições necessárias para alcançar tais objetivos.

3.5.2 Despolitizar a educação

Ao mesmo em tempo que o neoliberalismo é percebido como uma racionalidade que usurpa o espaço democrático e que procura ditar a política dentro de seus próprios termos, na educação o movimento é no sentido contrário: o que se tem buscado é uma despolitização das práticas educativas. É importante salientar que não estou considerando politizar como falar de política na sala de aula, mas de compreender que as práticas educativas em si já seguem e representam um posicionamento político. Como o próprio documento das OCEM (BRASIL, 2006) já apontava (e conforma já discuti anteriormente) práticas de ensino, sejam elas quais forem, respondem a uma maneira de se pensar a educação. Essa maneira, por sua vez, representa uma agenda política a ser cumprida.

Segundo Macedo (2017, p. 508), em 2004, um movimento denominado Escola Sem Partido (doravante, ESP) aparece no cenário brasileiro e passa a judicializar a relação professor e aluno e, em seguida, passa a pressionar o sistema legislativo para a promulgação de leis que cumpram a

agenda desenvolvida pelo movimento. Assim, a pedido do então deputado estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro, o coordenador do movimento ESP, Miguel Nagib, desenvolve o Projeto de Lei (doravante, PL) n. 2974/2014, que pretendia transformar o movimento em projeto a ser implementado nas escolas do estado do Rio (PENNA, 2016, p. 43-44).

Até o ano de 2018, o projeto já tinha sido replicado em 19 estados, além de diversos municípios, conforme o trabalho de Guilherme e Picoli (2018, p. 3). Em 2016, o senador pelo Espírito Santo, Magno Pereira Malta, apresentou o PL n. 193/2016, que objetivava incluir o projeto ESP na Lei de Diretrizes de Base da Educação (*ibid*). No site do movimento ESP¹⁹, é possível encontrar os projetos no âmbito municipal, estadual e federal.

Em Alagoas, o projeto aparece sob o título de Escola Livre (PL 7.800/2016)²⁰ - uma réplica do texto apresentado no estado do Rio, feitas alterações mínimas - foi proposto pelo deputado estadual Ricardo Nezinho (Movimento Democrático Brasileiro - DEM) e foi aprovado pela assembleia legislativa do estado. O então governador Renan Filho (DEM) vetou o projeto²¹ e, em seguida, teve seu veto derrubado pelos deputados e promulgado no dia 5 de maio de 2016. Até a finalização dessa dissertação, o projeto seguia encaminhado para o Supremo Tribunal Federal (STF), onde seria julgado por inconstitucionalidade²². É a partir desse projeto que irei discutir as problemáticas do ESP.

O PL começa por delimitar os princípios que devem reger o sistema educacional e são eles:

Art. 1º Fica criado, no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa “Escola Livre”, atendendo os seguintes princípios:

I – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

II – pluralismo de ideias no âmbito acadêmico;

III – liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;

IV – liberdade de crença;

V – reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

¹⁹ Site do movimento ESP: <https://www.programaescolasempartido.org/>

²⁰ Informação disponível em: <https://www.al.al.leg.br/comunicacao/noticias/aprovado-projeto-que-institui-o-programa-escola-livre>

²¹ Informação disponível no site: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2016/01/governador-de-alagoas-veta-projeto-de-lei-do-programa-escola-livre.html>

²² Informação disponível em: <https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/agu-defende-no-stf-inconstitucionalidade-do-programa-escola-livre-criado-em-alagoas.ghtml>

VI – educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

VII – direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica; (PL 7.800/2016)

É possível observar, já no primeiro inciso do PJ, uma concepção de ensino que se pretende neutra. Ou seja, uma educação que desvincula o conhecimento e a própria produção do conhecimento de sua realidade política e ideológica - sendo este último termo fortemente repudiado pelos defensores desse movimento. - Contudo, conforme aponta Guilherme e Picoli (2018: 4): “Há sempre elementos políticos no conhecimento, especialmente no conhecimento escolhido e definido como ‘escolar’, mesmo que um ‘sejam simples observações e descrições neutras do mundo’ (Apple, 1993, p. 222, tradução livre)”. Assim, mesmo a busca por um espaço desprovido de qualquer concepção ideológica, já é em si um posicionamento ideológico e político. Afinal, a ideologia

é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de norma ou regras de (conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer (CHAUÍ, 2008, p. 108-109).

Partindo do princípio que nada escapa à ideologia e que a própria busca por neutralidade já é, em si, ideológica, esse princípio deveria levantar a questão: a quem interessa uma educação que não suscita e nem estimula o debate político? A resposta pela ótica do neoliberalismo não é simples, visto que, conforme Macedo (2017), a racionalidade neoliberal não surge de um empreendimento intelectual que precede suas próprias práticas e ações sobre o mundo. Porém, é possível pensar a que objetivos serve essa educação dita neutra. Para Macedo (2017), ela serve a uma economização do conhecimento. Para Guilherme e Picoli (2018), ela sustenta um ideal de tecnicização da vida, de normalização do comportamento e de adequação a imposições de verdades tidas como únicas e inquestionáveis. Para Biesta (2013), ela não poderia ao menos ser considerada educação.

O segundo inciso, por sua vez, conflita com o primeiro, visto que é impossível pensar um espaço de pluralidade de ideias, em que a máxima é a neutralidade. Contudo, o que eu interpreto desse verdadeiro paradoxo, é que o autor do texto entende a coexistência da pluralidade de ideias

dentro de um espaço em que o debate político e ideológico é restringido pela lei do silêncio, ou seja, se não houver a exposição do pensamento, se não houver o debate das ideias, cada sujeito permanecerá com seu próprio entendimento sobre o mundo. Essa interpretação, contudo, é falaciosa e nociva ao processo educacional, pois, além de impor uma proibição a um direito constitucional que é a livre “expressão da atividade intelectual, artística e de comunicação, independente de censura ou licença” (art. 5, IX, da Constituição federal), ela também impede “a construção de valores necessário a uma convivência democrática e o combate a toda forma de valores preconceituosos” (PENNA, 2016, p. 52).

O inciso V, na visão de Penna (2016, p.55), posiciona o alunado num *locus* de completa passividade no processo educacional, e alimenta uma assimetria discrepante dentro da relação docente-discente, em que o/a professor/a está sempre na posição mais elevada e, portanto, sempre capazes de alienar e doutrinar. Contudo, o autor defende que o corpo discente também é protagonista do fazer educacional e deixa isso explícito em suas lutas em estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Ceará quando ocupa as escolas contra medidas com as quais eles discordavam e que estavam sendo impostas pelo governo (*ibid*). E não apenas ocuparam a escola, como passaram a organizar a vida cotidiana dentro dela.

Prosseguindo com a leitura do texto, temos a justificativa do PL, em que se lê:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vem-se[sic] utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes e determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. (PL 7.800/2016)

O autor do PL começa sua justificativa com a obviedade de um fato: de que professores andam persuadindo alunos a se engajarem em determinados grupos políticos. Contudo, não há nenhum dado apresentado que justifique esse posicionamento, como também não esclarece quais são essas correntes políticas. Além disso, o deputado estadual também afirma que os professores estão estimulando certos padrões de conduta moral, de maneira particular, uma moral sexual, mas também não explica quais são esses padrões. Entretanto, apesar de não apontar dados e exemplos das afirmações que faz, Macedo (2017, p. 509), em análise da agenda política do ESP, assume “que se trata de um movimento conservador que busca mobilizar princípios religiosos, a defesa da família em moldes tradicionais e a oposição a partidos políticos de esquerda e de origem popular”.

Assim, o que podemos inferir é que esse projeto censura todo e qualquer debate que problematize os princípios sugerido pela autora.

A preocupação com a moral aparecer também em outros momentos do texto, num apelo intenso pelo deslocamento da moral como elemento restrito apenas ao interior da instituição familiar, como é possível observar nos dois parágrafos seguintes:

14. Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores tem o direito de usar das disciplinas obrigatórias – aquelas disciplinas que o aluno é obrigado a frequentar sob pena de ser reprovado – para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos.[...]

16. Finalmente, um Estado que se define laico – e que, portanto deve ser neutro em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião. Permitir que o Estado ou, o que é pior, o governo ou seus agentes, utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os Art. 5º, VI, e 19, I da Constituição Federal. (PJ 7.800/2016)

Essa concepção que afirma uma indissociabilidade entre moral e religião representa um desconhecimento – ou, talvez, apenas desconsidere de forma proposital – das produções filosóficas acerca da temática (GUILHERME & PICOLI, 2018, p. 8). Segundo Guilherme e Picoli (*ibid*), esse argumento despreza o papel da educação formal de trabalhar práticas que repudiem o mal e que estimulem a promoção da dignidade humana. Além disso, os autores destacam a concepção de moral apresentada pelo filósofo Kant, que defende não ser necessário a figura de um ser superior para o exercício da Moral. Um outro ponto que os autores apontam é que, se a família possui valores que ferem a democracia e o direito de outros cidadãos, os filhos e filhas dentro dessa família não podem ter acesso a outras visões de mundo e não devem questionar esses pressupostos.

Por fim, a concepção de uma educação apartidária e livre presentes no PL sugeridos pelo movimento ESP trata-se de uma censura ao fazer docente e de um ato de inconstitucionalidade, ferindo o direito do professor de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento (PENNA, 2016, p. 49). Além disso, essa despolitização almejada parece servir como cortina de fumaça para a manutenção de valores canonizados e que temem serem postos à prova dentro de um modelo educacional mais crítico, onde os alunos possam ser instruídos dentro de uma perspectiva que “rejeita pretensões rígidas de objetividade e neutralidade de discurso e propõe a transformação das salas de aula em lugares onde cânones de conhecimento sejam questionados e desafiados”

(SIQUEIRA, 2009, p. 81). Termino essa subseção com um fragmento do texto de Guilherme e Picoli (2018, p. 7):

Seguindo o pensamento de Arendt, ninguém pode impedir que um indivíduo pense a partir de pressupostos racistas, ou veja nos “deuses dos outros” a manifestação do que na sua concepção religiosa é a própria encarnação do mal. É um direito que essas convicções sejam respeitadas em sua dimensão pessoal (a ação racista, ao contrário do pensamento, não possui dimensão pessoal, já que implica na subjugação e na interposição de prejuízos a terceiros e à sociedade). É direito acreditar que a única forma de família é a que é composta pelo matrimônio entre um homem e uma mulher, assim como é um direito comportar-se de acordo com suas convicções. Não é um direito, por outro lado, impor essa concepção à totalidade dos cidadãos que podem não admitir isso como uma verdade porque esse é um critério que pertence à religião, e não à ética, embora para um religioso essas esferas possam se confundir (Savater, 1997)[...].

... como também não é direito impedir o debate desses pressupostos dentro da sala de aula.

3.6. Crenças

O Estudo de crenças voltados para o ensino e aprendizagem de línguas, dentro da LA, surge no exterior, na década de 1980, especificamente no ano de 1985, com um instrumento denominado *Beliefs About Language Learning Inventory*²³ (BALLI), organizado por Horwitz (BARCELOS, 2002, p. 127). O termo chega ao Brasil na década seguinte (BARCELOS, 2004, p. 124) e, a partir da segunda metade dos anos 1990, trabalhos, apresentações, dissertações e teses aparecem no cenário brasileiro, estudando a relação entre ensino de línguas e crenças.

Para Barcelos, a busca pelo estudo das crenças acontece por uma mudança na maneira de perceber a língua no campo da LA, “mudança de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo” (BARCELOS, 2004, p. 125). Essa mudança de visão também implicaria numa maneira diferente de se entender o papel do aprendiz, que passa a ser entendido dentro da sua dimensão política, afetiva, cognitiva e social (BARCELOS, 2004, p. 125).

Não existe uma definição única para o termo, de modo que a autora apresenta vários termos utilizados para se referir às crenças, incluindo representação, filosofia de aprendizagem e crenças culturais (BARCELOS, 2004, p. 129-130). Entretanto, para a autora, parece haver um consenso de que o termo crença, no que se refere à aprendizagem de línguas - implica compreensões “do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à

²³ Tradução livre: Inventário de Crenças Sobre ensino de Línguas.

aprendizagem, ou toda tarefa de aprender, como Gardner (1988) colocou” (BARCELOS, 2004, p. 132).

O conceito que estou considerando para esta pesquisa é o de Barcelos (2006; 2007; 2011), em que a autora descreve as crenças como sendo:

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006: 18).

Crenças, portanto, existem dentro da experiência. Elas respondem ou surgem como resultado da experiência do sujeito com o mundo. Como esse trabalho se trata de língua inglesa, as crenças seriam uma resposta a interação com salas de aula, com propagandas na tv, na internet, nas ruas, com histórias contadas por terceiros, entre outros contextos.

Barcelos (2007) aponta para certas características das crenças, algumas das quais já foram citadas anteriormente, a saber: dinâmicas; emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente; experienciais; medidas; paradoxais e contraditórias; relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa; não tão facilmente distintas do conhecimento.

As crenças, tão pouco, encolhem o sujeito sobre sua égide. Elas são produto de um empreendimento (que pode ser consciente ou não) resultante da interação do sujeito com o seu contexto, ao mesmo tempo que edifica este mesmo contexto. Conforme Barcelos (2004):

se definirmos autonomia de acordo com Pennycook (1997, p. 39), como ‘esforço de se tornar autor do próprio mundo, de ser capaz de criar nossos próprios significados, de perseguir alternativas culturais dentre as políticas culturais de nossa vida diária’, as crenças não são obstáculos, mas as maneiras únicas que os alunos têm de mostrar que são seres que pensam e que interagem com seu ambiente.

Em outras palavras, não se trata de um deslumbre, de uma opinião sem fundamentos. As crenças são respostas à própria interação; são maneiras de professores, alunos e todos aqueles que ouvem sobre ou participam do processo educacional demonstrarem que foram tocados, de alguma forma, por este processo. E esse processo de interação gera impressões tão forte que se naturalizam e podem ser difíceis de mudar.

Segundo Barcelos (2007, p. 117), as crenças podem ser difíceis de mudar por sua natureza complexa. Parafrazeando o trabalho de Rokeach (1968 *apud* BARCELOS, 2017, p. 117), a autora sugere que as crenças se agrupam em crenças centrais e periféricas, tendo as mais centrais como mais difíceis e resistentes à mudança, uma vez que estão mais interconectadas entre si, de modo que uma crença acaba influenciando na outra; estão mais relacionadas com a identidade do sujeito; são partilhadas com outros; e também são produtos do que a autora chama de experiência direta, ou seja, daquelas que o aluno presenciou, vivenciou, em linguagem mais corriqueira, “sentiu na pele”.

Quais seriam então essas crenças? Em sua pesquisa sobre as crenças de professores e alunos da rede pública do Ceará, Miranda (2005) identifica algumas crenças nesse público. Algumas delas são: a ideia de que a dificuldade de compreender a norma culta da língua portuguesa dificulta o aprendizado de língua inglesa; a de que a língua inglesa é um direito de todos, porém, os alunos de escolas particulares aprendem melhor do que os alunos de escola pública; para a maioria dos professores, o inglês não implica em ascensão financeira, enquanto que, para a maioria dos alunos, aprender inglês aumentaria as chances de emprego e o prestígio social.

Em sua pesquisa sobre a relação crença-contexto numa escola pública de Cuiabá, Lyons (2009) distingue três crenças de uma professora observada, sendo elas “a crença na falta de base educacional/intelectual dos alunos, a crença na necessidade de ajudar os alunos a serem bons cidadãos e a crença na falta de apoio no contexto escolar” (LYONS, 2009: 108-109). A autora também descreve que relatos de outros agentes educacionais dentro da mesma escola tendem a se aproximar ou se distanciar das crenças apresentadas pela professora.

Em seu trabalho, sobre os discursos de professores acerca do ensino de língua inglesa, realizada em escolas públicas do estado de Alagoas, Makiyama (2013) faz uma análise de diversas falas de docentes em que é possível observar diversas crenças desses professores. Makiyama (2013) faz seus estudos dentro da linha da análise do discurso, buscando nas falas desses professores as representações que sustentam a ideia de que na escola pública os alunos só conseguem aprender o básico do básico em inglês. A partir dos estudos das crenças, contudo, consigo observar nos relatos apresentados pelos professores muitas das crenças investigadas por outros autores em outros contextos (MIRANDA, 2005; BARCELOS, 2007; LYONS, 2009) e é por isso que acredito na importância dessa tese para este estudo.

Os/as professores/as investigados/as apontavam **para uma inaptidão do alunado em relação à aprendizagem** de língua adicional, além de um **desinteresse** por estudá-la (MAKIYAMA, 2013, p. 122). Esses dois elementos, por sua vez, parecem desencadear uma terceira crença: a de que não é possível ensinar outro método que não o de gramática-tradução²⁴. A ideia da inaptidão é ainda mais acentuada quando se trata da Educação de Jovens e Adultos: uma das professoras entrevistadas relata que os alunos dessa modalidade de ensino não têm capacidade de acompanhar uma aula toda em inglês, por exemplo (MAKIYAMA, 2013, p. 127), visto que são mais velhos - mais de 40 anos - e porque trabalham. Outra crença apresentada é a dos cursos livres como local de possibilidade de aprendizagem. Barcelos (2011, p. 53) já apontava para essa ideia de que os cursos livres são vistos como o único local onde aprendizagem de línguas de fato acontece. O trabalho de Makiyama (2013) essa crença também aparece, com o relato de professores/as de que, nos cursos livres, há o material necessário para práticas eficazes de ensino e aprendizagem. O relato de um outro professor também enfatiza a crença de que a modalidade oral, especificamente, a atividade de falar inglês se sobrepõe às outras habilidades²⁵.

Outro trabalho também realizado com professores/as do estado de Alagoas, dessa vez professores em pré-serviço, é o de Stella e Cruz (2014). Nele, os autores buscam discutir questões relacionadas à identidade de alunos graduandos da Universidade Federal de Alagoas e que começaram a atuar na rede pública de ensino, compreendendo “que a identidade de professor de Inglês desses futuros professores é diretamente afetada pelo contexto [atual de ensino no estado], o que interfere diretamente em suas práticas de sala de aula” (STELLA & CRUZ, 2014, p. 142). O trabalho conta com entrevistas com os/as docentes e com narrativas de graduandos que observavam as aulas desses docentes em situação de pré-serviço. também é possível, através de relatos contidos no artigo, observar crenças dos professores na rede pública do estado, que incluem: a dificuldade em propor atividades outras que não as de escrita (STELLA & CRUZ, 2013, p. 150) ou a de que a língua inglesa é sinônimo de oportunidade e de inclusão social (STELLA & CRUZ, 2013, p. 156).

²⁴ O método gramática-tradução, ou método tradicional, foi o método utilizado por mais tempo no ensino de línguas adicionais e tem seus traços presentes no ensino até hoje. O método baseia-se na memorização de vocabulários, execução de atividades escritas de tradução e num conhecimento profundo da gramática que era ensinada em língua materna (MAKIYAMA, 2013: 39)

²⁵ Aqui, estou considerando como “outras habilidades” as quatro macro habilidades: compreensão oral e escrita; produção oral e escrita.

Todas essas crenças parecem partir de uma crença maior e que apontada por Barcelos (2011, p. 152) que é a escola pública como local de não aprendizagem. Em outras palavras, a impossibilidade de se aprender inglês dentro da escola pública. Acredito que essa crença colabora com o processo de economização da educação - e, por tanto, do ensino de língua inglesa - ao qual me referi na seção sobre neoliberalismo, visto que desmerece o espaço público e elege, especificamente, os cursos livres como local para o efetivo ensino e aprendizagem de inglês. Além disso, essa concepção atinge, em sua maioria, estudantes em situação de vulnerabilidade social, uma vez que “alija e nega a possibilidade de aprendizagem de línguas por parte de boa camada da população brasileira, obviamente, a população mais carente” (BARCELOS, 2011, p.157).

3.7. Democracia

Na Grécia Antiga, a democracia, segundo Cabral Neto (1997), era o espaço de tomar decisões políticas, executadas pelos cidadãos considerados livres, que participavam diretamente do processo democrático. A liberdade era o denominador comum entre os participantes do corpo político democrático e, portanto, o elo de igualdade entre eles. Cidadãos livres, por sua vez, seriam aqueles nascidos na Grécia, filhos de mãe e pai gregos, homem e com mais de dezoito anos. Dessa forma, a democracia, dentro desses termos, seria um espaço de exclusão, marcado pela forma de organização social da época, que marginalizava mulheres, crianças, escravos e estrangeiros.

Apesar de uma democracia separatista, ainda de acordo com Cabral Neto (1997, p. 291) a Grécia conseguiu criar “um conjunto de instituições políticas que permitiu viabilizar, dentro dos limites da época, uma experiência de expressivo significado histórico”. Isso se daria pelo caráter participativo e direto nas decisões políticas, o que permitia, também, responsabilizar os sujeitos que constituíam o corpo político. Além disso, os cidadãos escolhiam líderes, mas esses não legislavam sobre o povo. Sua missão era propor diretrizes, uma vez que cabia ao povo julgar e decidir se essas seriam viáveis ou não.

Esse espaço de democracia desaparece durante a guerra que tomou lugar entre 431 a.n.e.²⁶ e 404 a.n.e., permanece assim durante toda a idade média e só retorna ao cenário político, segundo Cabral Neto (1997):

É com o constitucionalismo moderno, dois mil anos depois, que a questão da democracia ressurgiu no panorama político, pela mão dos federalistas, que em seus argumentos contrapõem a democracia direta dos antigos à democracia representativa, como sendo esta a única forma de governo popular viável nos Estados modernos. (CABRAL NETO, 1997: 291)

O retorno da democracia, contudo, surge no interior das revoluções francesas que ocorrem na Europa, no século XVII e XVIII. Tais revoluções “engendraram e, ao mesmo tempo, se fundamentaram no ideário liberal que, ao lado da democracia moderna, se constitui em produto do capitalismo” (CABRAL NETO, 1997, p. 291). Portanto, seguindo a lógica do pensamento liberal Clássico, a democracia prevê que o cidadão só pode ser entendido enquanto tal quando possuidor de uma propriedade privada (CABRAL NETO, 1997, p. 292). A democracia, sob o regime da propriedade privada, pode ser compreendida, então, como democracia dos proprietários, enquanto o papel do Estado seria o de garantir o exercício e a manutenção da propriedade privada. Pautando-se expressamente na posse, a teoria liberal já nasceria, então, discriminatória (*ibid*).

O liberalismo não surge, portanto, com ideias de igualdade universal do gênero humano. Contudo, é a sua noção de que todos são iguais perante a lei - embora isso não signifique que tal igualdade jurídica se perceba na prática - que viabiliza a luta por esse ideário. Assim, a democracia liberal “adequação do liberalismo às reivindicações sociais, políticas e jurídicas dos movimentos democráticos” (CABRAL NETO, 1997, p. 292), compreendendo que ambas as teorias liberais e a democracia têm como ponto em comum a soberania do povo. Já seria então, possível traçar um paralelo entre o liberalismo e o neoliberalismo, enquanto aquele considera o poder do povo como máxima, este elege o mercado como orientador de suas próprias diretrizes. Ambos, porém, se utilizam do espaço democrático para se impor. Não obstante, Brown (2015, p. 33) aponta para o desejo neoliberal de usurpar e deteriorar o espaço democrático e que, diferente da lógica liberal, que previa a correlação entre a vida política e a econômica, no neoliberalismo só existe espaço para o econômico.

²⁶ Neste trabalho, faço uso da expressão “a.n.e.” (Antes da Nossa Era) e “e.c.” (Era Comum), no lugar de a.C. (antes de Cristo) e d.C. (depois de Cristo), respectivamente.

Após um levantamento histórico, o que seria, então, a democracia? Para Brown (2015, p. 19), não se trata de um termo simples. No imaginário popular, a democracia pode sugerir a escolha de representantes ou livre mercado; a luta contra regimes totalitários; a capacidade de manifestar enquanto assembleia ou a manutenção do direito à individualidade.

Para muitos acadêmicos, a democracia, segundo Moisés (2010, p. 277), seguindo a abordagem de Schumpeter e Dahl, é definida em termos de “competição, participação e contestação pacífica do poder”. Assim a democracia só se estabeleceria por meio de representantes eleitos diretamente pelos cidadãos adultos; eleições regulares, livres e competitivas; a possibilidade de organização em forma de partido político para competirem dentro dessas eleições; e fontes de informações alternativas para conhecer as ações do governo. Esse entendimento de democracia é focado nos procedimentos.

Contudo, essa concepção, que parece privilegiar apenas as eleições, tende a comprometer a fragilizar a noção de democracia, uma vez que “essa perspectiva desconsidera o fato de que mesmo nações que adotam o mecanismo eleitoral podem conviver com eleições não inteiramente livres, tornando discutíveis os seus resultados” (MOISÉS, 2010, p. 277). Para Moisés (2010), é Dahl que vai solucionar essa fragilidade, ao propor o sistema de poliarquias, defendendo que, para que o poder possa ser contestado e rotativo dentro dessas eleições, é

é também indispensável que condições específicas assegurem a participação dos cidadãos na escolha de governos e, inclusive, a possibilidade de eles próprios serem escolhidos para formá-los; outra característica central da democracia, segundo o autor, é a exigência de responsabilização de governos e lideranças políticas diante dos cidadãos. Essas condições implicam em garantias relativas ao direito de organização e representação da sociedade civil, em especial, em partidos políticos, por intermédio do que a pluralidade de concepções e interesses que constituem a sociedade pode se expressar e se realizar (MOISÉS, 2010: 278).

Apesar de apresentar princípios que garantiriam o espaço democrático, Moisés (2010) enfatiza que esses mesmos princípios acabam desembocando, também, numa noção de democracia que se pauta nos procedimentos, como já supracitado, uma vez que dependem do funcionamento de instituições específicas para prosseguir.

Ainda segundo Moisés (2010: 278), uma outra perspectiva da condição democrática que ele aponta como sendo concorrente e complementar à anterior é a que define a democracia a partir de suas qualidades. Assim, a democracia seria um sistema capaz de suprir as expectativas estabelecidas pelo seu povo, denotando a qualidade dos resultados; proveria a igualdade e a

liberdade política necessária para que os cidadãos alcancem aspirações e interesses, marcando a qualidade de conteúdo; e, por fim, disporia de meios para que os cidadãos pudessem avaliar o desempenho do governo, sendo esta a qualidade do procedimento. Dentro dessa visão, “[i]nstituições e procedimentos são vistos, neste caso, como meios de realização de princípios, conteúdos e resultados esperados pela sociedade do processo político que envolve a governança democrática” (MOISÉS, 2010, p. 278).

Por fim, Moisés (2010) sugere uma terceira forma de se perceber a democracia, que a considera a partir de sua dimensão social, ou seja, uma perspectiva que considera os direitos civis como elementos constituintes da própria democracia. Para o autor, as formas democráticas que sustentam as socialdemocracias tradicionais europeias incluem, também, a garantia de serviços como saúde, educação e segurança, por exemplo. Esses modelos democráticos partiriam dos pressupostos marxistas que sustentam a teoria de assimetria na estrutura de uma sociedade dividida em classes. Na voz do autor:

essa perspectiva argumenta que, a menos que os membros da comunidade política tenham condições suficientes para atender às suas necessidades básicas de sobrevivência e expressão, os princípios de liberdade, igualdade e participação política são destituídos de significação para eles (HUBER, RUESCHEMEYER and STEPHENS, 1997). (MOISÉS, 2010: 279)

Assim, cobrar o posicionamento político e o interesse pela coisa pública de sujeitos que não têm condições básicas de vida é atividade que não se sustenta, mesmo que as políticas discutidas sejam de interesse deles. A necessidade pela sobrevivência tornaria a discussão sobre os princípios democráticos obsoleta. Portanto, a discussão da democracia e da vida política sem a discussão da desigualdade social acaba por excluir uma parcela da população da construção do espaço democrático, tornando esse espaço um local de exclusividade semelhante à democracia grega.

Percebo, pois, a democracia atrelada à discussão da assimetria social, compreendo que o processo democrático deva ser um espaço com a participação de todos, com a alternância de poderes, com a permissão para que todos possam competir por esse espaço de poder e com a possibilidade de avaliar e exigir prestações de conta (*accountability*). Contudo, entendo que o espaço democrático só se completa com a percepção dessa assimetria de classe, cabendo ao governo garantir que seus cidadãos tenham acesso à saúde, educação, segurança, entre outros elementos sem os quais a discussão sobre igualdade não seria viável. Se daria então o processo

inverso da concepção grega de democracia, ao invés dos sujeitos terem que suprir certos requisitos para entrar na democracia, seria o processo democrático que se encarregaria de prover os sujeitos com as condições necessárias para exercer a cidadania e, conseqüentemente, a vida política.

De que maneira as discussões sobre democracia dialogam com o ensino de língua Inglesa na Escola pública? Acredito que esse diálogo se dar sob dois aspectos: 1) a presença da língua inglesa como efeito do processo democrático que provê condições básicas para o exercício da cidadania; 2) a forma de compreender o ensino dentro dos moldes do que se entende por democracia.

Como apresentado na subseção 3.3, o inglês retorna para escola pública junto com o retorno da democracia e, como foi proposto pelos PCN (BRASIL, 1996), o acesso à língua adicional possibilitaria uma forma de entender outras culturas e também a própria cultura; uma maneira de expandir visões de mundo e de repensar práticas de linguagem pelos deslocamentos que acontecem ao se deparar com outras formas de dizer o mundo e que são particulares de cada língua. Assim, o inglês contribuiria para a dimensão cidadã do estudante, que refletiria sobre seu papel no mundo e sobre sua relação com o outro. Há também a justificativa do mercado de trabalho, em que o inglês oportunizaria ou qualificaria o sujeito para práticas de trabalho, mas acredito que esse não seria o fim do inglês dentro da escola, uma vez que esse parece dialogar mais com a visão de língua inglesa como *commodity*, conforme apresentado por Piller e Cho (2012).

Assim, a garantia do acesso à língua significaria práticas democráticas, tanto por possibilitar que pessoas menos favorecidas tenham acesso à língua, como por dispor aos estudantes uma forma de desenvolver sua cidade por meio do estudo de uma língua adicional. Entretanto, como a existência da lei não garante sua execução, o ensino na escola pública ainda necessita de maior atenção e amparo governamental para que as salas de aula possam dissipar o estigma da impossibilidade da aprendizagem, como fora apresentado na subseção 3.6.

Quanto a forma de compreender o ensino como lugar de democracia, acredito que os estudos de Janks (2012), sobre o letramento crítico exploram uma visão que dialoga com essa premissa. Como já discutido, a autora considera que o ensino de línguas não pode estar desvinculado das práticas sociais, uma vez que é por meio da língua que os sujeitos se posicionam e atuam no mundo. Assim, as aulas de línguas deveriam auxiliar na reflexão sobre a linguagem como prática social, entendendo como os sujeitos são posicionados, excluídos, evidenciados, entre outras características por meio do uso da língua. Para tanto, o ensino de língua adicional deveria

considerar quatro dimensões, a saber: poder, acesso, diversidade, e *redesign*. Assim, seria possível refletir sobre as questões de poder que envolvem as relações entre os sujeitos e como elas se materializam no discurso; sobre condições de acesso, quem tem possibilidade de acessar o quê, quais materiais podem ser acessados e porquê; sobre a diversidade enquanto elemento constitutivo de práticas sociais, mas considerando como essa diversidade é estruturada, como ela reflete as relações de poder e como os discursos não são igualmente distribuídos, acessados ou considerados; e, por fim, como questionar relações de poder, o acesso e a diversidade pode ser catalisador para transformações sociais que buscam amenizar ou desfazer relações de opressão, almejando justiça social.

Assim, as práticas de ensino de língua inglesa seriam um campo para o diálogo, para o debate, para a discussão da vida social, para o político. Dentro dela, haveria espaço para o exercício da democracia: a assembleia, a reflexão sobre práticas sociais e a atuação dos sujeitos para a transformação da sociedade.

Esses foram, então, os pressupostos teóricos que me guiaram durante a pesquisa e que contribuíram para um olhar reflexivo diante da realidade com a qual eu interagia. A seguir, dou início a interpretação de dados, em que trago situações que ocorreram na sala de aula para, interpretando-as a luz das teorias expostas, mostrando como elas serviram de embasamento para momentos de aprendizagem e desaprendizagem na minha formação docente.

4. APRENDIZAGENS E DESAPRENDIZAGENS: INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Nesta seção, trago a interpretação dos dados, momento em que busco compreender e interpretar as situações que ocorreram na sala de aula e que foram significativas para mim. Início expondo a influência da escola de idiomas nas minhas práticas dentro da sala de aula na escola pública. Revisitando os dados, pude perceber que tanto as atividades iniciais, quanto o desejo de falar inglês o tempo todo na sala de aula poderiam ser lidos como um desejo de espelhar a escola de idiomas na instituição pública. Depois, reflito sobre a relutância dos alunos em só me ouvir falar inglês e como acabou sendo antidemocrático por um lado, uma vez que não os consultei sobre essa mudança de paradigma, visto que eles só tinham aulas em português, além de marginalizar aqueles que já sentiam dificuldade com a língua, impedindo o diálogo e a participação dos alunos. Por outro lado, vejo algo de bastante democrático no fato deles relutarem e exigirem que eu falasse português, uma vez que, diante da mudança que eu impunha, eles se manifestaram e se posicionaram contra minha atuação: escolher é um marco da democracia, e escolher não participar da aula, ou se recusar a ouvir a aula em inglês estava sendo a escolha deles naquele momento. Reflito, também como isso poderia ter sido evitado em o diálogo com eles. Em seguida, interpreto a fala dos alunos sobre a possibilidade de se aprender inglês na escola pública e sobre como eles acreditavam, então, que deveria ser a aprendizagem. Exponho, então, minha aflição ao perceber que eles se sentem os únicos responsáveis pela aprendizagem, e não apontam as políticas institucionais que também afetam diretamente na aprendizagem deles. Discuto, também, a necessidade de se acreditar na possibilidade como forma de garantir o direito ao acesso às línguas adicionais na escola pública e como a racionalidade neoliberal tem minado esse direito. Termino esta subseção fazendo algumas considerações sobre a minha postura nos primeiros encontros com os alunos. Por fim, interpreto a minha relação com o ensino de línguas e o livro didático da escola pública, reconhecendo a dimensão formativa que o livro traz, bem como a necessidade de se criar um espaço para o debate e a reflexão na sala de aula da escola pública. A escola é a instituição em que os alunos não apenas aprendem sobre cidadania, mas também deveriam ter o poder de exercer a cidadania, à medida que participam das atividades, através das escolhas delas, quando refletem sobre o que está acontecendo no espaço ao seu redor e para além dele. E entender o inglês como democracia significa, por meio da língua inglesa, propiciar um ambiente para um engajamento, participação, reflexão e aprendizagem.

4.1. Escola pública não é escola de idiomas

Nessa primeira parte, discuto como a minha postura na escola pública era semelhante a que adotava nas escolas de idiomas e como isso atrapalhou o processo de ensino e aprendizagem por desconsiderar o contexto sociocultural dos alunos.

Em março 2018, quando passei a acompanhar minha turma, eu queria entender como eu agiria a partir desse contato com eles, mas percebo que eu também queria ser contra a narrativa de que a escola pública não é local de se aprender língua inglesa ou conforme o trabalho de Makiyama (2013, 126), que na escola pública, só se aprende o básico. Segundo Siqueira (2011, p. 99):

[d]entre os mitos sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente o inglês, um dos mais difundidos é de que “só se aprende a falar uma LE [Língua estrangeira] em cuss particulares”. Luiz Paulo da Moita Lopes, no seu livro *Oficina de linguística aplicada*²⁷ (1996: 67), já questiona “essa visão da incapacidade total para pensar, sentir e aprender em que tem sido envolvida a criança da escola pública”. Segundo o autor, além da forte dimensão mercadológica subjacente a esse discurso, aparece de forma clara a dimensão ideológica que, na realidade, visa levar as classes subalternas a acreditarem em sua deficiência, próprias de sua natureza, impedindo-as de alterar o processo da história (Moita Lopes, 1996).

Assim, eu acreditava que, enquanto professor, era necessário interromper essas narrativas sobre a escola como local de não aprendizagem ou de que só se aprende o básico, e sobre os alunos como incapazes de aprender, entre outras. Tencionava começar a criar espaços para diferentes histórias sobre o ensino de língua inglesa na Escola pública. Contudo, como entendia que esse processo se daria através da **aproximação** da/ sala de aula da escola pública com a das escolas de curso livre, nas quais eu passei praticamente todo meu processo de formação de professor. Dessa forma, na primeira aula, eu tentei buscar essa aproximação, tanto pela natureza da atividade - utilizei uma que sempre levo para os alunos se conhecerem - como pelo uso constante da língua inglesa para minha comunicação com os alunos. Na imagem abaixo (figura 1) reproduzo a atividade em questão.

²⁷ Grifo do autor

- 1) What's your name?
I'm _____
- 2) How old are you?
I'm _____
- 3) How are you?
I'm _____
- 4) Where are you from?

- 5) Where do you live?

- 6) What's your phone number?

- 7) What's your favorite book?

- 8) What's your favorite food?

- 9) What's your favorite movie?

- 10) How do you spell your name?
It's _____
- 11) What's your e-mail address?



Figure 1

Como é possível observar, a atividade propõe onze perguntas com pedidos de informações tais como “*What’s your name?*” (Qual seu nome?), “*How old are you?*” (Qual sua idade?) e “*What’s your favorite movie?*” (Qual seu filme favorito?). Nesta atividade, eu propus perguntas que, embora possam até soar genéricas, refletiam algumas das coisas que eu supunha ou esperava dos alunos, como por exemplo, que eles tivessem celular (mas nem todos tinham) - que eles tivessem hábito de leitura ou que eles tivessem um endereço de e-mail. Talvez, as perguntas deveriam ser menos assertivas e começar por: *do you have a mobile phone, a favorite movie? Do you read books or other kinds of readings?*²⁸. Ao chegar com a atividade em sala de aula, eu propus que eles tentassem, em dupla, responder o questionário. A seguir, faço uma interpretação do momento em que a atividade estava acontecendo. Primeiro, mostro um o fragmento do meu diário de campo; depois, minha perspectiva ao observar posteriormente a gravação desse momento.

²⁸ Tradução: você tem celular, um filme favorito? Você lê livros ou outros tipos de leitura?

Depois eu deixei que eles fizessem a atividade do worksheet 1, no plano de aula. Outra coisa que me chamou a atenção foi que eu havia pedido para que eles fizessem o que soubessem, pois, em seguida, tentaríamos fazer juntos. Alguns, então, responderam: não vou fazer nada então.

Enquanto circulava pela sala, eu percebia que muitos tentavam fazer, me perguntavam as coisas, mas outros não tentavam fazer. Notei que é difícil pra eles encarar a novidade: “não vou tentar fazer. Não sei! Pronto! Acabou!”

No meio da atividade, uma aluna me perguntou: “o que significa *live!*”. Eu tentei dar exemplo em inglês:

- “*I live in Antares.*”
- Fale português!
- “*I live in Antares.*”
- Fale português!
- “*I live in Serraria*”
- Fale português!

(Diário de campo, 19/02/2018)

Relendo o fragmento, pude observar que já houve uma primeira manifestação de resistência de alguns alunos, que identifico no momento em que eles disseram “não vou fazer nada, então”. Entretanto, naquele momento, eu identificava esse posicionamento como algo que não condizia com a postura de um aluno, ou seja, para mim, um aluno jamais deveria verbalizar a recusa em fazer uma atividade solicitada. Diante dessa recusa, no parágrafo seguinte, eu simplesmente presumi o motivo deles decidirem não fazer a atividade e em minha visão era porque eles nunca haviam feito uma atividade semelhante antes. Em certo momento me direcionei a eles: “notei que é difícil para eles encarar a novidade: ‘não vou fazer. Não sei! Pronto! Acabou!’”. Ao interpretar a situação novamente, percebo que não perguntei aos alunos por que a relutância em fazer. Não busquei o histórico, a princípio, de suas aulas, como foi a experiência antes da minha chegada, entre outras informações que me fariam ter uma visão mais precisa da atitude deles. O que noto, contudo, é que, da mesma forma que Macedo (2016) aponta para um sujeito já construído – sobre o qual a BNCC (BRASIL, 2018) começa a pensar suas diretrizes, por exemplo –, eu também, enquanto professor, já tenho uma imagem estabelecida do que é uma sala de aula, do que é uma aula de língua inglesa e do que é um aluno. Assim, a compreensão idealizada/estereotipada que faço ou tenho deles acaba por, implicitamente, ser uma comparação, especificamente, uma comparação com os alunos dos cursos livres por onde passei.

Considerando, como já mencionei, que minha formação aconteceu, boa parte de seu tempo, dentro de cursos livres, eu projetava a sala de aula desses cursos como modelo ideal de espaço

para a aprendizagem. Portanto, mesmo que eu, pela experiência do estágio supervisionado²⁹, já tivesse mantido contato com a escola pública e podido refletir sobre suas particularidades, também fui construído pelo discurso de que apenas os cursos livres seriam ideias para se aprender língua inglesa. Portanto, eu os comparava e esperava que meus alunos da escola pública agissem e respondessem como os alunos dos cursos livres por onde passei. Abaixo, trago o fragmento da gravação desse momento:

Eu: [respondendo a uma atividade de perguntas] [pergunta] number 5: where do you live? I live, I live in Antares.
(Alunos conversam coisas incompreensíveis)
 Eu: [digo algo incompreensível na gravação] ok! Pay attention, guys: I live in Antares. Do you understand?
 Aluna Ana: oi?
 Aluna Clara: Ah! Não tou não, vei, entendendo!
 Eu: I live in Antares. I. **[Aponto para uma aluna] And you?**
(aluna não responde. Outra aluna me questiona:)
 Aluna Cida: O senhor o quê, professor?
 Eu: I live in Antares.
 Aluna Cida: In Antares?
 Eu: Yeah.
 Aluna Cida: Eu acho que é ou o lugar *[incompreensível na gravação]*.
Eu: I live, I live...
 Aluna Cida: Eu moro.
 Aluna Ester: Onde eu moro.
 Eu: I live in antares. Yeah! [apontando para alguma aluna] And you!
 Aluna Joyce: É a cidade, é?
 Eu: Yeah! [poucas palavras incompreensíveis] Benedito Bentes... Antares... Jacintinho...
(barulho)
 Aluna: Santa Lúcia!
 (Gravação de aula. Dia 19/03/2018, de 10min18s à 11min30s)

Como é possível observar, durante todo o tempo, eu tentava falar apenas em inglês com os alunos, prática que executava nos cursos livres e que entendia como sendo benéfica, desejável e obrigatória no ensino de línguas. Para mim, poder dar uma aula toda em língua inglesa, seria uma das formas de dissolver “o mito arraigado do que a escola pública é incapaz de ensinar LE [língua estrangeira]”. Em seu trabalho, a partir da fala de uma professora entrevistada, Makiyama (2013, p. 127) aponta para essa crença de que os alunos da escola pública não são capazes de entender uma aula toda em inglês o que, além de sugerir uma inaptidão dos alunos, também justificaria o porquê de não se aprender língua inglesa na escola.

²⁹ No Curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas, até a produção dessa dissertação, os alunos têm 4 disciplina de estágio supervisionado como componente curricular obrigatório, e que são ministradas nos dois últimos anos do curso.

No fragmento acima, é possível observar que eu passo mais de um minuto tentando explicar o que significa *live* (viver, morar). Revisitando esse momento, interpreto que, se eu simplesmente tivesse dado a tradução quando fui questionado ou ao perceber a dificuldade dos alunos em entender o termo, não precisaria de todo esse tempo e teria evitado o confronto com a aluna, como visto no fragmento do meu diário no dia 19 de março de 2018.

Por que, então, o desejo por aproximar a escola pública das escolas de curso livre? Segundo Barcelos (2011, p. 154), os cursos de idiomas seriam o local de refúgio e, de certa forma, o oposto simétrico da escola pública. Os cursos reuniriam as condições necessárias para a aprendizagem, remediando não somente os problemas da escola, como do curso de Letras, uma vez que, segundo a autora, também é lido como local em que não se aprende inglês. Imagino que, para cada professor, a depender de sua formação, as condições necessárias para aprender serão variadas. Para mim, naquele momento, os elementos que seriam imprescindíveis para o processo de aprendizagem eram: número pequeno de alunos - nos cursos livres, ensinava turmas que variavam de 7 até 20 alunos; aulas sempre em língua inglesa; ausência de barulho (conversas, ruídos fora da sala, entre outros); e a possibilidade de tirar cópias de materiais seriam alguns desse itens.

Ainda em reflexão sobre esse momento da minha aula, eu escrevo o seguinte comentário no meu diário de campo. Esse excerto foi escrito logo após o último fragmento que interpretei:

Até que uma aluna disse: eu sou da serraria, num é, professor? Eu confirmei e disse “moro”, por fim. Foi outra coisa que me deixou pensativo: ela não tava entendendo por que não sabia a referência (Antares)? Ou realmente não entendia quando eu falava em inglês? **Eu comparei com as experiências de outros cursos em que dava aula: quando eu dava o exemplo que dei naquela hora, as pessoas entendiam.** Não acho que eles sejam menos inteligentes por isso, mas sei que precisarei pensar em outras formas de aproximá-los, ainda mais, da língua. Quando dei o mesmo exemplo, explicando para toda a turma, fiz uma “casinha”, com as mãos, ao invés de traduzir. Eles compreenderam e eu pensei que eu poderia ter evitado o pequeno conflito com a aluna se estivesse feito o sinal com as mãos para ela.

(Diário de campo, dia 19/03/2018 - meus negritos)

Na frase destacada acima, eu ainda continuava a comparar os alunos aos alunos das escolas de idiomas. E, embora eu explique que não menosprezo a inteligência dos meus alunos, o que interpreto da releitura desse momento é que, mais uma vez, a crença numa suposta incapacidade dos alunos, de que eles apresentam mais dificuldades que alunos de outras instituições não públicas, como já discutia Makiyama (2013), Barcelos (2011) e Siqueira (2011) em seus trabalhos. Assim, observo que não apenas o espaço no curso de Letras contribui para minha formação, mas

os espaços onde dei aula também colaboram para a maneira como entendo o ensino e aprendizado de línguas adicionais. E a presença da escola de idiomas foi algo tão presente na minha formação que acabou por se tornar o parâmetro das minhas aulas durante o período que pesquisei na escola pública.

Enquanto pesquisador e professor, não pretendo dizer que a experiência nas escolas de idiomas foi algo ruim ou que interferiu de forma negativa nas minhas práticas. Por meio das interpretações, gostaria de problematizar, nesta seção, a ideia de que **apenas** as escolas de idiomas possam ser lidas como local de aprendizagem de uma língua adicional e que, ao entrar na escola pública, não consideremos suas particularidades e objetivos próprios de aprendizagem, deslegitimando, assim, seu papel na formação linguístico-discursiva dos alunos.

Na aula do dia 9 de abril de 2018, acontece algo semelhante: recusar-me a traduzir um termo para o português. Novamente, passo mais de um minuto tentando explicar o significado de uma expressão, nesse caso, *kind of music*, me recusando a falar português e empreendendo todos os esforços para que eles entendam o sentido a partir da língua inglesa.

Eu: [Apontando para a atividade no livro] Vocês estão vendo aí? **Kind of music**. What does that mean?

(*Alunos conversam*)

Eu: Kind of music, ok? Pay attention: do you understand kind of music? Do you understand?

Aluna: yes.

Eu: Kind of music in portuguese. In portuguese.

Aluna: Criança.

Aluno: Music.

Eu: [Para a aluna que falou “criança”] No! [Para o aluno que falou “music”] Yes! [Voltando-se para a turma] But... “Kind”, what is? [sic] Kind of music.

(*silêncio*)

Eu: Let’s go! Kind of music. For example: hip hop [sic]³⁰, rap, samba...

Aluna: Funk!

Eu: Funk, kind of music. How can I say in Portuguese? Kind of music. Funk, samba, gospel...

Aluno: Hip hop!

Eu: Hip hop. They are, todos são kind of music.

(*silêncio. Segundo depois, barulho incompreensível na gravação.*)

Eu: Foi, ela falou. O que foi que ela disse?

(*aluno responde algo incompreensível na gravação*)

Eu: Estilo, tipo, tipos de música, ok? Tipos de música.

(Gravação de aula. Dia 09/04/2018, de 12min42s à 13min58s)

³⁰Mais tarde, eu viria a descobrir que Hip Hop não é um estilo musical, mas uma manifestação cultural que inclui, entre suas diversas facetas, o estilo musical chamado *rap*.

Como é possível observar, tentei fazer com que os alunos compreendessem a expressão destacada com explicação na língua inglesa. Utilizei exemplos de estilos musicais para que eles pudessem, assim, entender o sentido de *kind of music*. Embora essa insistência possa sugerir uma incompreensão com os alunos, ela alimenta uma inquietação minha, sobre o ensino de Língua Inglesa na escola pública: se há aulas de língua inglesa, não se espera que os alunos falem e entendam as mais variadas atividades comunicativas em inglês? Aqui, considero “falar” em inglês como a habilidade de interagir por meio só, e somente só, da língua inglesa.

Essa questão foi uma das que mais me perturbaram durante a pesquisa e até hoje quando revisito esses dados e quando estou em sala de aula, pois sempre a relaciono esta questão a uma crença oposta àquela de impossibilidade de aprendizagem. Em outras palavras, a prova de que a ideia de que não se aprende inglês na escola só poderia ser desfeita se os alunos falassem inglês como resultado das aulas na própria escola. Portanto, minha insistência em só falar inglês, em exigir dos alunos que entendessem a partir da língua inglesa, seria o começo para tudo isso.

Retomando a ideia dos parâmetros, na aula do dia 2 de abril de 2018, eu realizei uma atividade com os alunos e, mais uma vez, a comparação aparece nas minhas reflexões depois da aula. Sugerí aos alunos que buscassem informações em um texto (Figura 2) e, após isso, preenchessem um pequeno questionário colocando as informações no lugar correto. Alguns alunos, contudo, ao invés de colocar a informação solicitada, traduziram as palavras presentes no questionário. No excerto do diário de campo, relato minha impressão:

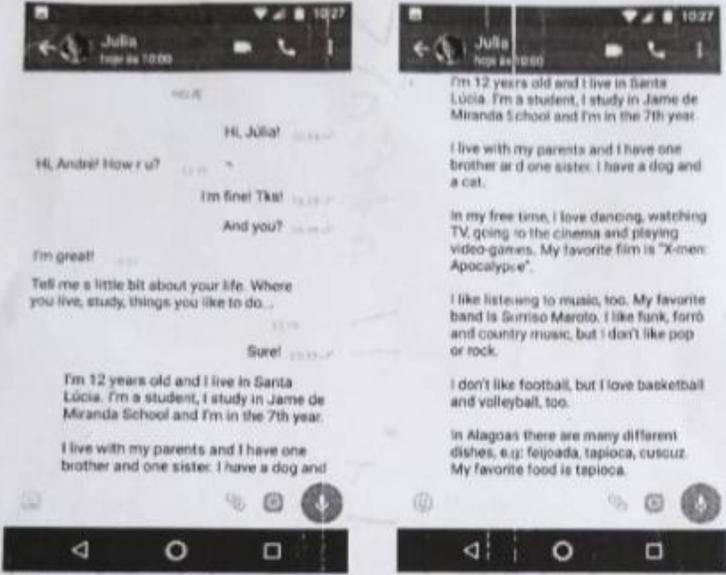
Para minha surpresa, alguns deles colocaram a tradução das palavras no lugar das informações. Ficou assim:

Profession: profissão
Age: idade
City: cidade

Meu primeiro pensamento foi: **mas está tão óbvio! Depois, refleti e pensei que estaria óbvio para mim e não para eles.** Expliquei então o que realmente queria e eles compreenderam. Assim, decidi que preciso melhorar minha forma de explicar, ou mesmo de expor a atividade para que eles compreendam melhor.
 (Diário de campo, 02 de abril de 2018)

WhatsApp What's up?

André found a friend in the shopping. Her name is Júlia. They are talking on whatsapp and he is introducing himself to Júlia. Read the messages and complete with the correct information:



Julia
10:27

Hi, André! How r u?

I'm fine! Tks!

And you?

I'm great!

Tell me a little bit about your life. Where you live, study, things you like to do...

Sure!

I'm 12 years old and I live in Santa Lúcia. I'm a student, I study in Jame de Miranda School and I'm in the 7th year.

I live with my parents and I have one brother and one sister. I have a dog and a cat.

In my free time, I love dancing, watching TV, going to the cinema and playing video-games. My favorite film is "X-men: Apocalypse".

I like listening to music, too. My favorite band is *Sorriso Maroto*. I like funk, forró and country music, but I don't like pop or rock.

I don't like football, but I love basketball and volleyball, too.

In Alagoas there are many different dishes, e.g: feijoada, tapioca, cuscuz. My favorite food is tapioca.

Profession: _____
 age: _____
 City: Santa Lúcia
 School name: José de Miranda
 pets: dog and cat
 Like doing on freetime: dancing, watching TV, going to cinema and playing video-games
 Favorite film: X-men: Apocalypse
 Favorite band: Sorriso Maroto
 Favorite food: Tapioca
 sports he likes and doesn't likes: _____

Figure 2

Na parte destacada do excerto, eu manifesto a compreensão de que, naquele momento, me parecia óbvio o que eles deveriam fazer. Nas escolas de curso livre em que ensinei, os alunos entendiam que não podiam realizar traduções na sala de aula, de modo que isso nunca me tinha acontecido. Ao me deparar com a resposta de alguns alunos, meu primeiro sentimento foi a raiva, já eu acreditava que estava claro, na atividade, o que deveria ser feito. Mas logo repenso e tento enxergar o problema na minha forma de explicar. Contudo, ao reler esse momento, interpreto que essa atitude pode ter vindo de experiências passadas dos alunos: práticas de tradução poderiam compor o núcleo de atividades deles e, assim, seria compreensível que a primeira atitude deles

diante do texto fosse traduzir as questões. Além disso, práticas de leitura e interpretação de texto em língua inglesa poderiam ser uma experiência com a qual eles estivessem pouco familiarizados.

Como sugeri no início dessa seção, o que eu consigo refletir sobre no momento em que interpreto os dados é que eu tentei aproximar a escola pública das escolas livres e, mesmo que estivesse consciente, não considere outras questões que estão ligadas ao processo de ensino e aprendizagem como: o que significa a aprendizagem no contexto da escola pública; o contexto sociocultural dos alunos; se eles já tinham mantido algum contato com o ensino de língua adicional; entre outras. Considerar esses aspectos poderiam ter sido mais significativos para mim e para os alunos, do que trazer um modelo já pronto do que seria esse processo de ensino e aprendizagem.

4.2. Professor, fale português

Na subseção anterior eu refleti sobre o desejo de aproximar a escola pública das escolas de idiomas. Uma das formas foi tentar utilizar a língua inglesa como a língua para o diálogo com os alunos. Nesta parte, contudo, eu reflito sobre outro aspecto que também me inquietou durante a pesquisa que foram os pedidos de “professor, fale português!”

Segundo Barcelos (2011), há a crença de que o professor de escola pública não sabe falar inglês. Na coletânea de artigos organizada por Lima (2011), o autor destaca a narrativa de um professor, intitulada de narrativa 14. Nela, o professor relata o seu processo de interação com a língua inglesa até se tornar professor em uma escola pública. É a partir dessas narrativas que os autores discorrem sobre o ensino de inglês na educação pública. Nela, é possível ler o seguinte fragmento, sobre a aprendizagem de inglês na escola pública:

“Tínhamos a ilusão de que realmente aprenderíamos a falar inglês na escola, ilusão destruída naquele mesmo ano, quando percebi que passar o ano todo estudando o alfabeto não me levaria à realização do meu desejo de falar, ao menos, algumas palavras na língua das músicas que eu gostava de ouvir. ‘Quem sabe no próximo ano?’, pensava eu a cada série que passava. Mas a empolgação foi sendo destruída, não somente pela aprendizagem, mas, principalmente, pelo fato de que, pouco a pouco, eu descobria que meus

professores não me ensinavam porque não queriam, **mas porque não sabiam inglês.**” (LIMA, 2011, p. 13)³¹

Os três trechos destacados foram os que me chamaram à atenção nesse fragmento. O primeiro, é a aprendizagem na escola como uma ilusão, o que me remete a seguinte consideração: existia, no narrador, a crença de que sim, era possível aprender na escola. Havia a expectativa de que ele fosse conhecer a língua das canções que ele gostava, como ele aponta em seu texto. Assim, é possível inferir que ele entendia aquele espaço como local de aprendizagem, mas, que, como sugere Oliveira (2011a), a experiência como aluno o frustrou e refutou essa possibilidade.

A certeza de que é possível aprender inglês na escola pública também foi confirmada pelos meus 20 alunos quando foram questionados, numa entrevista realizada no dia 18 de junho de 2018. O que interpreto, a partir dessas respostas, é que, assim como o autor da Narrativa 14 no início do ensino fundamental, meus alunos também legitimam a escola como local de aprendizagem, ao menos até o momento da pesquisa, e como demonstro mais a frente, eles não mencionam fatores externos (a escola, o professor, a metodologia, por exemplo) como fatores que poderiam comprometer a aprendizagem. Assim, há de se pensar o que pode levar a uma mudança de crença nessa possibilidade, entendendo que as crenças são uma resposta a experiência do estudante com o mundo (BARCELOS, 2004) e, portanto, refletem as situações as quais o aluno vivenciou, além de se pensar em estratégias para a manutenção desse ideal da escola pública como local de aprendizagem.

Outro aspecto que destaquei da narrativa 14 foi a inferência feita pelo narrador: os professores não sabiam falar inglês. A assertiva parece ser um lugar comum na discussão sobre a competência da produção oral dos professores de língua inglesa que lecionam na escola pública. Contudo, o que acontece quando o professor sabe falar inglês? No exemplo da própria narrativa, o narrador explica que, no terceiro ano do ensino médio, ele teve um professor que falava inglês, mas que não se comunicava em inglês com os alunos, por não parecer comprometido com o processo de ensino. Ao ser questionado pelo narrador do porquê de sua indiferença, o professor responde que “ensinar inglês na escola pública não funciona”.

Não acreditar no ensino do inglês na EP é uma crença perigosa, por diversos fatores, dentre eles, por que inclui privar os alunos do acesso à língua adicional (BARCELOS, 2011). Entretanto, o que acontece quando o professor sabe falar inglês e tenta utilizá-lo na sala de aula? O que eu

³¹ Grifos meus.

pude perceber, durante minha experiência, foi uma recusa dos alunos a minha iniciativa de falar inglês. Em vários momentos do semestre, é possível observar essa resistência:

Eu: (bato palmas em pedido de silêncio) Ok, guys. Hello!

Toda turma: Hello!

Eu: I'm Alex.

(Gritos incompreensíveis)

Eu: I'm Alex. Nice to meet you. And I'm going to be...

Mais barulho. Mas é possível compreender alguns alunos gritando: “**fale português**”)

Eu: But it's English.

Érika: **Fale português!**

Eu: **It's English Class. It's English class, isn't it? English class.**

Barulho.

Bruna: **Falou um quilo, não entendi uma grama!**

Começo a falar em português.

(Gravação da aula, dia 19 de março de 2018, 00min00s a 1min00s)

Alex: Peguem o livro, por favor!

Julia: Fale português, pelo amor de Cristo!

(Gravação da aula, dia 26 de março de 2018, 01min53s)

Todas as recusas me faziam questionar em que momento a língua inglesa poderia estar na sala de aula. Hoje, revisitando os diálogos, entendo o que considero duas visões de ensino de línguas: uma minha, e outra dos alunos. Para mim, como enfatizei, era *English Class*, isso implicaria o uso constante da língua inglesa. Para os alunos, eu notava que aprender significava aprender a partir da língua materna. No último fragmento, a exclamação da aluna (*fale inglês, pelo amor de Cristo!*) soa quase como um pedido de socorro. Nos minutos que seguem à gravação, eu dou ordens em língua portuguesa, mas o sentimento, na época, é de que eu estava fazendo algo errado: eles precisavam ouvir e compreender instruções em inglês. Hoje, refletindo sobre este momento, entendo como a interação na sala de aula revela nossas crenças e como é desconfortável tê-las expostas, além de me fazer perceber como eu fui intransigente diante do pedido deles, que poderia ser interessante para, justamente, compreender como eles percebiam o ensino de línguas e qual a melhor forma de trabalhar o processo de ensino e aprendizagem com eles. Isso poderia esclarecer o questionamento no início do parágrafo sobre qual o momento da língua inglesa na sala de aula.

Todo confronto me incomodava porque mexia muito com a minha maneira de entender o ensino. Entretanto, hoje, observo que essa atitude dos alunos, na verdade, me lembra muito os apontamentos feitos pelos documentos (PCN, OCEM, e, em alguns momentos, pela BNCC) que permearam a discussão teórica e que sugerem o desenvolvimento do aspecto cidadão do aluno.

Compreendo a cidadania como um processo que passa pela sala de aula também, somando-se a outras instituições que também contribuem para esse processo, como a família e a igreja, por exemplo. Entretanto, por sempre trabalhar com temas que pareciam estar fora da sala de aula (direito das mulheres, homofobia, mundo do trabalho, morte, aborto, entre outros), eu acabava esquecendo que situações do cotidiano da sala de aula também refletem o processo de formação cidadã. Se “‘ser cidadão’ envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade” (BRASIL, 2006: 91), ao pedir a presença da língua materna, eles sugerem que podem e que são capazes de se posicionar sobre o que acontece ao redor deles dentro da sala de aula, criticando, apoiando e fazendo reivindicações do que acreditam ser o melhor para todos.

Contudo, não quero sugerir que todo confronto deva ser interpretado como elemento positivo. O que reivindicam os sujeitos do movimento ESP, por exemplo, parece transformar esse espaço de diálogo num terreno de medo, em que o confronto deva ser evitado a qualquer custo, sob pena de se ter professores indo a júri por suas ações. Assim, sem o confronto, sem o questionamento, sem o diálogo para a resolução de conflitos, a cidadania parece ser apenas uma relação em que se aceita o que está posto para a manutenção da ordem das coisas como estão.

Retomando minha discussão sobre os alunos, eu queria eu ouvi-los para compreender o motivo de toda essa relutância. Assim, durante a entrevista que realizei no dia 18 de março de 2018, eu os questionei por que todo esse incômodo com a comunicação em língua inglesa e obtive respostas que incluíam:

André: é que os alunos ainda não entendem. **Então tem que ensinar primeiro, para depois falar.**
(Gravação 5, 18 de julho de 2018)

Clara: é porque, quando o senhor pergunta, não tem como a gente responder **porque a gente não sabe o que tá perguntando.**
(Gravação , 18 de julho de 2018)

Roberta: é só que a gente não sabe falar.
(Entrevista, 18 de julho de 2018)

Beatriz: até que eu gosto quando ele fala inglês. **Eu não entendo, mas eu gosto.**
(Entrevista, 18 de julho de 2018)

Carol: é **porque a gente não entende muito.**
(Entrevista, 18 de julho de 2018)

Cláudia: **O brasileiro é burro, né? Vai entender o inglês?**

(Entrevista, 18 de julho de 2018)

O que interpreto, a partir das respostas dos alunos, não é que eles não se esforçam, como eu pensava no início da pesquisa, é que, como eles deixam claro, eles não sabiam, e não saber, não significa não aprender, pois, quando questionados sobre a possibilidade de aprendizagem eles dizem “sim, é possível”. Não saber não significa não tentar ou não querer. Não saber pode significar um chamado à aprendizagem: não sei, *mas quero aprender*.

Afirmar, contudo, que não se sabe não é uma coisa problemática em si. Minha preocupação é como esse **não aprender** gera o que Leffa (2007) denomina de autoexclusão, em que o aluno não quer ou não se sente capaz de aprender uma língua adicional. Na fala de Cláudia, o que percebo não é apenas um momento em que ainda não foi possível aprender, mas que não é possível de forma alguma porque brasileiro é burro e, portanto, não aprende. Esse uso da coletividade, ou seja, *brasileiro*, ao invés de eu, por exemplo, pode: 1) sugerir o medo de se auto intitular como “burra” e, portanto, falar como um todo; 2) ou defender a ideia de que no Brasil, as pessoas são menos inteligentes e não são capazes de aprender. Em ambos os casos, a aluna não se sentiria apta à aprendizagem. Cláudia me fez refletir como a experiência de cada aluno tem o posicionado dentro da escola, pois, não adianta ter uma escola legitimada como espaço de aprendizagem se os alunos não se sentem capazes de aprender. De onde parte o discurso que ele reproduz de que brasileiro é burro? Da mídia, da família, do convívio com os amigos, da própria escola, ou da soma de todos esses locais?

Embora o discurso de autoexclusão parece surgir de dentro para fora, “[a] auto-exclusão não parte do sujeito; é induzida pela sociedade” (LEFFA, 2007, p. 5). Assim, a crença da aluna, de que brasileiro não aprende e, portanto, ela como brasileira também não aprenderia, é produto da sua interação social e, segundo Leffa (2007), é fruto das práticas escolares. O autor defende que a escola contribui para o processo de exclusão dos alunos à medida que reproduz os valores da classe dominante; ao lançar o processo de universalização de ensino nas décadas de 1960 e 1970; e, também, ao não cuidar da formação dos professores.

No que tange os valores da Classe dominante, Leffa (2007, p. 6) explica que a escola mantém as relações de classe presente na sociedade ao permitir que os alunos tenham acesso à escola, mas não tenham acesso ao mesmo conhecimento. Além disso, mesmo que filhos de ricos e de pobres convivessem na mesma sala de aula, faltaria ao filho do pobre o capital linguístico necessário para interagir com os conhecimentos presentes na sala de aula. Assim, a escola

ofereceria algo que o aluno numa linguagem que não é a dele e dentro de um ambiente que não é o seu. Isso se daria porque, segundo o autor, acredita-se “que o conhecimento se desvaloriza se for igualmente distribuído a todos e que por isso precisa ficar restrito a uns poucos”.

Essa ideia de que a escola fala numa linguagem que se distancia da linguagem do aluno me remete ao comentário de André: *tem que aprender, para depois falar*. Embora a fala dele sugira uma aprendizagem sequencial, começando pela atitude do professor em passar algo que, então é captado pelo aluno e depois reproduzido, eu interpreto como uma referência a essa linguagem que talvez não esteja dialogando com eles. Em outras palavras, ao chegar na sala de aula, falando inglês o tempo todo, sem discutir com eles estratégias para essa mudança de cenário, eu estava reproduzindo essa ferramenta escolar de não dar acesso ao conhecimento e, portanto, eles não sentiam que me ouvir falar inglês poderia contribuir para a aprendizagem deles. Assim, a única atitude plausível deles era apenas uma: fale português! A forma como iniciei meu contato, pautado na ideia de que, se eles ouvissem o inglês desde o começo, eles se acostuariam, acabou por deixar a língua ainda no *status* de desconhecida para meus alunos.

Aqui eu gostaria de abrir espaço para questões de democracia: como é possível esperar que nossos alunos se engajem em processos em que possam exercer sua cidadania, ou seja, em situações em que possa lutar pelo seu lugar no mundo, pela sua comunidade, reivindicando transformações, exercendo seus deveres e buscando seus direitos se eles não conseguem se engajar no, talvez, maior exercício de cidadania no momento que é construir conhecimento dentro da escola? Sob esse prisma, interpreto que o “não entender” e o “não saber” podem sugerir que, em muitos momentos, os princípios democráticos de inclusão e de participação não estejam acontecendo e, na minha leitura, essa situação se deu, dentro das minhas aulas, pela imposição da língua inglesa como única forma de comunicação minha para com eles de forma abrupta, sem consultá-los; e por, muitas vezes, não refletir sobre a recusa deles em fazer alguma atividade, ou sobre não se esforçarem para me entender falando em inglês, tomando como certo que eles simplesmente não se queriam se esforçar. Na minha leitura, não compreender as peculiaridades dos alunos, as condições socioeconômicas nas quais eles estão inseridos e o capital cultural ao qual eles têm acesso, não é muito diferente de uma sociedade que negligencia as desigualdades e as diferenças de seu povo, ou seja, não é democrático.

As consequências de práticas não democráticas na sala de aula é a exclusão, a marginalização, como acontece fora dos muros da escola: é a aluna que não se sente capaz de

aprender, que se sente burra e, portanto, incapaz de se engajar nas práticas de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula. A democratização do ensino não significa apenas a inclusão dos alunos na escola, mas a participação ativa deles nas práticas dentro da comunidade escolar e na produção do conhecimento.

Assim, é preciso que esses “nãos” apontados pelos alunos não signifiquem uma autoexclusão, uma incapacidade para a aprendizagem, mas um espaço para se pensar quais práticas precisam ser melhoradas, quais crenças esse “não” reflete e como contorná-la. Pensar a autoexclusão do aluno significa também, na minha interpretação, torna a minha prática docente mais significativa e prazerosa, pois, durante as aulas, a relutância dos alunos em se engajarem nas atividades me deixava frustrado, sentimento que observei, também, na fala da professora de inglês da escola:

O sinal tocou e a professora de inglês, com a qual conversei anteriormente, entrou na sala dos professores. Iniciamos um diálogo e ela me falou que ensina há treze anos, que se formou na UFAL e que está na escola como professora efetiva, recém chamada de um concurso do qual eu também estou esperando ser chamado. No meio da conversa, ela me falou o seguinte: **“o professor é o único profissional que quer oferecer os serviços e as pessoas não querem receber. Você vai para o médico, e deseja ser atendido. Com o professor não. Às vezes eu digo que estou um pouco indisposta e os alunos perguntam logo: por que não ficou em casa, professora. Isso desestimula, às vezes.”** Eu fiquei refletindo nisso, no porquê da recusa dos alunos, por que a possível alegria diante da ausência do nosso trabalho. “Nunca tinha parado para pensar assim.” Respondi.³²

(Diário de Campo, 26 de março de 2018)

O que interpreto na fala da professora é justamente essa ideia de que os alunos não querem aprender (LEFFA, 2007), e de que eles estão sempre reiterando esse desejo de não aprendizagem. Na hora em que ela conversava comigo, eu respondi que nunca tinha pensado no que ela tinha falado, mas hoje, depois de algumas leituras, consigo dizer que esse aparente desprezo demonstrado pelos alunos não parte deles mesmos. Revisitando esse momento, como alguém que não está mais na sala de aula eu consigo chegar a essa conclusão de que há fatores que contribuem para essa indisposição dos alunos diante das atividades, como os que mencionei mais acima. Contudo, se eu continuasse na sala de aula, observando essa atitude cotidianamente, me pergunto se também me frustraria como a professora. Na minha interpretação, ao salientar há quantos anos leciona e, então, relatar suas impressões sobre os alunos, é como se ele tentasse fundamentar seu discurso na experiência, pois muitos anos de carreira à levaram àquela conclusão. Assim, o fato

³² Grifo meu.

do professor afirmar, muitas vezes, que os alunos não querem aprender, não é uma atitude condenatória e de despreocupação com alunos, mas produto de um desejo que não se consolida: a sensação de conseguir ensinar e ter seu trabalho reconhecido pelos alunos.

Concluindo minha discussão sobre como se aprende inglês na visão dos meus alunos, questioná-los me fez entender quais práticas eles compreendem como propícias à aprendizagem; que o uso de inglês *since the very first beginning* não significa sucesso no processo de ensino; que os alunos podem apontar professores que não falam inglês, mas não vão aceitar de bom grado aulas todas em inglês se o professor souber falar a língua; que é preciso construir com os alunos estratégias para melhorar esse ensino; e que nem sempre é o aluno que não quer aprender, mas ele não se vê como sujeito passível de aprendizagem. Como nos mostra Leffa (2007: 8), “[é] exatamente isso que a escola quer, como reprodutora da sociedade: que o aluno pobre não aspire, não sonhe, não aprenda, em resumo, que saiba onde é seu lugar – e que fique lá”.

4.3. E como se aprende, então?

Como pesquisador em LA, eu sentia a necessidade de conhecer a realidade a ser estudada antes de definir qualquer atitude no encaminhamento do meu trabalho. Como professor, contudo, eu cheguei aos alunos com uma visão de ensino, o que me gerou alguns embates, como relatei nas sessões anteriores. No final do período em que estive com eles, resolvi fazer a entrevista do dia 18 de junho de 2018, conforme apontei na metodologia. Das perguntas que havia na entrevista, duas serviam ao propósito de compreender como eles entendiam o processo de aprendizagem: a) Como eram as aulas antes daquele ano; b) e o que eles acham que é necessário para aprender inglês na escola. Fiquei receoso com a primeira pergunta: não queria fazer comparações, mas achei que conhecer o histórico deles com relação à língua inglesa, me auxiliaria a entender seus posicionamentos. Assim, na primeira pergunta eu busquei observar quais atividades seriam mencionadas por ele e como elas poderiam, de alguma forma, estar ligada a resposta seguinte: o que é necessário para aprender inglês. Abaixo, algumas respostas de como eram as aulas:

Eu: como eram as aulas no ano passado? Descrevam um pouco pra mim.

André: não tinha quase nada que o professor sumiu!

Lucas: Pra mim... pra mim eu tive dois professores, porque um saiu e depois veio uma. O professor, ele... ele botava uma foto de animais...

Eu: certo.

Lucas: Aí ele escrevia, depois apagava pra gente decorar.

Eu: só um momento (pausa no vídeo). Sim, aí o professor botava a imagem...

Lucas: aí... aí... ele escrevia no quadro. Tinha que decorar. Aí depois ele apagava e botava de novo pra gente escrever.

Eu: Ah! Entendi.

André: Pra mim era a mesma coisa, que era o mesmo professor.

Eu: Tá ok. E pra você? (*E aponto para o Juliu*).

Juliu: Eu nem lembro de quase nada. Eu nem lembro quase o nome do meu professor, eu não lembro.

(Gravação de entrevista 3, 00min22s a 01min10s)

André, relata a carência de professores. Em notícia apresentada pelo Jornal Gazeta de Alagoas³³, em 2014, havia 2800 vagas de professores desocupadas ou ocupadas por monitores³⁴ só na rede estadual de ensino. No concurso realizado no ano de 2018, foram oferecidas 850 vagas³⁵, distribuídas em 13 componentes curriculares, sendo 105 para língua inglesa. No município de Maceió, só em 2017, esperava-se a convocação de 350 professores para atuação na rede municipal de ensino³⁶. Nesse cenário, a problemática não está mais no nível de qualificação dos professores, conforme discute Leffa (2007, 2011), mas na ausência destes dentro da sala de aula. Na minha leitura, essa ausência pode ser física (quando o professor não existe), ou simbólica (quando ele existe, mas não é formado na área), ambas são problemáticas por privar o aluno do acesso e, no caso do da ausência simbólica, por colocar os alunos diante de um profissional que, provavelmente, terá dificuldade de executar seu papel. Os dois casos também representam, na minha interpretação, o processo de sucateamento da educação público, apontado por Leffa (2007) e o descaso apontado por Oliveira (2011).

Lucas, por sua vez descreve um exercício de fixação executado pelo professor. A atividade parece com os modelos da gramática-tradução, em que há uma lista de exercícios a ser memorizada. Contudo, no caso descrito por Lucas, ao invés de uma lista, o professor escrevia as palavras no quadro e os alunos deveriam memorizá-las e reescrevê-las. Assumindo que essa tenha sido, talvez, a atividade mais significativa para eles, é possível inferir que, embora os PCN de Língua estrangeira (1996), já nos 1990, sugerissem o ensino contextualizado de aspectos

³³ Notícia disponível em: <http://gazetaweb.globo.com/gazetadealagoas/noticia.php?c=257001>. Acessado no dia 20 de maio de 2019, às 22:36.

³⁴ Na carência de professores efetivos, os monitores atuam como professores substitutos.

³⁵ Notícia disponível em: <https://editalconcursosbrasil.com.br/blog/concurso-seduc-al-2018-inscricoes-abertas-para-850-vagas/>. Acessada em 20 de maio de 2019, às 22:44.

³⁶ Notícia disponível em: <https://g1.globo.com/google/amp/al/alagoas/noticia/alunos-de-escolas-municipais-estao-sem-aulas-ha-meses-por-falta-de-professores-em-maceio.ghtml>. Acessada em 20 de maio de 2019, às 22:50.

linguísticos, práticas de listas de vocabulários isolados, ainda aparecem na sala de aula e que Lucas entenda essa atividade como uma forma interessante de se aprender a língua.

Seguindo essa mesma linha da gramática tradução, Júlia e Clara descrevem uma outra atividade, conforme é possível observar no excerto abaixo:

Eu: Vocês poderiam me descrever como eram as aulas no ano passado?
 Júlia: Chata! (*todas riem*)
 Clara: Não, era boa!
 Eu: gente, não é pra vocês qualificarem, é pra vocês dizerem como eram as aulas. Como eram as aulas?
 Clara: Era boa. A professora era legal...
 Eu: O que é que ela pedia para vocês fazerem?
 Clara: ela fazia umas atividades, sei lá o nome!
 Júlia: todo dia que tinha aula, ela fazia a mesma coisa.
 Eu: Como era essa mesma coisa?
 Clara: era aquelas tarefa que... coloca o nome...
 Eu: era de fazer tradução?
 Clara: (*para as amigas*) Como era, aquilo?
 Júlia: Com ela, ele...
 Clara: Não, aquilo! Que ela botava o nome, que ela botava uma... palavra, aí embaixo a gente fazia...e embaixo era...
 Eu: Vocês faziam uma tradução? Por exemplo, ela colocava lá “dog”, aí vocês colocavam “cachorro”. Fazia a tradução?
Clara: Aí, tipo, na segunda vez, aí trocava a palavra e colocava o is, sei lá...
Júlia: Era.
Clara: Uma coisa assim.
Eu: Ah! Entendi, Entendi! Acho...
Júlia: E a gente já fez aqui.
Eu: Era estudando o verbo *to be*, por exemplo, que tem que colocar na interrogativa, na negativa?
Júlia: É, esse negócio aí, do verbo *to be*, sei lá...
Eu: colocar na forma interrogativa e na negativa, etc...
 (*Todas aquiescem com a cabeça*).
 (Gravação 5,

Julia e clara, por sua vez, trazem a imagem do verbo *to be*. O relato de que a professora passava exercícios gramaticais lembram o depoimento no trabalho de Makiyama (2013) e Stella e Cruz (2013). Como já apresentado na discussão teórica, parte dos professores entrevistados por esses autores, todos do estado de Alagoas, declaravam dificuldades de realizar atividades que não fossem de ordem escrita.

Tanto o exemplo de Lucas e André, quanto o de Clara e Júlia trazem esse aspecto do método gramática-tradução - ou método tradicional - em seus relatos: os dos meninos, pela memorização dos vocabulários; os das meninas, pelo exercício de transformar frases afirmativas em negativas e interrogativas, que seria uma atividade típica dessa abordagem. Não acredito que

a execução desses exercícios tenha uma conotação negativa e que eles devam ser banidos, mas tais atividades confirmam, na minha leitura, as narrativas apresentadas por professores no estado (MAKIYAMA, 2013; STELLA & CRUZ, 2013) de superar lições mais tradicionais.

A segunda pergunta que fiz aos alunos foi sobre a possibilidade de aprender inglês na escola. Como todos confirmaram que o inglês pode ser aprendido, meu questionamento foi sobre, então, qual atividade contribuiria para efetivar a aprendizagem. Eu esperava que, de alguma forma, os alunos articulassem as atividades que eles já tinham vivenciado na sala de aula com a compreensão deles de como se aprende língua inglesa. Para minha surpresa, as respostas foram as seguintes:

Eu: o que vocês acham que a gente deveria ser feito então para começar a falar, para entender melhor...

Lucas: **prestar mais atenção nas aulas.**

Eu: Prestar mais atenção nas aulas... Você acha que não presta atenção suficiente, não?

(todos balançam a cabeça negativamente. André fala algo incompreensível na gravação. Todos riem)

André: A pessoa fala uma coisa aí... sai errado, aí... dá uma vergonha!

(gravação de entrevista. entrevista 4, 01min33s a 01min53s)

Eu: o que é que é necessário pra gente aprender inglês na escola?

Clara: **só o esforço da gente mesmo!**

Eu: E do professor!

Clara: é, também.

Eu: que tipo de atividade você acha que, assim, realmente ajuda a aprender?

Clara: Uns textos, também... [inaudível] bastante.

(gravação de entrevista de entrevista 6, 01min00s a 01min09s)

Eu: que é que você acha que seria necessário, então, pra gente aprender inglês na escola.

Ana: **eu acho que no caso daqui, dessa escola, tem que ter muita força de vontade e querer aprender! Porque, se não...**

Eu: que tipos de atividade vocês acham que ajudam mais a gente a aprender? Vocês conseguiriam dizer?

Ana: Pra mim, é quando tem pra ler [incompreensível] porque daí, quando o professor fala "Ah!, mas essa palavra é assim, significa tal coisa..."

Carla: Eu prefiro ler do que o senhor tá falando. Quando o senhor tá falando eu entendo, quando eu leio... eu entendo melhor.

Ana: Quando ler [incompreensível] "ah, essa palavra eu conheço". Aí dá pra ler uma frase...

Carla: dá pra juntar, dá pra ler.

(gravação de entrevista 8, 2min13s a 2min48s)

Uma coisa que observo nas três entrevistas, e que destaquei, é que os alunos parecem não identificar nenhum elemento externo como fator de aprendizagem, ou seja, elementos que sejam

capazes de motivar, contribuir, atrapalhar ou interferir neste processo. Para os alunos, a aprendizagem só depende deles, da vontade deles de querer aprender. Isso me recorda o texto de Patrick (2013) de que, uma das facetas do neoliberalismo, é responsabilizar os sujeitos por todos os seus atos, inclusive o sucesso da aprendizagem, reforçando, assim, a premissa neoliberal de que “todos podem obter êxito, independentemente de suas condições socioculturais”³⁷ (PATRICK, 2013, p. 2).

Esse princípio neoliberal também remonta a ideia dos corpos dóceis de Foucault ([1975] 2014: 135). Um mecanismo de docilização que não precisa ser imposto o tempo todo porque, uma vez inscrito nos corpos dos sujeitos, eles mesmos irão sentir-se na obrigação de cumprirem o que sentem ser um apelo social. Dessa forma, os alunos passam a se cobrar e a se sentirem responsáveis pelo sucesso na aprendizagem, ou seja, eles mesmos são o penhor e a garantia de que irão aprender, desvinculando de si mesmos instituições, sejam privadas ou estatais, que poderiam também serem vistas como responsáveis nesse processo.

Gostaria de chamar a atenção, também, para a fala de Ana, que, a princípio, me parecia apenas revelar essa ideia de que é necessário apenas força de vontade - muita força, segundo ela. - Entretanto, relendo novamente enquanto reescrevo esta dissertação, percebi que a aluna especifica porque é necessário ter muita força de vontade: por causa da escola (*eu acho que no caso daqui, dessa escola*). Assim, ela parece olhar para a instituição como um fator que dificulta o processo de aprendizagem, mas, ao invés de apontar os aspectos que poderiam melhorar dentro da escola, ela também lança a responsabilidade sobre si mesma, em outras palavras: a escola pode ter alguns problemas, mas a aprendizagem só depende dela.

A fala de aluna me remete ao movimento que observo também no espaço democrático: ao invés de um estado que garanta condições de existência dignas para todos, os olhares estão sendo redirecionados para o sujeito como responsável pela manutenção das condições de sua vida e/ou para a iniciativa privada como única capaz de prover tais condições. Na escola, alunos e, muitas vezes, professores, se sentem desestimulados a reivindicar, dentro do espaço público, melhores condições para o ensino e aprendizagem de língua inglesa e acabam jogando apenas para si a responsabilidade da aprendizagem ou enxergando na iniciativa privada, de modo particular, nos cursos de idiomas, o único meio de alcançar esse ensino. O que se perde e tende a um apagamento nesse paradigma, na minha interpretação, é a ideia do coletivo: o que é conquistado no espaço

³⁷ No original: “all can succeed regardless of sociocultural contexts”.

público é conquista que servirá para todos e em diferentes gerações; o que se conquista na iniciativa privada pode ser uma conquista individual, ou para todos, mas não é de acesso universal: o acesso tende a exclusividade e a ser restringido por condições financeiras ou qualificação, por exemplo.

Outro aspecto da fala dos alunos que observei é a presença dos textos: em suas falas, Clara, Júlia e Carla, declaram ver no texto uma forma mais fácil de aprender. Segundo Júlia, ao observar o texto, ela consegue identificar as palavras, o que parecia não ocorrer quando eu falava em inglês. A leitura de textos, que já era sugerida pelos PCN para Língua Estrangeira (BRASIL, 1996), parece servir como lugar de conforto para esses alunos. Ainda segundo a aluna, observando a grafia das palavras, é possível identificá-las e fazer inferências sobre o sentido de frases. Quando questionada sobre como eram as aulas de professores que ela tivera anteriormente, ela diz não lembrar (gravação de entrevista 7). Assim, não pude confirmar com Julia, mas, inconsciente ou não, ela parece desenvolver estratégias de leitura para identificar o sentido de frases.

O que compreendo, hoje, é que, tomado pelo desejo de tornar o inglês uma realidade possível - no meu entendimento de possibilidade - esqueci de trazer os alunos para o diálogo. Elemento *sine qua non* da democracia, o diálogo necessário para a tomada de decisões dentro da sala de aula não aconteceu a princípio. Eu não fiz um questionário inicial, por acreditar que, nas práticas corriqueiras de sala de aula, não chegamos com questionários escritos para os alunos e minha experiência de Estágio Supervisionado me mostrou que muitos têm dificuldades de se expressar respondendo perguntas por escrito. Contudo, acredito que ter criado uma roda de conversar, ter buscado compreender como eles já interagiam com a língua e qual a expectativa deles para as aulas, poderia ter me auxiliado a tomar decisões mais acertadas, além de tornar meu planejamento de ensino mais democrático, ou seja, construído com a participação dos alunos, fazendo-os compreender que o posicionamento deles importa para a construção daquele pequeno espaço da sala de aula, como também será importante para a decisão em outras esferas sociais.

O que interpreto, naquele momento - e porque não hoje? - é que eu ainda reproduzia a ideia messiânica no âmbito educacional, ou seja: preocupado com a crença da impossibilidade (BARCELOS, 2011), eu quis levar uma forma que pudesse desfazer esse estigma, mas não incluí os alunos nessa missão. E a resposta ativa (BAKHTIN, [1979]2011) dos meus alunos foi a contestação, a relutância. Acredito que a democracia se estabelece com a soberania popular, com o poder de escolha e meus alunos exercem esses elementos democráticos quando escolhem participar da aula, mas também quando na recusa em se engajar nela. Como professor, quando o

aluno decidi se eximir da atividade didática, minha primeira atitude é buscar mudar as práticas dentro da sala de aula. Às vezes esqueço do principal: ouvir os alunos.

4.4. Democracia significa participação

Ao revisitar as gravações, os diários e atividades realizadas com os alunos, eu tentava compreender como essas práticas contribuíam, ou não, para um espaço mais democrático. E, num primeiro momento, eu associava a democracia à participação dos alunos, ao protagonismo deles, à tentativa de engajá-los nas atividades e à reflexão dos temas. Contudo, eu compreendia que a teoria sobre a autoexclusão do aluno (LEFFA, 2007), a pedagogia da autonomia (FREIRE, 1996), a abordagem comunicativa, o Letramento Crítico (JANKS, 2012) já discutiam esses temas. O que significaria a democracia no meio de tudo isso, então?

Reivindicar a dimensão democrática dentro da sala de aula, na minha compreensão, significa entender a ação docente como ato político. É político porque trabalhamos com língua e esta, por sua vez, não existe num campo de neutralidade (JANKS, 2012). Antes, é por meio da língua que somos constituídos como sujeitos (VOLÓCHINOV, p. 2017), que expressamos nossa compreensão do mundo (SIQUEIRA, 2009, p. 83) e que agimos no mundo. É político porque nossas atitudes podem contribuir para o engajamento do aluno na sala de aula ou para sua marginalização. É político quando refletimos para quem estamos cedendo/vendendo nossa força de trabalho, com qual propósito e quem será beneficiado com ela. É político porque o professor pode utilizar o momento da sua aula para reforçar visões de mundo já preconizadas, ou para problematizá-las e ressignificá-las com os alunos.

E a partir da compreensão da docência como ato político, eu busquei mudar a linguagem, o formato das atividades e promover discussões dentro da sala de aula. Um grande aliado nessa jornada foi o livro didático.

Aproximar-me e conhecer o livro didático que utilizei foi fundamental para mim, pois pude perceber o cuidado daquele material em propor atividades que buscassem desenvolver aspectos linguísticos, ao mesmo tempo que propunham discussões e reflexões sobre a temática abordada. Durante o ensino fundamental, eu ouvi e repeti a crença de que o livro didático da escola

pública era aquém da realidade dos alunos: as atividades eram difíceis para o nível da turma; a língua oficial do livro ser a língua inglesa tornava difícil - ou impossível - o entendimento da turma sobre o que deveria ser feito; os temas estavam fora da realidade dos alunos; entre outros.

O período da graduação, contudo, foi crucial para repensar essa compreensão sobre o livro didático e, a partir de então, enxergá-lo como instrumento a auxílio do professor e do aluno, e não como um manual de instruções. Foi na graduação onde descobri o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela distribuição de livros didático e literário à escola pública. O programa é responsável por garantir que os livros que chegam às escolas sigam as orientações contidas na LDB e nos documentos que norteiam as práticas de ensino na escola pública (PCN, OCEM e, a partir de 2020, BNCC).

A partir desse contato na graduação, pude compreender que o livro didático, escolhido sobre os parâmetros do PNLD, trazia uma concepção de língua, se baseava em uma abordagem de ensino, buscava respeitar princípios democráticos, o respeito às diferenças, e propunha debates e diálogos que fomentavam a reflexão do aluno sobre seu lugar no mundo. Assim, durante a pesquisa, busquei entender como o livro didático poderia dialogar com a realidade dos alunos e me auxiliar no desenvolvimento de atividades durante o processo de ensino.

O livro adotado pela escola era em língua inglesa e, ao folhear o livro pela primeira vez no segundo dia de visita à escola (19 de março de 2018), eu fiquei maravilhado pelos temas abordados, pelo cuidado com a seleção das atividades e pela maneira como orientava os alunos. Percebi que ele poderia ser, sim, próximo da realidade dos alunos e a minha tarefa em muitos momentos, seria torná-lo mais acessível para eles.

No dia 09 de abril de 2018, eu iniciei a unidade 2 do livro didático, que discutia sobre música. Intitulada “*Music Matters!*” (A música importa!), a unidade era iniciada com fotografias de vários cantores e bandas, brasileiros ou de outros países, perguntando o que eles eram e o que os eles faziam (Figura 3). O que mais chamou a atenção no início de unidade foi perceber que havia cantores não só de países de língua inglesa, como Andrea Bocelli (italiano) e Shakira (colombiana), além da diversidade musical que os cantores representavam (axé, pop, ópera, sertanejo, pagode, entre outros).

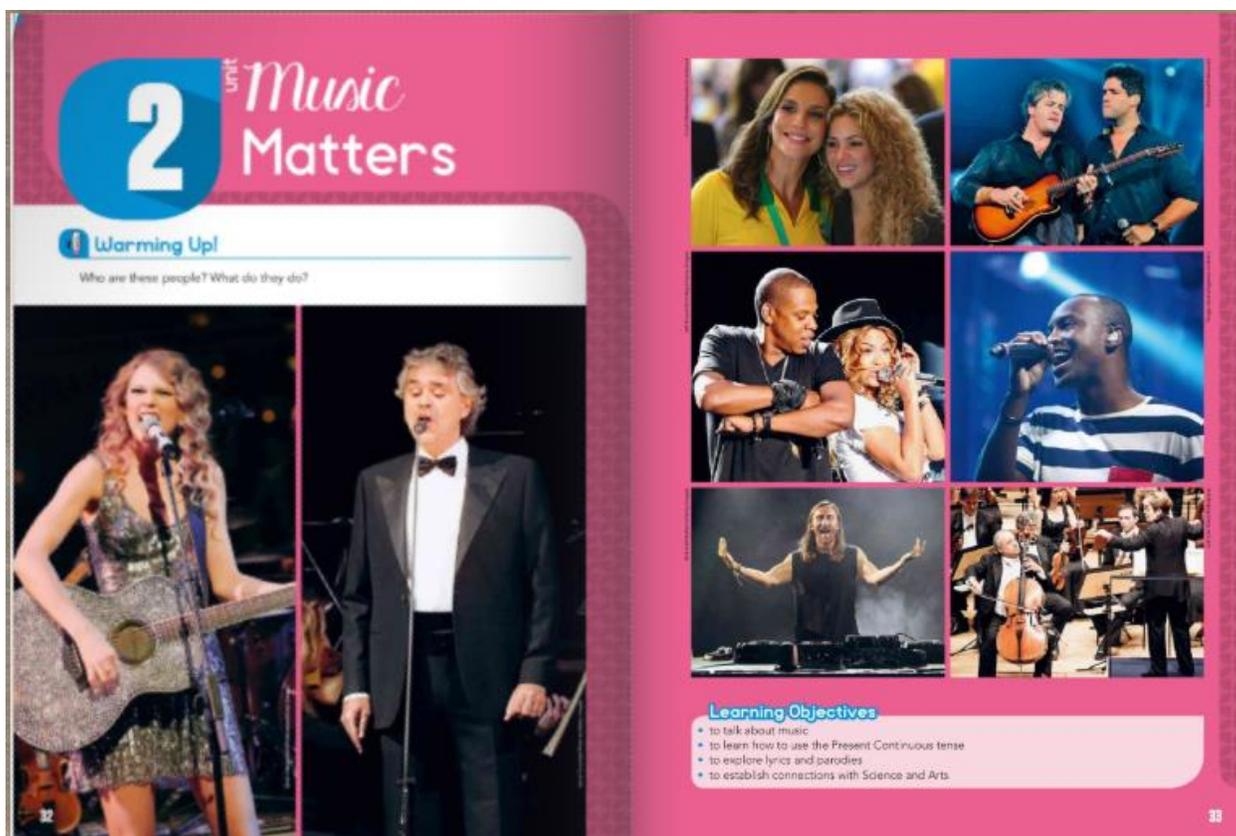


Figure 3

De início, perguntei aos alunos qual era o tópico da unidade.

Eu: What's the topic guys? The topic.
 Anderson: top 2! (*Barulho*)
 Eu: the topic is... (*Barulho*)
 (*Alguém fala music*)
 Eu: The topic is music!
 (Gravação de aula, 09 de abril de 2018, 01min43s a 2:00)

Em seguida, questionei-os se eles conheciam os cantores presentes nas imagens.

Eu: Vocês reconhecem os cantores que estão aqui?
 Parte da turma: Sim!
 Eu: Who? Who?
 Aline: A Shakira, a Beyoncé...
 Eu: A shakira, Beyoncé...
 (*Barulho*)
 Eu: quem são esses cantores aqui?
 Camila: Vitor e Leo.
 Eu: Vitor e Leo.
 Eu: E esse aqui. [apontando para Andrea Bocelli] *This one here: who is he?* (Esse aqui, quem é?)
 Camila: não faço nem ideia!

(gravação de aula, dia 09 de abril de 2018, 02min08s a 02min30s)

Nenhum deles me falou quem era Andrea Bocelli (o cantor que aparece na segunda fotografia do lado esquerdo da imagem), então eu expliquei quem ele era, ou seja, um cantor de música clássica. Iniciar a unidade mostrando diversos cantores acredito, aproximou a temática dos alunos ao trazer cantores cujas canções podem fazer parte do cotidiano deles e sobre os quais eles poderiam identificar e expressar a opinião deles. Acredito que isso desmistifica a crença, que citei anteriormente, de que o livro está aquém da realidade dos alunos. Além disso, os alunos também tiveram a oportunidade de conhecer outros cantores, como o próprio Andrea Bocelli e David Guetta (DJ que aparece ao lado da orquestra, no lado direito da imagem).

Antes que os alunos pudessem dizer se, de fato, ouviam e se gostavam ou não dos cantores presentes na atividade, eu trouxe uma canção de cada um deles. De uma por uma, toquei as canções e pedi-lhes que me dissessem a quem pertencia cada uma delas. Todos conseguiram identificar os cantores brasileiros, assim como reconheceram Shakira e Beyoncé, mas tiveram dificuldades de identificar Andrea Bocelli e David Guetta, por não os conhecer, como antecipei na atividade anterior. Ao final, perguntei então de quais cantores presentes na atividade eles gostavam.

Esse momento introduzindo a unidade foi significativo para mim por, não apenas perceber o engajamento dos alunos, como também por me fazer perceber hoje, enquanto releio o momento, como a língua inglesa esteve presente sem que houvesse comunicação minha e dos alunos o tempo todo em inglês. Nos fragmentos que trago acima, eu intercalo entre inglês e português, enquanto os alunos só falam em português, mas o trabalho com a língua inglesa estava no tema (música), estava na análise da unidade, com termos em língua inglesa, com os cantores que representavam canções em inglês; estava nas canções que eles ouviam e conseguiam associar aos cantores, mostrando como a língua inglesa estava presente na vida deles de outras formas, para além da sala de aula, como no fato de ouvir música, por exemplo; estava na mistura de diferentes nacionalidades sugeridas na atividade, pois aprender língua inglesa, como já sugeriam os PCN para Língua estrangeira (1998), significa compreender mais sobre a cultura do outro e sobre a sua própria. E talvez meu grande desafio tenha sido enxergar beleza no desenvolvimento de estratégias como essas: refletir, reconhecer, se posicionar diante das atividades propostas, tanto quanto me fascino quando pergunto *how are you* (como você está) e os alunos respondem *I'm fine!* (estou bem).

No que toca a produção de um espaço mais democrático, acredito que seja imprescindível que os alunos se sintam engajados e participativos nas atividades propostas. Trazer a imagem dos cantores, colocar canções para que os alunos pudessem ouvi-las e reconhecê-las os fizeram mais participativos do que as diversões questões que apresentei no meu primeiro contato com eles, as qual muitos se negaram a responder. Democracia como participação, com alunos que compreendem o que sugiro, que discutem, que se posicionam e, principalmente que se sentem capazes de aprender. Rerler esse momento de participação deles também contribui para que eu possa me sentir motivado a continuar o trabalho docente e a lutar por um ensino de qualidade na escola pública.

Ainda na mesma aula, uma atividade sugerida pelo livro foi a leitura da canção *singing in the rain*³⁸. Contudo, por achar a canção antiga, resolvi trazer *Umbrella*³⁹, da cantora Rihanna. Antes de tocar a canção, trouxe um pequeno texto sobre a cantora (figura 4), uma vez que nas aulas do dia 26 de março de 2018 e 04 de abril de 2018, duas semanas antes, trabalhei estratégia de leituras com eles. O objetivo da leitura desse pequeno texto era identificar informações específicas no texto e identificar palavras cognatas, como vimos nas aulas anteriores. Dessa forma, esperava que os alunos pudessem perceber que é possível identificar certas informações no texto sem, necessariamente, conhecer todos os vocábulos.

Na atividade seguinte, sugeri aos alunos que escrevessem as palavras embaixo da imagem correta (figura 5). Assim, eles poderiam recordar palavras já conhecidas e aprender vocábulos novos. Essas mesmas palavras seriam utilizadas num momento posterior, na hora de completar a canção *Umbrella*.

Eu queria que os alunos pudessem se engajar em atividades em que eles sentissem que não precisavam traduzir os vocabulários, mas que eles utilizassem o conhecimento de língua inglesa que já tinham para realizar os exercícios, para que, dessa forma, a percepção de que estavam conseguindo pudesse fazê-los repensar a relação com a língua inglesa e ideia de que não são capazes de aprender. Como fazê-los desacreditar que são *burros* como destacou a aluna Cláudia, na subseção 4.2, se eles não se perceberem como capazes de realizar as atividades propostas? Assim, buscar atividades em que eles não se sentissem intimidados ao realizar foi se tornando o meu foco.

³⁸ Composição: Arthur Freed; música: Nacio Herb umbrellarown.

³⁹ Composição: Christopher Stewart, Terius Nash, Thaddis Harrel, Shawn Carter

1) Look at the picture below. Do you know this singer?



Rihanna in 2014

Born	Robyn Rihanna Fenty 20 February 1988 (age 30) Saint Michael, Barbados
Occupation	Singer · songwriter · actress
Years active	2003–present
Net worth	US\$230 million (est. 2017) ^[1]
Website	rihanna.com
Musical career	
Genres	R&B · pop · reggae · hip hop · dance
Labels	Def Jam · Roc-A-Fella · SRP · Westbury Road
Associated acts	Drake · Eminem · Jay-Z · Kanye West · Calvin Harris · Nicki Minaj · Chris Brown
Signature	

Now, read this description about her and answer:

a) when did she start?

b) what kind of music does she sing?

c) where was she born?

Tips! Lembre-se de procurar palavras parecidas com o português.

3) Match the pictures with the correct words.

sun cards cars heart rain stars umbrella

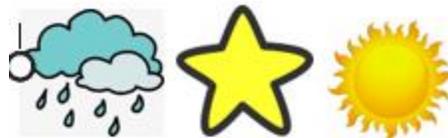






Figure 5

Figure 4

Observei que os alunos conseguiram realizar essas duas primeiras atividades sem muitas dificuldades. Coloquei, então, a canção para tocar para que eles pudessem completar os espaços em branco (figura 6). Não dei pausas e eles deveriam escrever as palavras nas lacunas à medida que iam ouvindo. Contudo, eles não conseguiam completar as lacunas, uma vez que eles ouviam a canção, mas não conseguiam acompanhar a letra, ou seja, não conseguiam identificar os versos que estavam sendo cantados. Ao refletir sobre esse momento, percebi que talvez fosse difícil para eles acompanhar a letra, escrever e continuar acompanhando ao mesmo tempo. Uma pausa após cada palavra poderia tê-los auxiliado a completar a atividade. E Foi o que fiz em um outro momento e que gostaria de partilhar agora.

Dois meses após meu período de pesquisa em campo, ou seja, em agosto, fui nomeado para dar aula em outra escola da mesma rede municipal, após ser aprovado em um concurso público. Levei essa mesma atividade para os alunos e, após fazer as atividades *pré-listening* (antes da escuta), presentes nas figuras 4 e 5, toquei a canção e, dessa vez, eu dei uma pausa logo após o

cantor pronunciar a palavra que preenchia o espaço na letra. Lembro-me dos alunos gritando “*star! star!*” e da alegria de reconhecer a palavra que estava faltando.

4) Now, listen to the song and complete.

<p>You had my heart, and we'll never be world apart Maybe in magazines, but you'll still be my _____ Baby cause in the dark, we can't see shiny _____ And that's when you need me there With you I'll always share Because</p> <p>When the _____ shine We'll shine together Told you I'll be here forever Said I'll always be your friend Took an oath in stick it out 'till the end Now that it's raining more than ever Know that we still have each other <u>You can stand under my _____ (2x)</u> (Ella ella eh eh eh)(4x)</p>	<p>Fancy things, will never come in between You're part of my entity, here for infinity When the world has took it's part When the world has dealt it's _____ If the hand is hard, together we'll mend your _____ Because</p> <p>You can run into my arms It's okay don't be alarmed (Come into me) (There's no distance in between our love) So go on and let the _____ pour I'll be all you need and more Because...</p>
---	---

Figure 6

Esse momento foi significativo para mim por mostrar como a pesquisa me auxiliou a repensar minhas práticas, além de reafirmar a minha crença de que é necessário compreender o que impede os alunos de realizarem as atividades e qual a melhor maneira de amenizar essa problemática. E é nesse momento que acredito numa postura democrática: propostas sendo aceitas, contestadas – pois contestar também exige engajamento – e reflexão sobre formas de melhorar a participação dos alunos.

Retornando ao dia em que realizei esta atividade com os alunos da pesquisa, logo após tocar a canção, fiz o seguinte questionamento para os alunos: “As pessoas ouvem música por causa da letra, ou da melodia?”

Hoje, ao interpretar esse momento, eu percebo que, apesar da tentativa de inquietá-los sobre o tema em questão, ou seja, música, eu acabei por manter a visão polarizada do mundo: as pessoas ouviriam por um motivo, ou pelo outro, o que também poderia dar margem a ideia de que uma das escolhas estaria errada e a outra certa. Ao perguntá-los se as pessoas ouviam determinada canção pela letra, ou pela melodia, acabava excluindo a ideia de que pessoas, em diferentes contextos poderiam ouvir a canção pelos dois motivos, ou por motivos outros que não aqueles que

foram apresentados. Além disso, ao escrever a questão, eu não considerei que, a própria ideia de “letra” e “melodia” poderia significar algo diferente para eles, aspecto que notei ao revisitar o fragmento abaixo:

Eu: MC Loma!
 Antonio: Mc Loma!
 Eu: MC loma! Mc Loma ficou famosa pela letra ou (alunos respondem antes que eu termine a frase)...
 Alunos: Pela letra!
 Eu: Pelas letras?
 [...]
 Eu: MC Kevinho?
 (barulho)
 Eu: MC Kevinho?
 Alunos: Pela letra
 (Gravação de aula dia 09 de abril de 2018, 08min20s a 09min09s)

Os dois cantores que citei estavam em destaque na época por algumas canções que faziam sucesso nos meios de entretenimento. Eu os trouxe para a discussão por acreditar que os alunos responderiam que esses artistas produziam as canções que cativavam as pessoas pelo ritmo e não pela letra. E qual não foi minha surpresa quando eles disseram o contrário. Lembro-me que, num primeiro momento, tive um sentimento de preocupação, de querer mostrar para os meus alunos que letra de música não eram aquelas canções e, então, recordei que a discussão não servia para que os alunos falassem o que eu queria ouvir, mas para que os alunos externassem as mensagens sociais e ideológicas que os atravessavam (SIQUEIRA, 2009, p. 85). Foi então que aconteceu uma ruptura comigo: o termo “letra” não significava a mesma coisa para mim e para a turma. Letra de música, para mim, estava nas canções de cantores como Chico Buarque, Elis Regina, pois eu considerava que nas canções deles havia uma preocupação com a construção dos versos, além de serem canções que não impelem diretamente à dança. Enquanto que, para meus alunos, a letra estava nas canções que eles conheciam, que era cantada e replicada como um meme. É possível ouvir na gravação o quão enfático é o “pela letra” que eles respondem em uníssono, como se dissessem para mim: todo mundo conhece os versos, então é claro que é pela letra.

Essas impressões me lembram o texto de Siqueira (2009, p. 83), ao afirmar que a linguagem revela o conjunto de representações que uma dada classe tem do mundo. Só que ela não revela apenas a visão dos alunos, mas a minha também. Isso mostra a minha percepção do mundo na maneira como formulo as questões, nos exemplos que cito, nas respostas que espero. Esse momento também me mostrou o quanto sou atravessado pelas ideias dominantes e socialmente

canonizadas. E entendo essa ruptura como algo positivo na minha formação, por me mostrar que a pluralidade de ideias e o acesso a diferentes pontos de vista (JANKS, 2012), não existe apenas quando eu levo alguma informação para os alunos, mas quando eles também a trazem para mim e, também, quando eu entendo a necessidade de refletir sobre o que chega até a mim por meio deles. Esse momento me lembrou a não esquecer que a perspectiva de Letramento Crítico (JANKS, 2012), é uma postura diante do ensino que abre espaço para inquietar não apenas os alunos, mas também a mim, enquanto professor. É preciso que eu esteja sempre disposto a *desaprender* com eles.

Em continuação a essa discussão, eu fiz o seguinte questionamento:

Eu: vocês ouviram falar de uma lei que quer proibir o funk?

Alunos: Já, sim!

Eu: o que vocês acham dessa lei?

(barulho)

Eu: o que vocês acham dessa lei?

Alunos: Bosta! Achei uma bosta!

Eu: prestem atenção na pergunta: o que vocês acham sobre essa lei que quer criminalizar o funk?

Andressa: eu mesmo não gostei.

(Gravação de aula dia 09 de abril de 2018, de 09min50s a 10:30)

Antes de continuar o trecho da gravação, eu gostaria de ressaltar que, a partir desse momento, é impossível entender o que eles dizem por alguns segundos, pois eles começaram a falar desordenadamente e, tornando impossível a compreensão. Ao ouvir o áudio, eu sinto exatamente a mesma aflição que sentia ao estar na sala de aula: eram tantas vozes sobrepujando-se umas às outras e a minha própria que eu pensava: “é impossível realizar uma discussão aqui!” E isso é muito significativo para mim, pois eu percebo como o contato direto com as situações de sala de aula tornavam difíceis para eu pensar alternativas para contornar o que eu entendia como um problema. Em outras palavras, era muito mais fácil aceitar a ideia de que não era possível desenvolver determinadas atividades naquele ambiente. Continuando com o trecho da discussão:

Eu: por que eles querem criminalizar?

Júlia: falam muito palavrão e pornografia.

Eu: falam muito palavrão...

Eu: É só o funk que fala palavrão?

Alunos: Não!

(barulho)

Eu: É só o funk que fala palavrão?

Alunos: Não!

Eu: que outro tipo de música fala palavrão.

Alguns alunos: *rap*.

[...
 Eu: minha pergunta é, por que o pessoal está com rixa só com o funk? Por quê?
 [...
 De quem é a música “novinha vai no chão?”
 Alunos: Wesley Safadão.
 Eu: Certo. Wesley Safadão canta o quê?
 (barulho)
 Eu: Wesley safadão canta o quê?
 Aluno: forró.
 Eu: eles querem criminalizar?
 Aluno: Não!
 Eu: e porque essa rixa só com o funk?
 Julia: Porque os cantores de funk vêm da favela.
 (gravação da aula dia 09 de abril de 2018, de 11min35s a 13min14s)

E a partir daí começou um barulho imenso, novamente. Eu gostaria de ter aprofundado mais a questão e escutado sobre o porquê do estigma com cantores da favela, se haveria outra explicação, se eles achavam que na região deles acontecia coisas semelhantes. Recordo-me, contudo, de como o barulho me incomodava e me desestimulava. Ao mesmo tempo, porém, eu estava feliz de perceber que havia, sim, a *possibilidade* do diálogo, da conversa, da reflexão; que era possível contrapor realidades, aproximá-las, distanciá-las e discutir sobre elas.

Entretanto, o momento de discussão me deixou um pouco temeroso, pois as notícias sobre a ESP faziam com que eu pensasse pensar nas consequências de um debate como aquele em sala de aula. E, mais uma vez, eu reforço aqui o ato político da profissão docente, visto que, a própria escolha de uma atividade a ser desenvolvida pode significar uma afronta a um projeto de lei - e, no caso dessa atividade, dois projetos: tanto a criminalização do funk, quanto a tentativa de amordaçar a escola para tais discussões. O que motivava a realizar essas reflexões é entender que, como professor, eu não posso me eximir de me expressar. Acredito que, assim como defende Siqueira (2009, p. 86), devo me posicionar sobre minhas opiniões e criar espaços para que os alunos façam o mesmo, para que aprendam a discutir, a ouvir o outro e a sentirem que as decisões que afetam a sociedade como um todo também é responsabilidade deles.

Portanto, como professor, só posso exercer minha profissão dentro de uma sala de aula democrática, que não me intimide, mas amplifique a minha voz, que permita aos alunos refletir sobre a realidade ao redor deles, pois “[n]ão é o mundo branco, capitalista, perfeito, sem mazelas e conflitos de toda ordem que estamos tentando desconstruir com o objetivo de educar nossos alunos para a cidadania?” (SIQUEIRA, 2009, p. 87). Sim!

Duas semanas depois, no dia 23 de abril de 2018, trabalhei com canções na sala de aula, novamente. Como na canção anterior eles tiveram dificuldades de completar os espaços em branco, eu realizei uma atividade em que os alunos deveriam identificar qual o verso errado em fragmentos de diversas canções. A atividade se encontra na imagem abaixo:

|Take a look at the fragments of songs below. Listen and cross out the wrong verse.

- | | |
|---|--|
| <p>a)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. How many times do I have to tell you 2. Even when you're crying you're beautiful too 3. The world is beating you down 4. I'm around through every mood 5. You're my downfall, you're my muse 6. I don't like when we are apart 7. I can't stop singing 8. It's ringing, in my head for you" | <p>d)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. She's just a girl, and she's on fire 2. Hotter than a fantasy 3. Lonely like a highway 4. She's living in a world, and it's on fire 5. dancing lonely in the darkness 6. Oh, she got both feet on the ground 7. And she's burning it down 8. Oh, she got her head in the clouds 9. And she's not backing down |
| <p>b)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. I've been a mess since you stayed 2. I've been a wreck since you changed 3. I don't understand what happened 4. I miss the lies and the pain 5. The fights that keep us awake-ake-ake 6. I'm telling you! | <p>e)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. I'm singin' in the rain 3. Just singin' in the rain 4. What a glorious feeling 5. I'm happy again. 6. I'm laughing at clouds. 7. So dark up above, 8. The shine in my face 9. And I'm ready for love. |
| <p>c)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Never mind, I'll find someone like you 2. I wish nothing but the best for you too 3. Don't forget me, I beg 4. I will love you forever 5. "Sometimes it lasts in love, but sometimes it hurts instead" | |

Eles se mostram bastante animados com a atividade sugerida e sempre comemoravam o fato de não encontrar o verso que não fazia parte da canção. Repensar a prática e buscar outros caminhos é como interpreto essas duas atividades acima. Se as atividades propostas acabam constringendo ou excluindo a participação dos alunos, quais seriam então as alternativas para engajá-los? Conforme Freire (2014), cada contexto é único e não há como criar narrativas e sugestões que serviam para todos. Portanto, pensar a partir das situações vivenciada na sala de aula com meus alunos me causou inquietações, mas também me motivou a buscar outras formas de chegar até a eles; de desenvolver a mesma atividade, mas com uma roupagem nova. Naquele momento, não interpretei a dificuldade dos alunos como uma incapacidade para a aprendizagem ou para realizar uma atividade que já tinha feito em outras salas de aula, mas como um momento para trabalhar estratégias que os auxiliariam em atividades semelhantes futuramente.

Naquele momento, eu entendia que, se eu me preocupava com as narrativas da escola como local de impossibilidade e buscava enxergar e relatar novas leituras dessa instituição, eu precisaria renovar o meu olhar também e observar o que aconteceu de positivo na aula com a canção *Umbrella* e como as dificuldades apresentadas nessa mesma aula poderiam servir para repensar a produção de atividades futuras. Afinal, novas narrativas surgirão com novas perspectivas e novas atitudes dentro da escola pública.

Abaixo, trago um fragmento do diário de campo da aula realizada no dia 09 de abril de 2018:

Depois, fiz uma atividade com a música da cantora Rihanna. Fiquei feliz com a desenvoltura dos alunos. Na primeira questão, sobre buscar informações no texto, a maioria respondeu sem muitas complicações. Depois, fizemos uma atividade de escrever a palavra embaixo da figura correta. A maioria também conhecia muitos dos termos e fizeram a atividade sem problema. Ao chegar na parte de completar a música com as palavras, porém, eles tiveram mais dificuldade. Honestamente, não achei que foi uma atividade muito proveitosa. No entanto, eu fiquei satisfeito com o desempenho deles. **No final, uma aluna me cumprimentou e disse que gostou da aula. :)**
(Diário de campo, 09 de abril de 2018)

Eu destaquei o comentário da aluna, pois me recordo que ele foi muito significativo para mim. Acredito que além da ideia de que, provavelmente, eu estava no caminho certo, de que eu estava começando a criar pontes, esses pequenos passos na direção certa, mantinham a minha esperança na educação pública de pé. Como tenho discutido, Barcelos (2011) aponta para as crenças como possível causa de uma postura de indiferença e da compreensão da instituição escolar pública como sendo um lugar impossível de se ensinar. Entretanto, como professor recém-formado, eu também tinha receios e me preocupava que eu desanimasse diante das “pressões do contexto árido do ensino público no estado [de Alagoas]” (STELLA & CRUZ, 2014, p. 141).

Receber o comentário do positivo da aluna me fez compreender ainda mais os posicionamentos de Leffa (2007) sobre a autoexclusão dos alunos e me fez refletir no fato de que, muitas vezes, faz parte da tarefa docente fazer um exercício de democracia na sala de aula: observar o que exclui os estudantes dos processos que acontecem na sala de aula; o que os marginalizam e quais estratégias podem fazê-los retornar simbólica e, em alguns casos, fisicamente, para dentro do espaço escolar público, criando oportunidades para a participação deles; oportunidades para desenvolver a ideia de pertencimento e de que a presença e a voz dos alunos são válidas e contribuem para a dinâmica do espaço educacional.

Como pode ser conferido no excerto abaixo, trago um fragmento do diário do dia 23 de abril de 2018, em que relato a reação de um aluno no fim da atividade:

Apesar desses alunos que se mostravam indiferentes, eu me senti bastante feliz com os outros que realizavam as atividades. **Percebi que, a cada semana, eles parecem entender mais como as atividades podem ser realizadas e se mostram mais participativos. Quando eu terminei de explicar a atividade, um aluno me mostrou um rosto radiante e eu não pude deixar de me sentir satisfeito com o que tinha produzido.** E quanto aos que não prestavam atenção? Eu não tenho respostas, na verdade. E não me incomoda de não as ter.
(Diário de Campo, 23 de abril de 2018)

Nos períodos destacados, não são comentários dos alunos que me emocionam, mas a atitude, a expressão deles, a maneira silenciosa e participativa como eles se relacionavam comigo naquele momento. Acredito que esse “rosto radiante” que descrevo é justamente o aspecto motivador e o que mantém a minha dimensão do sonho de pé: para Freire (2014), sonhar é um ato de resistência diante da racionalidade neoliberal:

“Preconizam que não há necessidade de se falar de sonhos, utopia, ou justiça social. Contudo, para mim, *é impossível existir sem sonhos*. Como é que podemos aceitar esses discursos neoliberais que vem sendo apregoados como verdadeiros e manter vivos os nossos sonhos?”⁴⁰ (FREIRE, 2014, p. 49-50)

Acredito que a minha experiência docente perpassa esse caminho: a dimensão do sonho não como uma forma de viver alienada da realidade, mas como a maneira de aspirar e lutar por formas de ser e de agir que estejam para além do neoliberalismo. Freire (2014, p. 50) também reconhece o caráter tecnicista da educação dentro da racionalidade⁴¹ neoliberal - assim como Brown (2015) e Patrick (2013) - e de que é preciso, pois, acreditar na educação em seu aspecto formativo e não como treinamento, pois a transformação social não se dará sem ela. E as aulas de língua inglesa podem ser espaço para essa transformação.

Contudo, no interior da racionalidade neoliberal, a língua inglesa é um produto (PILLER e CHO, 2012). E, esse processo de pesquisa me fez perceber que, além da língua inglesa ser reificada, os alunos também o eram: o confronto com os alunos acabava por me deixar indiferentes

⁴⁰ Grifo do autor.

⁴¹ Freire não usa o termo “racionalidade” e sim “doutrina” neoliberal.

à sua história, à sua condição de vida, à sua dimensão afetiva e emocional e me alienava do contato transformador defendido por Biesta (2015). Rer o *feedback* que recebi dos alunos me faz lembrar, em meio às situações adversas da profissão, que eu estou interagindo com outros sujeitos que são tocados por mim de alguma forma e que esse contato tem implicações dentro e fora da sala de aula.

Para que os alunos participem, então, de seu próprio processo formativo dentro da sala de aula e para que eu, enquanto professor, me sinta responsável, junto a eles, desse processo, é necessário manter a dimensão do sonho, construir o que Freire (2014, p. 51) chama de pedagogia do desejo, ou seja, “gerar nas pessoas *sonhos políticos, anseios políticos, desejos políticos*”⁴². É essa dimensão - ou, nos termos freirianos, essa pedagogia - que rompe o fatalismo neoliberal, de que o mundo é da forma como é e que a educação é apenas uma prática tecnológica, e nos motivará - professores e alunos - a participar do processo de transformação social, que acredito ser característica da cidadania exercida dentro de um espaço democrático. E acredito, também, que a dimensão do sonho pode auxiliar a enxergar as aulas de língua inglesa como esse espaço para a transformação social, entendendo que é minha - e todos os que se preocupam como a educação que desafie a racionalidade neoliberal - a responsabilidade de “intervir na realidade e manter [a] esperança [viva]” (FREIRE, 2014, p. 51).

⁴² Grifo do autor.

5. CONSIDERAÇÕES

Minha pesquisa, longe de exaurir as situações que permeiam as salas de aula de língua inglesa no cenário da escola pública, buscou refletir, a partir das experiências vivenciadas com os alunos da instituição em que dei aula, os conflitos, os choques e as aprendizagens que surgiram desse encontro. Assim, não apenas tentei analisar as situações em seu aspecto particular e local, mas também tentei conectá-las ao cenário mais amplo, compreendendo que a escola pública não está inserida numa caixa de vidro, impermeável às situações que a cerca.

Durante o processo, pude observar as crenças que constituíam minha forma de entender a sala de aula, o papel do aluno, do ensino de língua inglesa, crenças essas extremamente marcadas por minha passagem pelas escolas de curso livre. Assim, como discuti na seção de interpretação dos dados, desenvolvi atividades, tomei atitude e esperei dos alunos uma postura que se assemelhasse àquela presente nos cursos livres, uma vez que eu compreendia esse espaço como local possível de aprendizagem. Espelhar, então, a sala de aula desses cursos dentro da sala da escola pública foi uma tentativa que empreendi, mas que não funcionou, não porque a escola pública fosse incapaz de prover um espaço de aprendizagem, mas porque os contextos eram e são distintos e, como apontei à luz das OCEM (BRASIL, 2006), os objetivos de ensino e aprendizagem previstos para as instituições públicas de ensino básico também são distintos. É interessante salientar como me senti próximo dos discursos apresentados por professores nos trabalhos de Makiyama (2013) e Stella e Cruz (2014), ao apontarem as dificuldades enfrentadas nas escolas da rede estadual de Alagoas.

Outro aspecto que pude observar durante a pesquisa foi o que, a princípio, entendi como uma recusa dos alunos a presença da língua inglesa na sala de aula, de modo preponderante na modalidade oral. Entretanto, em momentos de reflexão posteriores, pude entender que, o que meus alunos faziam eram responder à uma nova forma de ensino que tirava deles o que até então seria um grande suporte na aprendizagem: sua língua materna. Aquela era a forma dos meus alunos mostrarem que, de alguma forma, eles estavam sendo tocados pela mudança que eu propunha em sala de aula e, a única resposta que eles podiam me dar naquele momento era: “fale português!”.

E, para mim, é essa relutância, é a inquietação explícita diante das atividades propostas, é a minha saída da zona de conforto que me desperta para o caráter democrático dentro da sala de aula. Se antes, eu compreendia que respeitar a voz do aluno significava ouvir as suas histórias, suas vivências, hoje percebo que o silêncio diante das atividades é uma escolha e que a recusa em

fazer a atividade é uma escolha e escolher está dentro da democracia. Percebo que a maneira como eu reajo a essas escolhas diz mais sobre mim do que o próprio aluno. O aluno que chega a minha sala de aula já comeu? Ele tem incentivo para estudar em casa? Ele tem acesso à internet em casa? Como foram as aulas de língua inglesa antes da minha chegada? Democracia é a soberania popular. A população da minha sala de aula são os alunos e é lá onde eles podem exercer a cidadania proposta pelos PCN (1998) ao se posicionarem, refletirem, opinarem, escolherem, relutarem e assim por diante.

Ainda voltando meu olhar para a interpretação dos dados, em entrevista com os estudantes, pude observar uma outra faceta dessa insistência pela língua materna: sua autoexclusão. Alguns dos alunos acreditavam que não seriam capazes de aprender inglês pois “o brasileiro é burro” e “a gente mal sabe falar português, quanto mais inglês”. De acordo com Leffa (2007), essa autoexclusão não parte dos alunos, mas de uma escola cujo os valores parecem não dialogar com os dos sujeitos que acolhe, num modo de falar que também não é o deles. Dessa forma, introduzir a língua inglesa de forma abrupta, como tentei fazer, na minha leitura, acentuava esse modo de falar estranho aos alunos, contribuindo para seu distanciamento da língua inglesa.

Outro momento dessa interpretação que gostaria de salientar foi a minha interação com o livro didático: reconheço as limitações que ele possa trazer, visto que é o mesmo livro necessita atender uma demanda muito ampla de estudantes ao redor do Brasil e, em algum momento, ele pode deixar a desejar quanto à representatividade e ao conhecimento das realidades particulares dos alunos. Mesmo assim, acredito que o livro, na minha realidade, propunha uma visão de língua mais holística, que se preocupava com aspectos linguísticos-discursivos, mas também com a formação cidadã dos estudantes, propondo atividades que os levassem à discussão e reflexão do tema proposto.

Refleti também sobre a necessidade de acreditar. Lutar pelo ensino de língua inglesa é um ato democrático, porque o acesso à língua adicional, na minha leitura, é um direito. O ensino e aprendizagem de inglês pode ser democrático também na forma de ensinar, quando trazemos os alunos para participarem, quando nos preocupamos com a participação deles, quando eles debatem, quando eles fazem reivindicações, por menores que sejam, quando eu, enquanto professor, estou atento às necessidades deles. É democrática também a própria presença do inglês como componente curricular, pois, como já discuti na interpretação dos dados, é na escola pública que o inglês é oferecido a todos de maneira isonômica. Por isso, acreditar nesse direito e acreditar

no espaço da escola pública como local de aprendizagem é, na minha leitura, a maneira de resistir às investidas neoliberais que pretendem mercantilizar a educação e transformar a língua inglesa em uma *commodity*. É a penas a dimensão do sonho, como afirmou Paulo Freire (2014) que podem nos impulsionar a um ensino mais humano, mais democrático.

Assim, gostaria de salientar que entender o inglês como democracia não implica uma metodologia, mas uma postura diante do ensino, assim como o Letramento Crítico (JANKS, 2012). É o respeito ao espaço público, aos que dele usufruem, aos que dele se beneficiam. O inglês como democracia é a minha resposta as inquietações, angústias e frustrações que experienciei nessa pesquisa, uma resposta aos confrontos, encontros e desencontros com meus alunos. O Inglês como democracia é a minha forma de continuar acreditando diante de tantas crenças que preconizam uma suposta ineficiência da escola pública. O inglês como democracia é o inglês para todos, que poderão escolher ou não aprender, mas que jamais terá esse direito negado ou lesado por uma percepção neoliberal equivocada de que o inglês deve ser um produto de exclusividade.

Portanto, compreender a sala de aula de língua inglesa como espaço de democracia implicaria perceber o processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional como um espaço de participação e que a autoexclusão do aluno causa inquietação e não marginalização; implicaria aceitar o caráter social da língua e seu papel na disseminação, manutenção e transformação desses valores e que, portanto, ensinar e aprender uma língua adicional significa refletir sobre o mundo, estar no mundo e com o mundo (FREIRE, 1996). Além disso, a própria permanência da língua inglesa na escola pública já pode, na minha leitura, ser entendida como um ato democrático, visto que permite o acesso gratuito a todos os cidadãos, dentro de um princípio isonômico, o acesso a uma língua adicional, favorecendo principalmente a população economicamente vulnerável. Portanto, acreditar e lutar pelo ensino de inglês na escola pública é um exercício de democracia, é narrar a escola como local de possibilidade, mantendo acesa a dimensão do sonho defendida por Freire (2014), que segundo o autor, seria uma forma de enfrentar as investidas neoliberais dentro do cenário educacional.

Por fim, esse trabalho também constitui parte do meu processo formativo, dando-me a oportunidade de renovar o meu olhar para a escola pública, que, por tantas vezes, é poluído por discursos que menosprezam essa instituição. Esse retorno à escola pública, por meio da pesquisa na pós-graduação foi uma forma de pensar sobre este processo jamais acabado que é a formação docente e se constituiu como período de reflexão e reconstrução de diversas crenças, como fui

demonstrando ao longo desse trabalho. Contudo, devo salientar, que a maior conquista desse mestrado foi o exercício que as situações me provocaram a ter: uma sensibilidade para com os meus alunos e para a escola pública: Entrar na sala de aula e ficar irritado muitas vezes exigiu de mim exercitar a compreensão com cada situação em que eu e meus alunos nos encontrávamos e a compreender o momento em que cada um vivia. Levar em consideração e refletir a situação de vulnerabilidade de cada um deles e seus impactos/desdobramentos na postura desses alunos durante as atividades de sala de aula foi uma experiência extremamente significativa. Fez-me refletir a necessidade de pensar e repensar o papel do inglês na sala de aula, bem como a sua forma de ser ensinada, uma vez que os contextos em que atuamos enquanto professor são inúmeros e os alunos diferentes, visto que estão inseridos em comunidades, culturas e formas de se relacionar com a escola que são particulares de cada um.

Este trabalho também me fez refletir sobre a importância do tempo na ação docente. Muitas dessas reflexões que apresento aqui surgem da necessidade de ter tempo (de maturação, por exemplo) para que haja reflexão consciente, informada. Elas surgem da possibilidade de entrar na sala de aula, viver o momento com os alunos e depois sair com tempo para refletir, pensar e entender o que aconteceu durante a interação com os alunos. Acredito que seja difícil esperar que, enquanto professores, possamos nos preocupar com a situação vivenciada por nossos alunos ou mesmo as atitudes que nos desagradam no ambiente escolar, se estamos correndo de uma sala para outra, de uma escola para outra, sem o devido, o necessário tempo para entender o que se passa em cada ambiente em que entramos, porque, muitas vezes, estamos preocupados com um retorno financeiro, pouco satisfatório, a cada mês. Assim, lutar por uma sala de aula pública e democrática significa pensar na condição do professor que está dentro dela, se ele recebe bem, se sua carga horária não beira a exaustão, se ele tem tempo e oportunidades de continuar sua formação, se ele tem, de fato, tempo que posso chamar de tempo de qualidade para tais reflexões.

Essa dinâmica da vida docente, apresentada no parágrafo anterior se relaciona, na minha leitura, com a democratização do ensino, conforme aponta Leffa (2007) e com a racionalidade neoliberal (BROWN, 2015). Quanto à democratização do ensino, como nos recorda Leffa (2007), houve uma política de inserção das crianças e adolescentes na vida escolar, o que considero um marco positivo para a democracia e para a educação no país, mas não houve uma preocupação na formação dos docentes que então se tornavam uma imensa demanda em âmbito nacional. Associado a isso, temos a racionalidade neoliberal que, conforme Brown (2015), reconfigura a

vida em termos de economia e, dentro dessa razão, o exercício docente se aproxima de um método tecnicista, como apontam Freire (2014), Macedo (2017) e Patrick (2013). Assim, as preocupações com a formação do professor e suas condições de trabalho ficam em segundo plano, pois a preocupação primeira é se ele está em sala de aula e se ele cumpre uma cartilha pré-definida, mesmo que as demandas de seus alunos sejam outras.

Gostaria de salientar, também, que, apesar dessa pressão neoliberal e das adversidades encontradas em muitos espaços de trabalho do professor, há docentes que têm desempenhado um papel louvável superando essas barreiras e mantendo a dimensão do sonho freiriano (2014) sempre atual. É sobre essas histórias que pretendo me debruçar e compreender como elas podem nos auxiliarem a pensar uma outra escola pública com narrativas em que a aprendizagem seja uma possibilidade vivenciada. Atento também para aqueles professores que, muitas vezes, gostariam de realizar um trabalho diferente do que já realiza e participar de formações continuadas, mas a carga de trabalho e, muitas vezes, o regime institucional não os permitem realizar tais atividades.

Por fim, retornar à escola pública, dessa vez como professor, me fez e faz observar a necessidade de entender a dimensão política da minha profissão, de como é necessário trazer os alunos para participar e exercer a cidadania no interior da própria escola para que, então, eles também o façam no mundo. Que possamos ser capazes, professores de todos os níveis de ensino, agentes educacionais, alunos, a comunidade civil, que possamos todos juntos criar novas narrativas sobre a alegria da docência, a grandiosidade da escola pública, a beleza do ensino público, e que este seja sempre universal, gratuito e de qualidade.

Epílogo

Gostaria de trazer à baila as últimas reflexões que fiz antes da entrega deste trabalho, que reforçam o que já descrevi nas considerações finais (capítulo anterior) e apresentam minha interpretação de todo este processo a partir de um momento diferente e mais recente.

Democracia e sonhos. Essa dissertação se encerra, mas o meu trabalho e o meu caminho de aprendizagem, não. Construir a vida docente na escola pública é fazer parte da constituição do espaço público, da vida política, da promoção de oportunidades. Hoje eu escrevo de um outro lugar, de um outro estado, de uma outra escola, e os conflitos, as reflexões e as dê/aprendizagens que vivenciei durante minha pesquisa me atravessam e contribuem para as decisões que tenho tomado e acredito que, manter a dimensão do sonho e os ideias de democracia, é o que tem alicerçado minha maneira de pensar a educação para os jovens com os quais interajo diariamente.

Essa pesquisa, de cunho autoetnográfico, fala das minhas vivências e experiências numa escola pública de Maceió, mas ela também diálogo com outros professores, com outras escolas, com outras realidades que eu não alcanço, mas que observo na Narrativa 14 trazida por Diógenes (2014), nos trabalhos de Makiyama (2013), de Bezerra (2019), de Agra (2016), de Miranda (2005), de Leffa (2007) e de tantos outros que se ocupam de pensar a língua inglesa na escola pública, observando a importância de entendê-la como espaço de aprendizagem.

Enquanto revisitava e escrevia as vivências da sala de aula onde realizei este trabalho, eu me perguntava onde estava o que eu propunha, em que momento aparece a democracia. Como salientei, não enxergo a democracia como metodologia, ou como abordagem de ensino, mas como postura diante do ensino de língua inglesa. Significa olhar para a sala de aula como espaço popular, público, tal qual ele o é e como ele pode ser organizado de maneira a estimular a participação e a contribuição de todos.

Durante um tempo eu achei que minhas ações na sala de aula desta pesquisa haviam sido pequenas: refazer uma atividade com canções (subseção 4.4), repensar atividades que não estimulavam a participação dos alunos (subseção 4.1), rever meu olhar sobre o livro didático (subseção 4.4), entre outras. Entretanto, não seria justamente para isso que realizamos pesquisa? Para mudar postura, para pensar o que não foi pensado, ou repensar o que já foi pensado numa realidade particular com a qual interagimos? Entrar na sala de aula, ensinar, ser questionado, refletir, mudar a minha postura tem sido um exercício constante, muito mais intenso desde o início deste mestrado.

Durante a graduação, minha participação em espaços como CCC, NUCLI e CCB foi importante para o desenvolvimento da autonomia e da reflexão sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem. Além disso, se Pennycook (2006) reivindica aos pesquisadores da linguística aplicada um compromisso

político e um olhar autocrítico sobre suas práticas, acredito que esse exercício já me era cobrado no projeto CCC, por meio do Letramento Crítico (JANKS, 2012) e foi de suma importância para lidar com as situações que vivenciei na pesquisa e que vivencio hoje como docente. Pensar porque a gente pensa da forma que pensa não apenas diante de temas transversais, mas também nas nossas práticas enquanto professor.

Na subseção 4.1 eu descrevo a minha necessidade inicial de aproximar a escola pública da escola de idiomas. Vieram então outros questionamentos: CCC, NUCLI e CCB não são escolas de idiomas e onde estavam, então, as aprendizagens vivenciadas nesses espaços? Acredito que esses três locais de ensino oferecidos pela universidade se distanciam das escolas de idiomas pela proposta, mas se aproximam na forma como estão organizados, com características como: costumam ter turmas pequenas (CCC, menos de 30; NUCLI, menos de 25; CCB, menos de 25), são semestrais e os alunos se matriculam de forma voluntária.

Dentro da escola pública, a língua inglesa é um componente curricular compulsório e, pela primeira vez, a minha preocupação não era como pensar numa abordagem pautada no letramento Crítico, mas trazer os alunos para participarem das aulas porque eles não estavam ali por iniciativa própria. Além disso, as estratégias que utilizava nos projetos da UFAL não podiam ser transportadas para a escola pública, bem como as emoções e inquietações que eu vivenciava em um eram diferentes da vivenciada no outro.

Assim, acredito que a Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006; PENNYCOOK, 2006) como campo de pesquisa e o Letramento Crítico (JANKS, 2012), foram *sine qua non*, para pensar novas práticas de ensino e a entender como lidar com os sentimentos e emoções do espaço da escola pública e as considerações que surgiram dessa experiência é o inglês como democracia e a crença na dimensão do sonho (FREIRE, 2014) como forma de lutar contra as investidas neoliberais e de manter o inglês na escola pública como direito que alcança a todos, de forma particular, os que estão em maior situação de vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

AGRA, C. B. **Inglês se aprende na escola pública**: reflexões sobre a introdução da língua inglesa no ensino fundamental I à luz dos multiletramentos. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Ufal, Maceió, 2016.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: WMS Martins Fontes, 6ed. 2011.

BARCELOS. A. M. F. Lugares (Im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. **Inglês em Escola pública não funciona?** Uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, n. 2, 2007

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino, Vol. 7, No. 1, 2004

BEZERRA, S. S. **Um estudo autoetnográfico em aulas de língua inglesa no ensino médio**: reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e letramento crítico. 2019. 192 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Ufal, Maceió, 2019.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF, 2018. Disponível, em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>, acessado em 23 de abril de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. Brasília-DF, 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>, acessado em 23 de abril de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias.** Brasília-DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acessado em 23 de abril de 2019.

BORBA, R. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. *cadernos pagu* (43), julho-dezembro de 2014, p. 441-474

BROWN, W. **Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution.** New york: Zone Books, 2015.

BUTLER, J. **Undoing Gender.** Nova York: Routledge, 2004.

CABRAL NETO, A. Democracia: velhas e novas controvérsias. *Estudos de Psicologia* 1997, 2(2), 287-312.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2ed. 2008.

CRUZ, D. O. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) Letras-Inglês na Universidade Federal de Alagoas: a que interesse serve?.** 2016. 146 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Ufal, Maceió, 2016.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso. **In: MOITA LOPES, L. P. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábolas, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São paulo: Paz & Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis - RJ: Vozes, 42 ed. 2014

_____. **A coragem da Verdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

GUILHERME, A. A; PICOLI, B, A. Escola sem Partido — elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018.

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry* Vol. 4, No. 2, June 2013, pp. 225–242

JORDÃO, C. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014

LIMA, D. C. **Inglês em Escola pública não funciona?** Uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017.

MAKIYAMA, S. **Um olhar discursivo sobre o ensino de língua inglesa na escola pública: ensinar o básico do básico**. 2013. 165 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió-Al, 2013.

MIRANDA, M. M. F.. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua geira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas**. 2005. 349 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2005.

MOISÉS, J. A. Os significados da democracia segundo os Brasileiros. *OPINIÃO PÚBLICA*, Campinas, vol. 16, nº 2, novembro, 2010, p.269-309

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: Interrogando o Campo como Linguista Aplicado. In. MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2016

MOREIRA JUNIOR, R. S. **Português como Língua Adicional e Letramento Crítico: Ensino-Aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas**. 2016. 192 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Ufal, Maceió, 2016.

OLIVEIRA, R.A. A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, D. C. **Inglês em Escola pública não funciona?** Uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In. LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábolas, 2009.

PATRICK, F. **Neoliberalism, the Knowledge Economy, and the Learner: Challenging the Inevitability of the Commodified Self as an Outcome of Education**. Disponível em: <https://www.hindawi.com/journals/isrn/2013/108705/> acessado em 27 de janeiro de 2019.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In. MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábolas, 2006.

PENNA, F. A. Programa “Escola Sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In. GABRIEL, C. T; Monteiro, A. M; MARTINS, M. L. B. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

PILLER, I; CHO. Neoliberalism as language policy. *Language in society*, Vol. 42, Issue 1, pp. 23-44, 2013

RANCIÉRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STELLA, P; CRUZ, D. Formação de professores de inglês pré-serviço em Alagoas: uma reflexão sobre identidades. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 141-159, 2014.

SANTOS, B. M. **Justiça social e letramento crítico**: reflexões sobre o ensino de inglês como língua adicional no projeto casas de cultura no campus da ufal. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió-AL, 2018.

SIQUEIRA, D. S. P. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira. In: LIMA, D. C. **Inglês em Escola pública não funciona?** Uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

