

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS
EM INGLÊS

ANDREIA CRISTINA ALVES DE OLIVEIRA SILVA

Representações do aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio

São Paulo
2010

ANDREIA CRISTINA ALVES DE OLIVEIRA SILVA

Representações do Aprender Inglês no Ensino Fundamental e Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marisa Grigoletto

São Paulo
2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE
ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Silva, Andreia Cristina Alves de Oliveira.

Representações do aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio / Andreia
Cristina Alves de Oliveira ; orientadora Marisa Grigoletto. -- São Paulo, 2010.
149f.

Dissertação (Mestrado)--Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

1. Ensino de língua estrangeira. 2. Língua inglesa. 3. Análise do discurso.
4. Escola pública I. Título. II. Grigoletto, Marisa.

CDD 420

Nome: SILVA, A. C. A. de O.

Título: Representações do aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: ___/___/___

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

**Ao meu filho Renato, por ter sido a mais linda inspiração que surgiu no decorrer
da pesquisa.**

A André, meu amor, companhia acolhedora em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me guiado em mais uma etapa da vida, por ter me dado a tranquilidade necessária para trabalhar bastante durante o pouco tempo que me restava.

A Marisa Grigoletto, pela convivência afetuosa, pela orientação sábia e exigente, pela dedicação ao meu trabalho e pelas contribuições enriquecedoras.

À professora Deusa, pela amizade, por ter me acompanhado com dedicação e sabedoria, desde a graduação, neste percurso acadêmico.

À professora Anna Maria Carmagnani, pelas aulas de análise do discurso, na graduação, e pelas ricas observações no exame de qualificação.

À Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, especialmente aos professores de Língua Inglesa, por terem despertado em mim a motivação pelos questionamentos acadêmicos e deixado a certeza de que nunca sabemos o bastante.

Aos colegas do grupo de estudo, pelas ajudas acadêmicas e pelos agradáveis momentos que passamos juntos.

Às diretoras do Colégio Guilherme de Almeida, pela ajuda fundamental no momento mais frágil desta pesquisa.

Ao meu esposo André, pela paciência nos momentos de tensão, pelo auxílio nos momentos difíceis, pela compreensão diante da minha ausência e pelo incondicional apoio, para que este projeto se concretizasse da melhor forma possível.

Ao meu filho Renato, pela alegria nos momentos de distração e pelas suas longas horas de sono, que me possibilitavam a concentração no estudo.

Às amigas ‘cefanetes’, pela amizade verdadeira e por estarem ao meu lado em todos os momentos.

Aos colegas da Diretoria de Ensino Guarulhos Norte, especialmente à Raquel, Jorge, Seu João, Cleide e Myrian, pelo carinho e pela ajuda nos momentos em que eu mais precisei.

Aos meus familiares, pais e irmãos, pelo verdadeiro auxílio nas dificuldades e pela sincera comemoração de minhas novas conquistas.

À minha sogra, que não mediu esforços para me ajudar sempre que necessário.

A todos os envolvidos no processo de coleta das entrevistas (alunos, professores, diretores, coordenadores), pelo apoio e respeito.

Ao Governo do Estado de São Paulo e à Dirigente de Ensino Vera Lúcia de Jesus Curriel, pela bolsa parcial concedida durante a realização desta dissertação.

A todos aqueles que me incentivaram e contribuíram com esta pesquisa e que, por esquecimento, deixei de mencionar aqui.

Uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessário um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos.

MICHEL PÊCHEUX

RESUMO

SILVA, A. C. A. de O. **Representações do aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio**. 2010. 149 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

O ensino de inglês em São Paulo, apesar de contar com uma sólida tradição histórica, ainda hoje não acontece de maneira satisfatória nas escolas regulares, sobretudo as da rede pública. Diante dessa dificuldade, a presente pesquisa buscou, com a análise do discurso, investigar as representações que sujeitos-alunos da 5ª série e do 3º ano do Ensino Médio fazem sobre o aprender inglês na escola pública. Para tanto, foram feitas entrevistas com alguns alunos e elas constituem o *corpus* da pesquisa. Partindo de uma perspectiva discursiva, que entende a língua como um fenômeno histórico, ideológico e social, iniciamos a pesquisa com uma contextualização histórica do ensino público. Nesse primeiro momento, um espaço de memória foi delineado, trazendo a trajetória de um ensino marcado por restrições, improvisos e ausência de qualidade. Assumindo essa memória que constitui o ensino público no Brasil, foram analisados os dizeres dos alunos com o intuito de compreender suas representações sobre a possibilidade de se aprender inglês na escola. Inicialmente encontramos duas representações dominantes: a *escola como espaço onde se aprende bastante inglês* e *escola como espaço onde o ensino não acontece*. Essas representações, que inicialmente pareciam opostas, alcançaram um ponto de chegada bastante semelhante devido ao efeito da memória e à capacidade de deslizamento dos significados. Assim, a representação da escola pública como local da não aprendizagem foi identificada como parte de uma formação discursiva predominante. Prosseguindo a análise, focalizamos o olhar nos dizeres sobre o gostar de inglês e, nesse momento, a heterogeneidade discursiva apontou para um sujeito descentralizado que, atravessado pelo inconsciente, construía afirmações conflituosas que estavam de acordo com as representações e memórias que ele trazia da escola. Assim, admitindo os sentidos como elementos históricos que são reconstruídos nos dizeres pela força da memória, concluímos que a representação da escola como espaço onde o ensino não acontece é um “já-dito” que constitui uma posição ideológica determinante nos processos de representação do aprender inglês na escola pública regular.

Palavras-chave: Ensino de inglês, análise do discurso, escola pública, memória discursiva, representações.

ABSTRACT

SILVA, A. C. A. de O. **Representations of learning English in Elementary Education and Senior High School.** 2010. 149 p. Dissertation (Master's degree) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Although the teaching of English in São Paulo has a solid historical tradition, it does not yet happen in a satisfactory way in our secondary schools. Due to this difficulty, and with the aid of discourse analysis as the theoretical background, this research aims to investigate the representations that students from the 5th grade and from the 3rd year of Senior High School have concerning the learning of English in the public state-subsidized schools. Focusing on this topic, interviews with students were made and they constitute the *corpus* of the research. From a discourse analysis perspective, which considers language as a historical, ideological and social phenomenon, we started the research with a historical contextualization of public education. At this moment, a space of memory was delineated, showing the trajectory of a system of education marked by restrictions, impromptu and lack of quality. Presupposing that this memory constitutes public education in Brazil, the discourse of the students was analyzed with the aim of understanding their representations about the possibility of learning English at school. Initially, two main representations were found: *the school as a place where people learn a lot of English* and *the school as a place where learning is not possible*. These representations, which seemed to be opposite, reached a common endpoint due to the effect of memory and the capacity of meaning to slip. Thus, the representation of public school as the place where learning is not possible was identified as part of the predominant discursive formation. Continuing on the analyses, we focused our attention on the sayings about liking or disliking English and, at this time, the heterogeneity of discourse showed a decentralized subject who, constituted by the unconscious, produced conflicting utterances that were in accordance with the representations and memories that they had about school. Therefore, assuming that meanings are historical elements that are reconstructed in the discourse with the power of memory, we conclude that the representation of school as a place where learning does not happen is a preconstructed meaning that constitutes an ideological position. And this position is determinant in the processes of representation concerning the learning of English at public schools.

Keywords: Learning of English, discourse analysis, public schools, discursive memory, representations.

Lista de Abreviaturas

AD	Análise do Discurso
AEF	Aluno do Ensino Fundamental
AEM	Aluno do Ensino Médio
E	Entrevistador
EM	Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 MEMÓRIAS CONSTRUÍDAS SOBRE O ENSINO DE INGLÊS NAS ESCOLAS PÚBLICAS	18
1.1 AS RESTRIÇÕES NA EDUCAÇÃO DOS JESUÍTAS	19
1.2 A EDUCAÇÃO DO IMPROVISO NO PERÍODO IMPERIAL.	22
1.3 MUITAS REFORMAS E POUCAS MUDANÇAS NO INÍCIO DO PERÍODO REPUBLICANO.	28
1.4 A EXPANSÃO DE UM ENSINO CARENTE.	34
1.5 NOVAS TENTATIVAS PARA VELHOS PROBLEMAS.	41
2 A (IM)POSSIBILIDADE DE APRENDER INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA REGULAR	50
2.1 A MEMÓRIA NOS RELATOS DOS SUJEITOS DO 3º ANO DO E. M.	50
2.1.1 Ideologia e silenciamento associados ao saber inglês	51
2.1.2 Representações dialogando com a história	58
2.1.3 Rompendo um sentido?	64
2.1.4 Primeiras conclusões	71
2.2 REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA E ENSINO DE INGLÊS NOS RELATOS DOS SUJEITOS DA 5ª SÉRIE	72
2.2.1 Expectativas atreladas à completude do ensino	72
2.2.2 Intervenções externas deslizando a significação	78
2.3 CONCLUSÕES PARCIAIS.....	81
3 O PAPEL DA MEMÓRIA NA CONSTITUIÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DO GOSTAR DE INGLÊS	84

3.1 O CONFLITO CONSTITUTIVO NOS DIZERES DOS SUJEITOS DO 3º ANO	84
3.1.1 Silenciamentos atrelados ao não gostar de inglês	84
3.1.2 A negação como desejo	91
3.1.3 O gosto paradoxal pelo idioma	94
3.1.4 Conclusões Parciais	99
3.2 A CREDIBILIDADE COMO REPRESENTAÇÃO DOMINANTE NOS DIZERES DOS SUJEITOS DA 5ª SÉRIE	100
3.2.1 Representações atreladas ao gostar de inglês	100
3.2.2 Sentidos cristalizados que invadem os dizeres	103
3.3 CONCLUSÕES PARCIAIS	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	116

INTRODUÇÃO

Como professora de inglês na escola pública estadual, causava-me bastante inquietação observar como minhas aulas eram recepcionadas de forma bastante distinta pelos alunos que estavam iniciando o estudo formal do inglês (5ª série) e por aqueles que já estavam encerrando o ensino básico (Ensino Médio).

A recepção que os alunos da 5ª série faziam a mim era sempre acompanhada de uma enorme animação. Essa atitude me causava questionamentos. Por que só acontecia com a professora de inglês? Seria devido ao fato de inglês ser, na 5ª série, uma novidade curricular?

Em oposição a tal animação estava a resistência dos alunos do Ensino Médio contra as aulas de inglês. Eu percebia que não havia neles motivação alguma pelas aulas e, em conversas iniciais com a turma, eu constantemente escutava que o inglês da escola não tinha utilidade alguma. Esse dizer me incomodava, porque estava acompanhado de um preconceito em relação ao trabalho que eu iria propor ao grupo. No entanto, a frequência com que essa fala acontecia também começou a me preocupar. Estaria esse dizer relacionado com a experiência e/ou expectativa desses alunos? Seria possível reverter o posicionamento negativo?

Partindo então dessas minhas inquietações como professora da rede pública, surgiu o propósito da minha pesquisa de investigar as representações dos alunos da 5ª série e do 3º ano sobre o aprender inglês.

Em relação à base teórica adotada, sempre tive preferência pelos estudos no campo da linguística. Além disso, por já exercer a profissão de professora, causavam-me bastante interesse as reflexões sobre ensino de língua estrangeira, na graduação. Diante dessa preferência pessoal e do propósito da minha pesquisa, enxerguei a Análise do Discurso (AD) como um campo teórico bastante pertinente para meu trabalho.

Posicionando-me teoricamente no campo da AD, cabe enfatizar que analiso a materialidade dos textos considerando um exterior que não apenas atravessa a língua mas a constitui. Por isso, não enxergo a língua como um sistema fechado de significações fixas; ao invés disso, admito que não há sentidos sem interpretação.

A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Para a composição do *corpus* da pesquisa, que será analisado nos capítulos dois e três, foram realizadas entrevistas com os diferentes grupos de alunos (5ª série e 3º ano). As entrevistas foram gravadas em áudio e, depois, transcritas segundo as normas do NURC.

Com os alunos do 3º ano, as entrevistas foram feitas em outubro de 2007 e o intuito era investigar relatos que descrevessem, de fato, o final dos sete anos de aprendizagem do inglês oferecidos pela escola regular. Foram coletadas seis entrevistas com esses alunos e, para uma maior variedade dos relatos, as entrevistas foram feitas em duas diferentes escolas da região de Guarulhos (três entrevistas por escola). Os alunos entrevistados estudavam em salas de aula diferentes e foram escolhidos porque se mostraram dispostos a participarem da entrevista.

Todos os alunos do 3º ano com quem foram realizadas as entrevistas nunca haviam estudado inglês fora da escola regular e, durante todos os anos escolares, foram alunos da escola pública. Eles todos também moravam próximos de suas escolas, com suas famílias e, no caso dos entrevistados que tinham irmãos, estes também eram alunos da escola pública. Dos seis alunos entrevistados, apenas um deles não trabalhava; os cinco outros alunos exerciam diferentes funções no mercado de trabalho, sendo elas: atendente em um restaurante *fast-food*, auxiliar de escritório, empacotador em um minimercado, operário e aprendiz administrativo.

Os alunos do 3º ano tinham entre 17 e 20 anos e estudavam todos no período noturno. O grau de instrução de seus pais variava entre Ensino Fundamental incompleto e Ensino Médio completo. Não houve, em nenhum dos casos, aluno cujos pais tinham Ensino Superior.

Sobre os alunos da 5ª série, também foram coletadas seis entrevistas e todos eles eram de duas diferentes escolas localizadas na região de Guarulhos. A idade desses alunos variava entre 10 e 11 anos, sendo que apenas um deles tinha 13 anos (esse aluno havia repetido a 5ª série no ano anterior, por faltas). Nenhum desses alunos trabalhava e todos eles só haviam estudado em escolas públicas.

Em relação ao inglês, nenhum dos alunos da 5ª série havia estudado essa língua anteriormente (exceto o aluno que fazia a 5ª série pela segunda vez) e, objetivando investigar realmente o início da experiência com o ensino de inglês na escola, as entrevistas com esses alunos foram realizadas no início do ano letivo, em fevereiro de 2008.

Todos os alunos entrevistados da 5ª série moravam com seus pais e tinham irmãos. Seus irmãos eram também, todos, alunos da escola pública. O grau de escolaridade dos seus pais variava entre Ensino Fundamental incompleto e Ensino Superior incompleto.

Alguns dos alunos da 5ª série eram do período matutino e outros do vespertino e a escolha dos candidatos para a realização da entrevista partiu de uma decisão do professor que estava na sala de aula. Além disso, os alunos eram todos de salas de aula diferentes.

Todas as entrevistas que compõem o *corpus* foram feitas individualmente e em um local reservado na própria escola. Ademais, os alunos entrevistados não foram informados que eu, além de pesquisadora, também era professora da rede pública.

OBJETIVOS

Esta pesquisa pretende, de modo geral:

- Contribuir para a construção do saber científico em torno do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas estaduais no âmbito da linguística aplicada;
- Estudar as práticas discursivas em que sujeitos-alunos da escola pública estão inseridos visando compreender as complexas relações que esses sujeitos estabelecem com o ensino de inglês.

De modo específico, pretende-se:

- Focalizar a relação que os alunos de 5ª série e 3º ano do EM têm com o ensino de língua estrangeira através da análise de seus dizeres. Para isso, pretende-se investigar as representações que fazem esses sujeitos sobre o ensino do inglês e quais discursos intervêm na constituição do seu dizer.
- Analisar os sentidos de língua e de ensino-aprendizagem de LE nas escolas públicas nos diferentes grupos de alunos (5ª EF e 3º EM), tendo como pressuposto que a vivência do aluno com o inglês resulta em uma transformação dos sentidos antes atribuídos por eles;

- Compreender como a história afeta os sentidos e as representações sobre o ensino de inglês;
- Analisar o funcionamento discursivo que se instaura nas relações entre os relatos sobre o gostar de inglês e a memória discursiva sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira no contexto da escola pública brasileira¹;

JUSTIFICATIVA

O ensino das línguas estrangeiras acontece no Brasil desde o período colonial, nos colégios jesuítas, e, atualmente, conta com uma sólida legislação que garante a oferta do ensino dessa disciplina na escola regular. No entanto, apesar da tradição e do apoio legal, observa-se que, desde seus primórdios, o ensino de inglês no Brasil, especialmente na escola pública regular, não tem acontecido de maneira satisfatória.

Apesar de a deficiência de qualidade no ensino ser representada como característica da escola pública, quando se trata do ensino de inglês essa deficiência se generaliza para as escolas regulares de modo geral, sejam elas privadas ou públicas.

Diante da dificuldade que o ensino do inglês enfrenta nas escolas regulares, o presente trabalho busca, com a análise do discurso, uma investigação científica acerca dos problemas que envolvem a disciplina, acreditando que o aprendizado de uma língua estrangeira não se restringe à aquisição de conteúdos linguísticos, porque, segundo Grigoletto (2003), “conceber a língua como simples instrumento de comunicação implica escamotear toda uma gama de funções inerentes à existência das línguas e de relações entre a língua e o sujeito falante” (GRIGOLETTO, 2003, p. 228).

Assim, estreitar as relações entre pesquisa acadêmica e sala de aula, além de responder a questionamentos pessoais meus, como professora de inglês, poderá contribuir com reflexões sobre as possíveis mudanças pelas quais o ensino de inglês público precisa passar para o alcance da qualidade.

¹ Uso o termo “escola pública brasileira” para delimitar o meu trabalho no contexto nacional. No entanto, minhas reflexões estão centralizadas nas escolas públicas do estado de São Paulo.

PERGUNTAS DE PESQUISA

Partindo da perspectiva teórica da análise de discurso de linha francesa, conforme proposta sobretudo de Michel Pêcheux na França e a partir de seus desdobramentos no Brasil, pressupõe-se que a relação do sujeito com a linguagem não acontece de forma transparente e direta. A linguagem é constituída de história, ideologia e poder e, assim, todo dizer não deve ser interpretado como mera transmissão de informação. De acordo com Orlandi, “é no discurso que o homem produz a realidade com a qual ele está em relação” (ORLANDI, 2007a, p. 39).

Além disso, todo discurso é constituído por outros discursos de maneira que, para entender os seus sentidos e o seu modo de funcionamento, é necessário detectar quais outros discursos o atravessam e que relações ele estabelece com esses seus exteriores discursivos.

Com base nesses pressupostos, formulo a hipótese de que alunos de 5ª série do Ensino Fundamental, momento em que se inicia o ensino de língua estrangeira na escola pública estadual, e alunos de 3º ano do Ensino Médio, série em que se dá o término desse aprendizado na escola regular, trazem dizeres inscritos em uma semelhante dimensão histórica, já que ambos têm seus dizeres inscritos na ordem da repetição, do “já-dito”. No entanto, apesar dessa semelhança, os dois grupos de alunos trazem dimensões ideológicas distintas em relação ao ensino de inglês na escola regular

A partir daí, proponho as seguintes perguntas, que pretendo responder com a pesquisa em questão:

- Que sentidos sobre língua inglesa e aprendizado de língua inglesa na escola pública perpassam o dizer dos sujeitos da pesquisa? Será que os dois grupos de alunos acreditam ser possível aprender inglês na escola pública regular?
- Em uma perspectiva interdiscursiva, quais representações estão presentes na relação do aluno de 5ª série com o inglês? E os alunos do 3º ano do EM? Eles têm as mesmas representações?
- Há distinção, no imaginário desses dois grupos, sobre o que significa aprender inglês na escola regular? Se há, como elas se manifestam nos dizeres?

ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

A dissertação aqui proposta será dividida em três capítulos. No capítulo 1 faço uma investigação histórica da trajetória do ensino público e do ensino da língua inglesa no Brasil e em São Paulo. O meu objetivo no primeiro capítulo é refletir sobre a contribuição da história na constituição da significação. É certo que encontrei outros estudos que já propuseram uma contextualização histórica do ensino de inglês em nosso país e também do ensino público (SOUZA, 2006; RODRIGUES, 2005; CELANI, 1997; LOPES, 1981). No entanto, refletir sobre os dois contextos históricos interligados me pareceu enriquecedor para a compreensão do que seja o ensino de inglês ofertado, especialmente pelo setor público em São Paulo.

No capítulo 2 analiso as representações dos alunos do 3º ano e da 5ª série sobre o aprender inglês. Essa análise está bastante ancorada na representação, marcada pela história, da escola pública regular como local onde não é possível aprender inglês

No capítulo 3 analiso os dizeres dos sujeitos sobre o gostar ou não de inglês. Nesse último capítulo, observo como os dizeres se constroem no conflito das diferentes representações do ensino de inglês ofertado pela escola pública.

1 MEMÓRIAS CONSTRUÍDAS SOBRE O ENSINO DE INGLÊS NAS ESCOLAS PÚBLICAS

O propósito deste capítulo é contextualizar a produção dos dizeres analisados com uma investigação histórica da trajetória tanto do ensino público quanto do ensino da língua inglesa no Brasil e em São Paulo, tendo em vista que a pesquisa foi baseada em entrevistas com alunos da rede pública estadual relatando suas experiências e expectativas com o ensino de inglês.

O objetivo desta investigação não é apenas relatar fatos estáticos do passado mas também propiciar uma reflexão sobre a contribuição da história na constituição da significação; afinal, para a análise do discurso, a história não é vista como conteúdo mas como efeito de sentido.

A princípio, para falar de educação pública, faz-se necessária uma reflexão sobre a palavra ‘público’. Segundo o dicionário Aurélio, público refere-se a algo pertencente a todos, aberto a quaisquer pessoas. No entanto, quando pensamos em educação pública, logo nos vem à mente, pelo efeito da memória, um ensino com restrições. Essas restrições estariam primeiramente no número de vagas nas escolas, que não são suficientes para toda a população, e, depois, também na qualidade do ensino que, muitas vezes, não é adequada nas escolas públicas estaduais.

Considerando o Ensino Fundamental 2 e o Ensino Médio, pode-se dizer que o maior problema está exatamente na qualidade do ensino ofertado aos alunos. Embora a Constituição Federal garanta uma educação pública que promova “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”², sabe-se que a educação pública em São Paulo está ainda distante de alcançar esses objetivos.

Para compreender melhor as memórias que constituem o ensino público atual, com seus problemas e conquistas, inicio com uma discussão sobre a educação jesuíta no Brasil; afinal, foram esses padres que ofertaram, pela primeira vez no país, um ensino formal. Em seguida, há uma reflexão sobre o imprevisto que marcou a educação do Brasil no período imperial e depois, proponho uma discussão sobre as mudanças que ocorreram na educação no início do período republicano. Por fim, encerrando esse percurso histórico, discuto a chamada

²Constituição Federal, capítulo III, seção I, artigo 205.

democratização do ensino público e as mais recentes medidas para a melhoria da qualidade da educação ofertada nas escolas públicas estaduais.

1.1 AS RESTRIÇÕES NA EDUCAÇÃO DOS JESUÍTAS

Os padres jesuítas foram os responsáveis pelo início da educação no Brasil. Contudo, se por um lado as contribuições desses padres foram bastante significativas para o início de um ensino formal no país, por outro lado, a educação ofertada por eles não tinha o intuito de ser pública.

A primeira característica que distancia a educação jesuíta da denominação pública se refere ao fato de, naquela época, a educação não ser acessível a qualquer pessoa. Só era instruída pelos jesuítas uma minúscula camada social composta pelos jovens provindos da elite brasileira. Esses jovens tinham que ser homens, brancos e filhos de proprietários. Outra característica estaria no conteúdo não igualitário da educação oferecida pelos jesuítas. Os padres instruíam os jovens brancos e, aos índios, era oferecido apenas o estudo religioso (catequese); o que fazia o ensino, naquela época, não ser algo aberto a todos.

Essa preocupação jesuíta em instruir, no Brasil, apenas os jovens ricos parece ser uma prática que vem da própria história da educação. Em sua origem, a educação era declaradamente um privilégio de pequenas elites e seus objetivos se concentravam na leitura de clássicos gregos e latinos. Foi apenas com a reforma protestante que a instrução das camadas populares passou a ser solicitada na Europa para que os fiéis pudessem ler a bíblia sem a mediação do clero.

Em relação à desigualdade de conteúdo encontrada na educação do Brasil colonial, pode-se também dizer que não é uma prática apenas dos jesuítas, mas um fato observado na história do ensino público.

A preocupação com a educação popular, iniciada com a Reforma protestante, retornou no século XVII, com a valorização da razão e da ciência. Nessa época, a Prússia, de predominância protestante, criou as primeiras instituições públicas de ensino primário para a população carente e em 1612 chegou a ordenar que todas as crianças de 6 a 12 anos deveriam estar na escola. Poucos anos mais tarde, em 1774, a monarquia católica da Áustria também organizou um sistema de educação popular, incluindo até mesmo uma Escola Normal para a formação de professores.

No entanto, apesar da criação de um sistema de educação pública na Europa, ou seja, um ensino preocupado com as classes populares, diz Marcílio sobre esse período:

O movimento denominado pietista, a ‘segunda reforma protestante luterana’, iniciada em fins do século XVII, impôs na Prússia a leitura da Bíblia como essencial para todos. Foi um movimento dualista na concepção da educação e da escola: uma para órfãos e plebeus – a *Realschule* –, em que se aprendia, ao lado do ler, escrever e contar, um ofício (geralmente tecelão); e outra, para os ricos, a escola de latim, na qual se aprendia especialidades para se tornarem mercadores ou burocratas – o *Pedagogium*. As elites, por sua vez, podiam prosseguir os estudos secundários que as preparavam para a universidade ou para a administração. (MARCÍLIO, 2005, p. 10)

Verifica-se com isso que, desde sua origem, a educação chamada pública não contava com a iguais oportunidades para os diferentes alunos. Lopes (1981) justifica essa desigualdade na educação pública como um aspecto originado com a Revolução Francesa e o capitalismo burguês. Descreve a autora que a Revolução Francesa se deu graças ao apoio do povo que não suportava mais a opressão feudal e almejava liberdade. A partir daí, argumenta que a burguesia surgiu com a promessa de instaurar a igualdade entre todos e acabou se apropriando da crença popular para exercer sua hegemonia por meio da instrução³. Com isso, a escola pública foi convertida em um dos instrumentos disseminadores da visão de mundo burguesa e, dessa forma, a concepção de um ensino igualitário é uma verdade apenas jurídica que mascara a realidade capitalista nas instituições de ensino.

Voltando o olhar ao Brasil, podemos dizer que, de fato, os padres jesuítas não tinham nenhuma intenção de instruir as classes populares, até mesmo porque a sociedade e a economia do país não solicitavam a leitura e a escrita de seu povo.

Freitag (1977, p. 39-40) enumera algumas funções da escola justificando a razão pela qual não houve grandes preocupações com o ensino no Brasil Colônia. Primeiramente, a autora apresenta a escola como reprodutora da força de trabalho e essa é a primeira justificativa que afasta o interesse português em educar a população, isso porque o país era formado por uma monocultura latifundiária que exigia um mínimo de qualificação e diversificação dos negros trazidos da África. Em seguida, a autora traz à escola a função de recolocação dos indivíduos na estrutura de classes e novamente afirma ser esta uma realidade distante do Brasil colonial, local em que as estruturas de classes (escravos, latifundiários, administradores portugueses representantes da coroa e clero) já eram garantidas pela própria organização da produção. Sendo assim, segundo a autora, a origem da educação no Brasil

³ Essa ideia é desenvolvida pela autora no capítulo 1, p. 19-55.

teve, com o auxílio da Igreja Católica, apenas duas funções: a de reprodução das relações de dominação e a de reprodução da ideologia dominante.

A Igreja Católica não só assumia a hegemonia na sociedade cível, como penetrava, de certa forma, na própria sociedade política através dessa *arma pacífica*, que era a educação. Os colégios e seminários dos jesuítas foram desde o início da colonização os centros de divulgação e inculcação do cristianismo e da cultura européia, ou seja, da ideologia dos colonizadores. Declaradamente sua função consistia em subjugar pacificamente a população indígena e tornar dócil a população escrava. Assim, a Igreja, utilizando-se também da escola, auxiliou a classe dominante (latifundiários e representantes da coroa portuguesa), da qual participava, a subjugar de forma pacífica as classes subalternas às relações de produção implantadas. (FREITAG, 1977, p. 41)

As considerações de Lopes (1981) e Freitag (1977) contribuem para a compreensão dos motivos que levaram o início da educação no Brasil a apresentar-se com inúmeras restrições em relação ao conteúdo e à oferta do ensino.

Outras restrições também podem ser observadas no ensino das línguas estrangeiras. No Brasil, as línguas começaram a ser ensinadas formalmente nos colégios jesuítas, no entanto, esse ensino era restrito aos alunos das escolas secundárias.

Nos colégios jesuítas, as línguas ensinadas eram o grego e o latim. De fato, essas línguas, por muito tempo e por razões históricas, foram as línguas mais difundidas entre os povos ocidentais. A partir do século XV, com o aperfeiçoamento da imprensa e a grande valorização da antiguidade pelo homem da renascença, as línguas latina e grega passaram a ganhar grande prestígio como veículo cultural para difusão dos grandes clássicos da cultura greco-romana. Foi nesta época que o ensino dessas línguas deixou de privilegiar a forma oral para se concentrar na tradução e na gramática.

No século XVI, porém, momento da colonização brasileira, as línguas vernáculas começavam a ganhar espaço cultural na Europa devido ao surgimento de grandes obras como por exemplo, Shakespeare escrevendo em inglês, Cervantes em espanhol, Camões em português. Com isso, foi crescendo a necessidade do ensino não apenas das línguas clássicas mas também das chamadas 'línguas vivas'.

No entanto, apesar de o Brasil ser de colonização europeia, essa preocupação com o ensino das línguas modernas não atingiu os colégios jesuítas. As línguas vernáculas, conforme afirma Chagas (1957, p. 84), não tinham um estudo autônomo, elas eram ensinadas concomitantemente na leitura, na versão e nos comentários dos autores clássicos.

A ausência de estudo das línguas vivas pode ser justificada porque o interesse maior dos jesuítas estava na instrução cristã e a educação não era prioridade nos colégios. Em relação à educação, o governo português não intervinha nos planos de ensino dos jesuítas, até mesmo porque a instrução brasileira não interessava à Coroa Portuguesa. Diz Chagas sobre a autonomia dos jesuítas:

Durante 210 anos, de sua chegada em 1549 à sua expulsão em 1759, os jesuítas exerceram a mais poderosa influência externa que se registra na formação da sociedade brasileira. A sua privilegiada condição de delegados do governo português, que afastava outras iniciativas, mesmo eclesiásticas, o seu indiscutível preparo intelectual e psicológico para a missão e a sua proverbial habilidade política fizeram que – sob a tríplice proteção da Coroa, da Igreja e da família patriarcal – eles não apenas monopolizassem a instrução de todos os níveis como constituíssem os principais, senão únicos, mentores intelectuais e espirituais da colônia. (CHAGAS, 1980, p. 1)

Com isso, percebe-se que a educação formal no Brasil, juntamente com o ensino das línguas estrangeiras, teve um início marcado por restrições. Essas restrições iniciadas nos colégios jesuítas, como poderá ser visto nas análises, não representam lembranças fixas do passado, mas sim, retornam constantemente nos dizeres dos alunos como uma memória inscrita nas práticas escolares atuais.

1.2 A EDUCAÇÃO DO IMPROVISO NO PERÍODO IMPERIAL

Além de um início marcado por restrições, a educação pública também tem uma história marcada pelo imprevisto. As decisões tomadas na educação, incluindo as decisões referentes às línguas estrangeiras, não contavam com nenhum planejamento consistente e não tinham suas bases pautadas nas condições reais do país.

O primeiro imprevisto aqui destacado começou após a expulsão dos jesuítas, quando os colégios, que eram as referências educacionais em São Paulo, foram fechados. Com isso, a cidade, que era uma capitania provinciana e pobre, ficou com sérios prejuízos em sua educação, que passou a acontecer sem nenhuma diretriz. Para minimizar o problema, Portugal não considera as condições reais do Brasil e lança uma cartilha que propõe guiar a educação no país.

Previendo os enormes entraves que a precipitada expulsão dos jesuítas e o fechamento de seus colégios trariam para a vida cultural da colônia, Portugal expediu, no ano de 1759, para todas as capitanias, uma cartilha manuscrita e um manual de ensino das primeiras etapas da alfabetização silábica, seguidos do ensino da gramática latina elementar, para servir de guia aos professores que se improvisaram. (MARCÍLIO, 2005, p. 20)

Qual seria o benefício de uma cartilha de instruções se no Brasil não havia nenhum sistema organizado de ensino? Quem aplicaria essas instruções se o país não contava com professores capacitados?

Essa medida portuguesa, como esperado, não trouxe nenhum benefício concreto para a educação em São Paulo, que continuou acontecendo sem nenhum direcionamento eficaz.

Em 1772, o Marquês de Pombal regulamentou a instrução primária e secundária gratuita, disseminando aulas de ler, escrever e contar, junto com elementos da doutrina cristã. No mesmo ano, ele também criou uma reforma para o ensino formal, que passou a ser sequenciado: Ensino das Primeiras Letras, seguido pela Gramática Latina, os Estudos Retóricos e, por fim, a Filosofia.

Essas reformas pombalinas para o ensino público, apesar de terem iniciado a cobrança de impostos destinados à educação⁴, também não contribuíram para a melhoria do ensino no Brasil. Os professores das Primeiras Letras, por exemplo, além de despreparados, tinham baixo prestígio social. Para atuar nesse setor havia uma espécie de concurso chamado ‘exames de habilitações’; no entanto, devido aos baixos salários oferecidos, todos os candidatos inscritos eram aprovados nesses exames, mesmo os semianalfabetos. Caso contrário, não haveria ninguém para os cargos.

O recrutamento de mestres de escolas fazia-se quase que por acaso. Não se podia exigir grandes conhecimentos dos candidatos, que sempre ganhavam salários de fome; bastava saber suficientemente ler e escrever, com noções de cálculo, para dar aulas; o professor sabia só um pouco mais que o aluno. (MARCÍLIO, 2005, p. 85)

Qual seria o objetivo desses exames de habilitações se não havia no país candidatos preparados? Não poderíamos então considerar um imprevisto as mudanças propostas por Pombal de regulamentar a instrução pública, criar exames de habilitações para professores e

⁴ Para subsidiar o ensino público, D. José I, rei de Portugal no período de 1750 a 1777, criou um imposto chamado ‘Subsídios Literários’, que era cobrado sobre toda a libra de carne de vaca e de aguardente comercializada (MARCÍLIO, 2005, p.21).

sequenciar o ensino antes mesmo de averiguar as principais necessidades educacionais do país?

Seguindo a reflexão acerca do impacto que as mudanças propostas pelo Marquês de Pombal (não) causaram na educação brasileira, sabe-se que, embora a educação pública estivesse regulamentada, ela não contava com um número de escolas suficiente para atender à população. Desta forma, a grande maioria dos meninos do Brasil Colônia acabavam sendo educados por seus pais ou, no caso dos mais ricos, havia a presença dos preceptores. Era tarefa do pai ensinar ao filho uma atividade (pesca, lavoura, etc.) e à mãe cabia o dever da instrução cristã.

Pensando em algum avanço educacional surgido na época, poderíamos dizer que, com o ensino sequenciado, as mais variadas classes sociais tiveram acesso ao Ensino das Primeiras Letras⁵, como pode ser visto a seguir:

Numa sociedade fortemente hierarquizada e escravista como a de então, foi uma surpresa encontrarmos alunos de todas as categorias sociais na mesma classe; esse caráter democrático vem registrado nas listas de alunos (que traziam a filiação de cada criança). Conviviam na mesma sala de aula filhos das famílias mais importantes da cidade ao lado de filhos de cidadãos livres comuns, de filhos ilegítimos, de crianças expostas (abandonadas ao nascer), filhos de escravas; crianças brancas, pardas e negras; ricas e pobres. (MARCÍLIO, 2005, p. 32)

Porém, poderíamos ainda pensar em um avanço educacional se considerarmos que no estágio seguinte da educação, as aulas de Gramática Latina, não havia a presença dos filhos de escravos ou expostos? Os alunos que prosseguiram os estudos eram, na sua grande maioria, pertencentes às classes dominantes, ou seja, Pombal regulamentou o ensino público mas manteve as restrições de oportunidade que já existiam na educação oferecida pelos jesuítas. Assim, haveria nisso significativo avanço?

Após as reformas do Marquês de Pombal, a educação brasileira sofreu mudanças com a chegada da Família Real em 1808. Essas mudanças são marcadas, principalmente, pela instituição do ensino profissional, militar e superior.

A educação básica, segmento que nos interessa nesta pesquisa, não sofreu melhora relevante, mesmo diante do grande marco histórico que foi a chegada da Família Real no Brasil. Dom João VI, seguindo a tradição política da Coroa em todo o período colonial, não

⁵ Em 1854, com a promulgação da Lei 133 que estabeleceu o “Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte”, o ensino público primário e secundário passou a ser oferecido apenas à população livre e vacinada.

priorizou o progresso na educação popular brasileira (ensino primário e secundário), que continuou desprovida de método adequado, planejamento, material didático e, muitas vezes, até mesmo de espaço físico. Durante todo o período do império não houve prédios escolares públicos, sendo as aulas dadas em salas alugadas pelo próprio professor ou até mesmo nas casas desses educadores.

No entanto, apesar das condições precárias em que o ensino acontecia, em 1809 foi criada a primeira cadeira de inglês e francês no Brasil⁶ com o intuito de colaborar com a melhoria da educação pública. Abaixo, segue trecho do decreto:

E sendo outrossim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das línguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as línguas vivas teem o mais distinto logar, é de muito grande utilidade ao Estado, **para augmento, e prosperidade da instrução pública**, que se crêe nesta capital uma cadeira de lingua franceza, e outra de ingleza.⁷

Certamente é louvável o fato de ter sido incluída na educação pública brasileira a preocupação em ofertar o ensino das línguas estrangeiras modernas, preocupação essa que, como dito anteriormente, já existia na Europa desde o século XVI. No entanto, não poderíamos entender essa decisão como algo acontecido no improviso se considerarmos o fato de que o país ainda não contava com condições mínimas de funcionamento educacional? Será que houve algum planejamento educacional para que o ensino de inglês de fato pudesse ocorrer?

O improviso, além de poder ser observado na atitude de criar uma cadeira de inglês em um sistema educacional carente de condições mínimas de funcionamento, também permeia o próprio documento em suas orientações didáticas para o ensino das línguas, como pode ser visto abaixo:

No ensino das duas línguas referidas seguirão os Professores, quanto ao tempo, e horas das lições, e atestações do aproveitamento dos discipulos, **o mesmo que se acha estabelecido, e praticado pelos professores de Grammatica Latina**. E pelo que toca à matéria do ensino, **dictarão as suas lições pela Grammatica que for mais bem conceituada, emquanto não formalisarem alguma de sua composição**; habilitando os discipulos na pronunçiação das expressões, e das vozes das respectivas línguas,

⁶ O decreto de 1809 faz parte dos estudos de Vidotti, J. J. V., em tese de doutorado em andamento pelo Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo, sob orientação da professora Dra. Marisa Grigoletto.

⁷ Publicações do império: decisões de 1809. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao1.html>>. Acesso em: 19 jan. 2010. Negritos nossos.

adestrando-os em bem fallar e escrever, servindo-se dos melhores modelos do seculo de Luiz XIV, e fazendo que nas traducções dos logares conheçam o genio, e idiotismo da língua, e as bellezas e elegancia della, e do estylo e gosto mais apurado e seguido. Na escolha destes livros se preferirão os da mais perfeita e exacta moral; e para a comparação com a língua patria se escolherão os autores classicos de quinhentos, que melhor reputação teem entre os nossos litteratos.⁸

Na descrição dos procedimentos que os professores devem seguir, nota-se que, a princípio, o professor de inglês é incentivado a seguir as práticas do professor de Latim, ou seja, não se faz necessário nenhum planejamento específico para a nova língua. Em seguida, percebe-se um incentivo ao trabalho do professor em sala de aula mesmo diante do fato de os conteúdos ainda não terem sido estabelecidos previamente. Assim, pode-se dizer que o imprevisto não aparece no documento como algo a ser combatido, mas sim, como uma prática natural em sala de aula que não deve impedir o trabalho com os alunos.

Dessa forma, podemos dizer que os procedimentos descritos na Decisão de 1809 reforçam e, de certa forma, incentivam o imprevisto como característica inerente à prática educacional do ensino de línguas.

Aliás, sabe-se que o currículo adotado pelas escolas no período imperial mantinha as estruturas básicas do currículo clássico lançado pelos jesuítas no século do descobrimento. Nenhuma especificidade fora elaborada para o ensino na época, e este, por seguir os padrões jesuítas, não incluía o estudo oficial das línguas vernáculas.

Uma medida diferenciada na educação aconteceu em 1837, com a criação do colégio Pedro II. Esse colégio foi o primeiro estabelecimento público de ensino secundário no Brasil. Mantido pelo Imperador, o colégio Pedro II era o padrão de ensino secundário e a única instituição a realizar os exames que possibilitavam o ingresso nos cursos superiores. O aluno que completasse os estudos no colégio recebia o título de Bacharel em Ciências e Letras e tinha acesso direto às Academias. D. Pedro acompanhava as atividades no colégio escolhendo os professores, assistindo às provas e conferindo as médias.

Segundo Chagas (1957, p. 85), foi com a criação do colégio Pedro II que as línguas modernas ganharam pela primeira vez uma importância equivalente aos idiomas clássicos, embora ainda houvesse uma preferência pelo latim. Nas escolas, eram de estudo obrigatório o francês, o inglês, o alemão, o latim e o grego. O italiano era de estudo facultativo.

Apesar de o ensino formal das línguas modernas ter se iniciado no colégio Pedro II,

⁸ Publicações do império: decisões de 1809. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao1.html>>. Acesso em: 19 jan. 2010. Negritos nossos.

nenhuma reflexão acerca da metodologia a ser aplicada parece ter entrado no ambiente escolar. Sobre este aspecto, diz Chagas:

No que tange à orientação didática, quase nada há que mencionar ou criticar nesta fase, uma vez que as questões metodológicas ainda não haviam entrado nas cogitações dos responsáveis pelo ensino. Cada plano de curso, nas sucessivas modificações por que passava a escola secundária, vinha seguido de ligeiras menções que se repetiam em relação a todas as línguas, fossem modernas ou clássicas. Para o primeiro ano exigia-se, por exemplo, ‘gramática, tema, leitura e tradução’; para o segundo a mesma coisa e, às vezes, ‘conversa’; para o terceiro, acrescentava-se uma ‘apreciação de clássicos; e assim por diante. (CHAGAS, 1957, p. 86)

Sabe-se que desde os séculos XVI e XVII muitos pensadores já questionavam o método usado para a aquisição das chamadas línguas vivas. Martinho Lutero, por exemplo, em 1524, defendia que o ensino das línguas deveria ser primordial na educação e além disso, propunha um ensino baseado em exercícios, exemplos e leitura. Lutero não concordava com a ênfase dada à gramática e à tradução. Além dele, outros grandes nomes também defendiam a priorização da prática para o ensino de língua estrangeira, dentre eles Luis Vives, John Locke, J. Amós Comenius e Michel de Montaigne. No século XVIII, já ganhava destaque na Europa o ensino do idioma falado em lugar da simples memorização gramatical, sendo Johann B. Basedow, Johann G. Herder e Johann H. Pestalozzi os principais nomes dessa fase.

Dessa forma, se muito já havia sido discutido e experimentado sobre o ensino das línguas modernas na Europa, por que nossos colonizadores, de procedência também europeia, não utilizaram essa experiência para o ensino das línguas no Brasil?

Essa falta de compromisso português com uma educação de qualidade foi tornando o ensino cada vez mais precário no Brasil. Buscando minimizar esse problema, foi criada pelas autoridades uma Escola Normal no país. O objetivo da Escola Normal era formar professores que iriam contribuir para a qualificação da educação, já que essa medida tinha sido uma solução eficaz em vários países da Europa (desta vez as experiências europeias foram aproveitadas).

A primeira Escola Normal, criada em 1846 e instalada em São Paulo, contava com um professor único, capacitado pela Faculdade de Direito. A escola, contudo, não alcançou os resultados esperados; afinal, ela era de base muito precária e, com a aposentadoria do professor, acabou sendo fechada após 21 anos de existência. A única contribuição da Escola Normal para a educação brasileira foi a formação de 40 normalistas.

Ao que se vê, as inúmeras reformas pelas quais o ensino público passou no período Imperial evidenciaram um descompromisso com o planejamento educacional e com a própria qualidade do ensino. Professores sem diretriz, currículo mal organizado, ausência de prédios escolares, enfim, um ensino do improvisado foi o que marcou a educação brasileira no período Imperial.

Diante desse cenário, a educação pública brasileira, que inicialmente contou com uma memória marcada por restrições ao seu acesso, com o passar dos anos, somou à sua história o improvisado como prática natural e até incentivada na educação e no ensino de línguas modernas.

1.3 MUITAS REFORMAS E POUCAS MUDANÇAS NO INÍCIO DO PERÍODO REPUBLICANO

Com o fim do Império e o início da chamada Primeira República, houve uma significativa mudança social e econômica, principalmente na cidade de São Paulo, em razão do comércio do café. A cidade recebeu transporte ferroviário e indústrias, e a urbanização começou a se alterar, aparecendo os primeiros bairros operários, construções de viadutos e substituições de chácaras por novos loteamentos de casas. Houve a chegada do telefone e a transmissão de programas radiofônicos. No início do século XX, a era do automóvel, do caminhão e do bonde se iniciava na cidade e a população em geral aumentava cada vez mais.

Após o Império, apesar de ter mudado a forma de governo, a participação popular na política brasileira continuou não acontecendo de forma significativa. Se antes a exclusão do direito ao voto se deu principalmente pela baixa renda da população, na Primeira República essa exclusão foi marcada pelo analfabetismo.

De fato, a educação pública, como visto nos itens anteriores, acontecia no país de forma precária, e, diante disso, os republicanos buscavam a difusão do ensino primário e a gratuidade oferecida pelo ensino público. Para alcançar seus objetivos, criaram o prédio escolar e o ano letivo para o sistema paulista de educação pública, fatores que tiveram grande impacto para a mudança na mentalidade das famílias e da sociedade como um todo.

A população passou a compreender a necessidade e a importância da educação na vida cotidiana, e os investimentos na alfabetização se intensificaram, propiciando o aumento de

leitores em São Paulo e, conseqüentemente, contribuindo para a multiplicação do mercado jornalístico e do número de gráficas.

No entanto, apesar dessas significativas mudanças na educação brasileira, pouco foi alcançado em relação à qualidade do ensino ofertado. No período republicano, inúmeras reformas foram escritas visando a modificar o cenário precário em que o ensino público acontecia. Porém, assim como visto no item anterior, essas reformas também foram medidas que pouco se pautaram nas condições reais do país, que, principalmente, permanecia carente de professores capacitados.

Para mostrar a enorme distância entre as propostas de mudança do governo e as condições da educação no país, proponho uma reflexão sobre as mudanças sugeridas para o ensino de língua estrangeira nesse período.

Em geral, o contato entre os diferentes povos e o imediatismo característico da era das máquinas trouxe conseqüências para o ensino-aprendizagem dos idiomas modernos. Nesse novo contexto, as línguas passaram a ser necessárias para a comunicação dos indivíduos e, sendo assim, uma pedagogia prática passou a ser solicitada, cujos objetivos não se restringissem apenas à leitura, mas que pudessem abranger também o falar, ouvir e escrever.

Várias correntes pedagógicas, com contribuições da psicologia e da linguística, foram surgindo para atender às novas necessidades do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Dentre essas correntes pode-se destacar o método natural, o método da leitura, o método intuitivo, o método fonético e o método psicológico.

Apesar de a preocupação mundial em relação ao ensino das línguas estrangeiras estar em ascensão, buscando atender à crescente necessidade de comunicação entre os povos, naquela época, a oferta das línguas estrangeiras foi contraditoriamente sendo reduzida nas escolas brasileiras. Com as variadas reformas que o ensino foi sofrendo, a carga horária destinada ao ensino de línguas estrangeiras, que, em 1892, por exemplo, era de 76 horas semanais, em 1925, chegou a 29 horas, o que representa menos da metade.

Apesar da redução na carga horária, os objetivos do governo sempre eram bastante ambiciosos, como se pode observar, respectivamente, pela Reforma Rivadávia Corrêa, de 1911, e pela reforma C. Maximiliano, de 1915:

Ao estudo das línguas vivas será dada feição prática [...]. No fim do curso, os alunos deverão estar habilitados a falar e escrever duas línguas estrangeiras e familiarizados com a evolução literária delas[...]. (MOACIR⁹, 1942 apud CHAGAS, 1957, p. 86)

⁹ MOACIR, P. **A instrução e a República**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942. v. 4.

O estudo das línguas vivas estrangeiras será exclusivamente prático, de modo que o estudante se torne capaz de falar e ler em francês, inglês ou alemão sem vacilar nem recorrer freqüentemente ao dicionário. (MOACIR¹⁰, 1942, apud CHAGAS, 1957, p.88)

Para almejar resultados tão positivos em relação ao ensino das línguas estrangeiras no Brasil, o governo certamente não estava levando em consideração o contexto em que a educação brasileira acontecia. Em geral, ainda contávamos com professores mal preparados e não tínhamos uma didática efetiva para o ensino das línguas “vivas”, o que os fazia retornar à velha tradição do ensino pela gramática e tradução. Além disso, o ensino secundário, período em que o ensino das línguas estrangeiras acontecia, desde 1878, com a Reforma Leôncio de Carvalho, passou a ser de frequência livre e, conseqüentemente, resumiu-se a expedir diplomas, sem grandes compromissos com a qualidade do ensino.

Em 1931, outra reforma tornou obrigatório o ensino secundário e as línguas estrangeiras modernas ganharam visível predominância sobre o latim, único idioma clássico incluído no currículo. Foi nesse ano que o método direto passou a ser sugerido nas instruções metodológicas para o ensino das línguas:

Instruções - Art 1º - O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão) no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, terá caráter nimirmente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando o método direto desde a primeira aula (...) (LEÃO, 1935, p. 262)

Além de sugerir o método direto, as instruções de 1931 traziam também outras orientações para direcionar o ensino das línguas vivas. Dentre as orientações estavam a organização das turmas e dos funcionários envolvidos na aprendizagem, a aplicação das provas e o detalhamento dos exercícios e autores que deveriam constar nos exames, a carga horária destinada às línguas e até sugestões para possíveis problemas que o professor poderia encontrar (salas heterogêneas, material didático inadequado). Contudo, apesar da detalhada instrução pedagógica, por mais uma vez, conforme afirma Chagas, as condições do país se distanciavam das propostas oficiais para a educação.

O número exíguo de horas reservadas aos idiomas modernos e, por outro lado, a carência absoluta de professores cuja formação lingüística e pedagógica ensejasse o cumprimento de programa tão “avançado” foram

¹⁰ MOACIR, P. **A instrução e a República**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942. v. 4.

circunstâncias que transformaram as instruções de 1931 em autêntica letra morta. (CHAGAS, 1957, p. 92)

Em 1942, o decreto da ditadura, chamado Reforma Capanema, reformulou o ensino secundário trazendo-lhe objetivos sólidos para a formação integral do aluno, abandonando assim sua função única de curso preparatório que conduzisse ao ensino superior.

No que se refere ao ensino de línguas, ampliou-se a carga horária chegando a 35 horas semanais de estudo que incluíam latim, francês, inglês, espanhol e grego. As línguas ocupavam 19,6% de todo o currículo.

Além disso, a reforma de Capanema teve como destaque a preocupação metodológica para o ensino das línguas modernas. Foram escritas novas instruções para o ensino das línguas na escola secundária, com a inclusão de objetivos instrumentais, educativos e culturais. Foram também estabelecidos para as aulas critérios para a escolha vocabular e incluídos exercícios de fonética. O método direto era recomendado e o estudo da gramática e da tradução deveria estar limitado aos últimos anos.

A reforma Capanema trouxe nas instruções para o ensino de línguas modernas o que havia de mais avançado para a época, porém, sobre essa medida, diz Chagas (1957, p. 98): “podemos verificar mais uma vez, com o mesmo desencanto de antes, que as suas disposições ainda não saíram da letra dos regulamentos”.

Não apenas o ensino de língua estrangeira estava bastante distante dos propósitos oficiais, mas também a educação de um modo geral. Tanto que, em 1882, foi solicitado a Rui Barbosa um parecer para a educação pública, e, nesse documento, ele pede uma reforma radical do ensino: “é preciso criar tudo; porquanto o que aí está, salvo raríssimas exceções, e quase todas no ensino superior, constitui uma perfeita humilhação nacional” (BARBOSA¹¹, 1882, apud MARCÍLIO, 2005, p.117).

Patto (2007, p. 249) alega que Rui Barbosa era fascinado pela Europa e Estados Unidos e que em seu parecer ele propõe uma escola redentora para o Brasil, instaurando a formação da concepção ideológica da escola pública como instituição social responsável pelo controle da criminalidade.

De acordo com a autora, compreender a escola como mantenedora da ordem social é uma prática que surgiu na Europa, com a industrialização e o inchaço dos centros urbanos, e começou a ser inserida no contexto brasileiro na época imperial.

¹¹ BARBOSA, R. Pareceres de 1882.

À medida que o século avançava, as notícias que chegavam da Europa sobre a criação de sistemas nacionais de ensino eram resíduo diurno que começava a surgir nos sonhos das elites brasileiras. A máxima ‘quem não sabe escrever em linha reta, não sabe agir em linha reta’ começava a encontrar espaço no imaginário dos que conduziam o império. (PATTO, 2007, p. 247)

Com a república, a concepção de ‘escolas cheias, cadeias vazias’¹² vai se intensificando no imaginário brasileiro. E a autora destaca essa concepção no parecer que Rui Barbosa escreveu sobre a educação.

Evitar a revolução, favorecendo a evolução; arredar as catástrofes, promovendo as reformas; acautelar a sociedade contra as subversões, apoiando as mudanças graduais. Para estas instituições, a educação popular não é perigo, nem ameaça, nem incômodo; é ao contrário, uma condição da vida normal, de segurança, de desenvolvimento tranqüilo. (BARBOSA¹³, 1947, p. 141 apud PATTO, 2007, p. 251)

No entanto, o que mais nos interessa é ressaltar que esse parecer de Rui Barbosa se constitui como mais um registro da precariedade do ensino público através da história. Além disso, diante de um cenário carente de qualidade, é perturbador observar que as políticas educacionais não se preocuparam em diagnosticar a realidade e propor soluções práticas e eficazes para os problemas da educação nacional. Ao invés disso, documentos oficiais eram constantemente escritos como se eles pudessem ser instrumentos únicos capazes de gerar transformação.

De acordo com Marcílio (2005, p. 128), desde a expulsão dos jesuítas até o ano de 1996, quando foi promulgada a mais recente versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foram 21 grandes reformas apenas para o Ensino Médio: uma no período colonial, nove durante o Império, e onze após a Proclamação da República. Segundo a autora, para o Ensino Fundamental, as reformas foram muito mais numerosas.

Nosso ensino público nunca houve alma[sic], espírito, idéia; não lhe faltaram, porém, jamais, longos, minuciosos, pomposos regulamentos. Neles se refletiam sobretudo a pouca competência em geral dos legisladores e um amálgama incongruente de bons e maus princípios, de idéias sãs e falsas, de pouca adaptabilidade ao nosso meio e condições, tudo copiado, com pouca reflexão e espírito prático, dos livros estrangeiros sobre o assunto ou imitado sem discernimento do que no exterior se praticava. (PEIXOTO¹⁴, 1936, p. 307 apud MARCÍLIO, 2005, p. 133)

¹² Termo usado por PATTO, 2007.

¹³ BARBOSA, R. **Obras completas de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e da Saúde, 1947.v. X: Reforma do Ensino Primário.

¹⁴ PEIXOTO, Afrânio. *Noções de história da educação*. 3. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936.

Couto (1927) defendia que o progresso de um país depende diretamente da cultura do seu povo e por isso, solicitava ao governo brasileiro que investisse na educação. O autor justificou seu pedido descrevendo a reforma educacional ocorrida no Japão e os benefícios que ela trouxe à sociedade japonesa.

Praticamente, pois, no Japão não existe um analfabeto. E por que taes excesso e apuros de sacrifícios, em que se raparam as últimas economias, e tanta anciedade e tanto afan para este resultado? Porque alli se entendeu que um povo inculto não pode repellir a invasão do solo pátrio pelos cultos, ou, o que é o mesmo, que a incultura do povo é uma desgraça nacional só equivalente à guerra invasiva. (COUTO, 1927, p. 6)

Em julho de 1927, Couto realizou uma conferência na Associação Brasileira de Educação, na qual propunha algumas soluções para a melhoria do ensino. O autor sugeriu que o imposto de renda, recém criado, fosse integralmente destinado à educação assim como o imposto de consumo de bebida alcoólica. Além disso, o autor solicitou o ensino primário e a higiene a todo interior do Brasil e a criação de um Ministério da Educação. Couto reconhecia que a educação brasileira estava em péssimas condições e sabia que investir nesse segmento não era a intenção das políticas nacionais. Contudo, ele acreditava que o Brasil chegaria aos moldes japoneses de educação, cultura e progresso.

Nós também seremos um dia grande povo; mas, enquanto não chega a redempção do Brasil pela cultura de seus filhos, continuemos a gritar para todos os lados entre alternativas de fé e desalento, anciosamente, pedindo socorro. Pensai na educação, brasileiros! (COUTO, 1927, p. 20)

No entanto, com o passar do tempo, o que de fato aconteceu na história da educação em São Paulo foi a mera soma de documentos e reformas que pouco contribuíram para a efetiva melhoria no ensino.

Em 1892, foram criadas as secretarias e fixadas suas atribuições. O ensino foi organizado em graus – primário, secundário e superior. No governo provisório de Getúlio Vargas (1931) surgiu o Ministério da Educação, que parece não ter alcançado as metas idealizadas por Couto em 1927, que idealizou-o com um departamento para o ensino e outro para a higiene. Segundo ele, o Estado, por meio do Ministério da Educação, exerceria verdadeira tutela aos jovens, garantindo-lhes “além da manutenção e indumentária, a instrução intellectual, physica e profissional” (COUTO, 1927, p. 17).

Em 1937, o Estado Novo ditatorial de Vargas promoveu um retrocesso na educação, tirando da legislação a gratuidade obrigatória do ensino. Pode-se dizer que, mesmo após os 21 anos da Ditadura Militar e o advento da Nova República com a eleição de Tancredo Neves em 1985, a educação pública, apesar de todas as reformas, continuava em péssimas condições de qualidade.

Como se vê pelo que precede, apesar de toda a modernização pela qual São Paulo passou, a educação no Estado continuou precária, não obstante as inúmeras reformas. Os republicanos de São Paulo defenderam o ideal de educação para o progresso da nação, contudo, não ofereceram condições para que a instrução popular deixasse os documentos e regulamentações e se concretizasse na realidade das escolas.

1.4. A EXPANSÃO DE UM ENSINO CARENTE

Após a Segunda Guerra Mundial e as atrocidades nela cometidas foi criada a ONU (1945) e logo em seguida, em 1948, foi redigida a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paralelamente surgiu também, em 1945, o Organismo para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) que centrou seu olhar na educação mundial.

Sob o olhar vigilante da Unesco, em 1950 o Brasil começou a incorporar na política educacional recomendações internacionais para a melhoria da qualidade de ensino. Os governos militares, por exemplo, inseriram na política as recomendações da Carta de Punta Del Este e da Conferência de Santiago em 1964. Dentre essas recomendações estavam: realizar campanhas sistemáticas para a educação de adultos, estender o ensino secundário, estabelecer bolsas de estudo e outras formas de assistência social e econômica ao estudante, entre outras (BRASIL¹⁵, 1962 apud MARCÍLIO, 2005, p. 155).

Apesar das regulamentações que copiavam modelos estrangeiros, a realidade nacional mostrava um povo cuja educação e hábitos culturais não se igualavam aos almejados índices internacionais.

O Brasil é o que é, porque é a nação que menos lê. A tiragem total de todos os jornais e revistas americanas é, em números redondos, de 200 milhões de exemplares. A tiragem total, de todos os jornais e revistas brasileiro, é talvez

¹⁵ BRASIL. Plano decenal de educação da Aliança para o Progresso. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 38, n. 87, p. 124-129, jul./set. 1962.

de 500 mil exemplares ou pouco mais. O brasileiro lê 50 vezes menos que o americano. E mais, se em São Paulo o jornal de maior circulação tem uma tiragem de 50 mil, em Buenos Aires há jornal com mais de 200 mil. Um grande jornal parisiense já tirou mais de 4 milhões de exemplares. (SERVA¹⁶, 1924, p. 149 apud MARCÍLIO, 2005, p. 162.)

De 1870 a 2000, a população do Brasil cresceu dezessete vezes, no Estado de São Paulo esse crescimento foi de quarenta e quatro vezes e especificamente no município de São Paulo, trezentas e uma vezes. Em 1990, a cidade de São Paulo estava entre as mais populosas do planeta.¹⁷

Esse gigante crescimento populacional trouxe consequências para as organizações habitacionais em São Paulo. Até a metade do século XX não havia favelas na cidade. No entanto, em 1980, estima-se que 335.344 pessoas estivessem vivendo nessas organizações habitacionais e no ano de 2000, a estimativa foi de 1,9 milhões de pessoas nessas condições¹⁸.

Com o enorme crescimento populacional influenciando o aumento da população carente em São Paulo, a educação pública, que vinha enfrentando sérios problemas nos âmbitos cultural e pedagógico, ao final do século XX, passa a inserir em seu contexto dois novos desafios: ofertar vagas a todos e administrar a expansão do tráfico de entorpecentes entre os jovens, juntamente com a violência dentro da escola.

Com todos esses obstáculos na educação pública, os índices de evasão e repetência se tornaram preocupantes. A precariedade do ensino brasileiro foi convertida em índices numéricos, fato que despertou o olhar internacional para a educação do país. “Na década de 1980, a repetência e a evasão escolar nas primeiras quatro séries do ensino de 1º grau atingiam severamente cerca de 1/3 das crianças dos setores carentes da cidade de São Paulo” (MARCÍLIO, 2005, p. 259).

Alarmado com os péssimos índices atingidos pela educação, o governo de São Paulo admitiu ser portador de um sistema de ensino que não cumpria com a sua finalidade básica de formar adequadamente as crianças e jovens que frequentavam a escola. Tanto que, em 1994, encontra-se um estudo sobre a progressão continuada que diz:

Como nação, perdemos a capacidade de indignação perante um sistema educacional em que os professores não ensinam e as crianças não aprendem. Nossas redes de ensino provocam grandes custos sociais e imensos danos à auto-estima de crianças e jovens que, por várias vezes consecutivas, não logram alcançar promoção para níveis mais avançados de ensino. Na verdade, é impossível não haver espanto quando se analisa a situação da

¹⁶ SERVA, Mario Pinto. **A educação nacional**. Pelotas, RS: Livraria Nacional, 1924.

¹⁷ Dados do Recenseamento Geral do Brasil, IBGE. Cf. MARCÍLIO, 2005, p. 94.

¹⁸ **Folha de São Paulo**, São Paulo, 04 jun. 2000. Cf. MARCÍLIO 2005, p.103.

educação no país: cerca de 60% das crianças que se sentam em nossos bancos escolares não terminam o ensino fundamental e apenas 3% dos alunos que concluem esse nível de ensino o fazem sem nenhuma repetência. (SILVA; DAVIS, 1994, p. 9)

Sendo assim, a primeira atitude tomada pelo governo de São Paulo foi adotar medidas que viessem a reduzir a evasão e a repetência. Dessa forma, em 1997, o Governo do Estado de São Paulo elaborou uma nova lei para reduzir os péssimos índices da educação: instituição da progressão continuada através da Deliberação CEE Nº 09/97. Essa deliberação sobre a progressão continuada, embora tenha sido reprovada pelos professores da rede estadual, conseguiu atingir certos avanços quantitativos para a educação.

O maior avanço alcançado pela progressão continuada refere-se ao fato de ela ter aumentado o número de alunos atendidos no ensino fundamental público e também ter reduzido as taxas de evasão e repetência escolar. No entanto, do ponto de vista da qualidade, a progressão continuada – com a adoção do sistema de ciclos – só contribuiu para mascarar o péssimo ensino ofertado nas escolas.

Com a extinção da repetência escolar, os alunos passaram a ocupar os bancos escolares durante uma maior quantidade de anos, porque eles dificilmente abandonavam seus estudos. Porém, essa medida, apesar de ter aumentado o índice de escolaridade da população, foi a responsável por desencadear mais um sério problema à educação pública estadual: alunos terminavam seus estudos sem dominar, por exemplo, a leitura e a escrita.

O fracasso educacional da rede pública foi se tornando cada vez mais sério, fato este que se tornou evidente principalmente após a implementação de avaliações externas como o Saeb e o Enem (ambos organizados pelo MEC), o Saresp (organizado pela Secretaria do Estado de São Paulo) e o Pisa 2000 (organizado pela Unesco). Todas essas avaliações externas, sem exceção, denunciaram uma educação precária nas escolas públicas e é com base nesses resultados que até hoje se determinam novas metas para a educação pública, visando à superação das más notas.

Diante desse cenário, é importante ressaltar que constantemente o governo e a própria sociedade buscam “culpados” para os índices educacionais tão ruins.

O ex-ministro e atual secretário da Educação do Estado de São Paulo, Paulo Renato Souza, por exemplo, em uma entrevista realizada em dezembro de 2008, reconhece que o maior problema na educação pública é a qualidade e procura justificar sua crítica colocando a responsabilidade pela má qualidade na direção escolar e na comunidade:

No meu modo de ver, [a qualidade da educação] depende do diretor e da participação da comunidade, mas as duas coisas estão ligadas: quando um diretor é um líder, chama a comunidade; e quando a comunidade tem líderes, toma a escola e coloca um diretor bom. (SOUZA, 2008)

Soares (1986) também busca explicações para o fracasso da escola pública. Segundo a autora, o fracasso estaria na organização capitalista do sistema escolar. Soares parte de mitos criados pela sociedade para explicar o baixo desempenho das crianças provindas das classes populares. O primeiro dos mitos, chamado pela autora de ideologia do dom, justifica a não aprendizagem devido a uma ausência intelectual que o aluno pode apresentar. O segundo mito, a ideologia da deficiência cultural, justifica que o aluno provindo das classes populares não aprende devido à carência cultural que faz dele um portador de desvantagens.

Após a descrição desses mitos na educação, Soares argumenta que a escola pública, em vez de ser uma escola para o povo, se torna contra o povo. Ainda segundo a autora, o fracasso da educação popular está no fato de a escola pública valorizar a cultura das classes dominantes.

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados” (...) Neste caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiência. (SOARES, 1986, p. 15)

Frigotto (2001) aprofunda-se nessa relação entre a deficiência da escola pública e o capitalismo. O autor argumenta que há uma relação direta entre educação e produção e afirma que a organização capitalista, além de precisar do trabalho produtivo para a centralização e acúmulo do capital, exige também a mão de obra não qualificada para a manutenção desigual das relações de trabalho. Dentro desse processo, segundo o autor, a improdutividade da escola não é fruto de falhas humanas ou de recursos financeiros, mas uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo. Completa o autor que a escola se constrói segundo os interesses burgueses e, por isso, não existe o empenho por uma educação igualitária.

A escola que interessa à grande maioria dos que a ela tem acesso – ou que gostariam de ter – não é a escola requerida pelos interesses do capital. Numa sociedade organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de

poucos, não há interesse por uma escolarização que nivela – em quantidade e qualidade – o acesso efetivo do saber. (FRIGOTTO, 2001, p. 179)

Há também autores que ‘culpam’ os professores. Rosenthal e Jacobson, por exemplo, realizaram alguns experimentos para justificar que o desempenho da criança na escola é diretamente proporcional à expectativa que a professora deposita nela.

É possível que a criança vá mal na escola porque é isso que se espera dela. Em outras palavras, suas limitações podem ter origem não em seu ambiente diferente – étnico, cultural ou econômico –, mas na resposta de sua professora a esse ambiente. (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968, p. 199)

Ou seja, dentro desta concepção, os alunos da escola pública não conseguem bons resultados porque seus professores não acreditam mais em suas capacidades.

Como visto, as explicações para o problema da qualidade de ensino na escola pública vão do sistema educacional ao aluno, passando pelas famílias, docentes e gestores envolvidos no processo. Contudo, se não é possível uma resposta única e exata para explicar esse complexo problema que a sociedade brasileira enfrenta, é possível afirmar que a herança histórica que acompanha a educação pública em São Paulo fez desse setor um lugar marcado pela não seriedade das medidas públicas.

Não houve em nenhum momento da história brasileira um tratamento sério para a educação pública, com metas e planejamentos que buscassem, de fato, diminuir os problemas que dificultam a aprendizagem nas escolas. Todos os documentos que foram e ainda são escritos, por exemplo, não sugerem soluções para um dos maiores desafios das escolas durante toda a história: professores mal preparados e mal remunerados. Além disso, as medidas atuais não consideram aspectos sociais e culturais que foram surgindo com o aumento da população e com a chamada “democratização” da escola pública. Atualmente, problemas como a violência e a falta de valorização da educação pelos alunos e seus familiares (valorização esta que, apesar de ter crescido no período republicano, ainda não faz parte da cultura de muitos brasileiros) influenciam bastante a aprendizagem dos alunos e, assim como aconteceu com os demais problemas surgidos durante toda a história da educação, esses também não são tratados nas propostas oficiais.

Será que o fato de carregar historicamente uma visão ideal de educação que não considera os problemas nacionais a serem enfrentados não poderia também ter contribuído para o cenário carente em que a educação se encontra hoje? Uma raiz defasada, se não for substituída, poderá gerar bons frutos?

Constantemente a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo enfatiza o mérito de ter atingido a “democratização do ensino”. No entanto, de que vale oferecer a matrícula no Ensino Fundamental a todos os alunos com idade escolar se a aprendizagem não é assegurada a esses alunos? Paro, ao falar das exigências de qualidade e produtividade da escola pública, critica a oferta de vagas sem que haja garantia de qualidade no ensino:

É preciso questionar seriamente se a precariedade das condições de funcionamento a que o Estado relegou os serviços públicos de ensino permite chamar de escola isso que se diz oferecer à “quase” totalidade de crianças e jovens escolarizáveis. (PARO, 1998, p. 301)

Passando o olhar para as línguas estrangeiras, infere-se que a mesma precariedade encontrada no ensino público de São Paulo se estende para o ensino dessas línguas. Além disso, assim como aconteceu com o ensino regular, o ensino de línguas também foi alvo de inúmeras reformas que não alcançaram avanço significativo de qualidade.

Com a publicação da primeira LDB (1961), a oferta e a importância dada aos idiomas na escola regular foram sendo reduzidas, em oposição à Reforma Capanema de 1942, que dera a eles grande destaque. A Lei de Diretrizes e Bases deixou sob a responsabilidade dos conselhos estaduais de educação as decisões sobre o ensino de língua estrangeira e o que pôde ser observado foi uma drástica redução no ensino das línguas. Em geral, o latim foi excluído do currículo, o francês, quando não retirado, teve sua carga horária reduzida e o inglês e o espanhol permaneceram inalterados. Segundo Leffa (1999, p. 20), “a LDB do início da década de 60 reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema”.

Em 1971 foi publicada uma nova LDB que reduziu o ensino de 12 para 11 anos (8 anos para o 1º grau e 3 anos para o 2º grau) e introduziu a habilitação profissional no currículo. Com o objetivo de se adaptar a essas mudanças, o Conselho Federal escreveu um parecer que permitia que as línguas estrangeiras fossem oferecidas “por acréscimo”, dentro das condições de cada estabelecimento. As consequências para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas regulares foram péssimas, como diz Leffa (1999, p. 20):

Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau e, no 2º grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

Em 1996, com a publicação de outra versão da LDB, o ensino deixou a classificação de 1º e 2º grau e passou a ser classificado em Ensino Fundamental e Médio. Foi a partir dessa

publicação que o ensino de língua estrangeira passou a ser incluído obrigatoriamente no Ensino Fundamental, na parte diversificada do currículo.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996)

Para o Ensino Médio, a lei trouxe a obrigatoriedade da oferta de uma língua estrangeira moderna e, em caráter optativo, uma segunda língua: “Art. 36, III – Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996).

No que tange à metodologia adotada para o ensino das línguas estrangeiras, não há, em documentos oficiais, nenhuma instrução predeterminada. Encontra-se apenas, na LDB de 1996, um apoio à liberdade que o professor deve ter em adequar o ensino às condições da comunidade e a ênfase na autonomia da escola em relação à organização das turmas para o ensino das línguas estrangeiras: “Art. 24, IV – Poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (BRASIL, 1996).

Diante dessas mudanças sugeridas nas três diferentes versões da LDB, depreende-se que, em 1961 e 1971, ao reduzir a carga horária e tornar o ensino das línguas um ‘acréscimo’ no currículo, essas duas versões da lei trouxeram, visivelmente, sérios prejuízos para o ensino das línguas. A LDB de 1996, que trouxe a obrigatoriedade de oferta de uma língua moderna e apoiou a liberdade metodológica e organizacional das aulas, teria provocado algum avanço em relação à qualidade de ensino?

Como visto em discussões anteriores, os maiores problemas encontrados no ensino das línguas estrangeiras modernas no Brasil referem-se à falta de professores capacitados e à inadequada metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas. Dessa forma, o que haveria de positivo em oferecer liberdade para um ensino que precisava de mudanças e, historicamente, já carregava problemas referentes à metodologia e carência de professores capacitados?

No que diz respeito à oferta obrigatória da língua estrangeira encontrada na LDB de 1996, certamente essa medida é um importante ganho para a educação. No entanto, de que adianta garantir a oferta de um ensino descomprometido com a qualidade?

Como já discutido anteriormente, desde sua origem, uma educação de qualidade não conseguiu ser algo acessível a todos. Com uma história que inicialmente contava com restrições sociais e que, ao longo dos anos, somou medidas improvisadas e reformas ineficazes, o ensino público, incluindo o ensino das línguas estrangeiras, apesar de ter garantido a oferta a todos, não garantiu a democratização da educação no Brasil, tomando-se como premissa que democratizar a escola pública não é apenas oferecer vagas a todos, mas garantir um ensino de qualidade a qualquer pessoa. Assim, pode-se dizer que, com o passar dos anos, a educação pública vai se construindo de pequenos avanços imersos em repetidos erros.

1.5 NOVAS TENTATIVAS PARA VELHOS PROBLEMAS

O Brasil, apesar de contar com um sistema de ensino público precário, tem a educação como a principal esperança de mobilidade social do indivíduo. Pastore (2001), ao investigar a mobilidade social no Brasil, constatou que, apesar de ter uma das maiores desigualdades sociais do mundo, o país impressiona pela capacidade de mobilidade social através do estudo, fato este que faz da qualidade de educação uma fonte de competitividade econômica. Segundo o autor, nas décadas de 50 e 70, a educação não era um fator essencial para a ascensão econômica do indivíduo. “As pessoas, mesmo sem grande preparo profissional, aproveitavam bem as oportunidades de trabalho que surgiram em decorrência da criação dos novos empregos na indústria, comércio, bancos, empresas estatais.” (PASTORE, 2001, p. 7). No entanto, completa o autor que, a partir do final do século XX, a educação passa a ser fundamental.

Neste final do século XX, a revolução tecnológica e as novas formas de produzir e vender tornaram o mercado de trabalho mais seletivo, exigindo a formação de nível médio como escolaridade mínima. Aquilo que o mercado de trabalho piorou para uma grande parcela da população, em termos de quantidade e qualidade de emprego, a educação acabou compensando. Para os que fizeram mobilidade ascendente, a educação foi crucial. (PASTORE, 2001, p. 11)

Diante desse fator, o aluno da escola pública, normalmente proveniente de classes mais populares, busca na educação a esperança de uma melhor condição de vida. No entanto, a escola pública, com os diversos problemas já discutidos, não está conseguindo alcançar os anseios da sociedade.

Além disso, se a educação em geral traz a promessa de uma melhor condição social ao indivíduo, essa promessa ilusória se intensifica quando o assunto é a língua inglesa. Bombardeada pela mídia, a sociedade brasileira já aceitou que “para ter um bom emprego, é necessário o inglês”. Essa associação da língua inglesa com as exigências do mercado é um aspecto que Grigoletto (2007) analisou em matérias de jornais e revistas que se referiam à língua inglesa. A autora mostra o impacto identitário que o discurso da mídia pode causar no sujeito que, conforme análise, é levado a admitir a hegemonia do inglês e sua necessidade para o mercado de trabalho. Além desse discurso hegemônico, Grigoletto também indicia, com sua análise, o sentimento de ‘falta’, que o sujeito que não sabe a língua inglesa experimenta, por não possuir algo afirmado pela mídia como fundamental para o mundo atual.

Oliveira (2007), com o intuito de investigar a relevância de se ensinar e aprender inglês no Brasil, analisa o discurso de pais e alunos do ensino médio da rede pública estadual. A autora analisa como alunos da rede pública constroem uma identidade linguística que valoriza a língua inglesa em detrimento da língua materna. Segundo Oliveira (2007, p. 93), as representações dos alunos chegam a duas dicotomias absolutas que afirmam que “com inglês se pode tudo” e “sem inglês não se pode nada”. A partir dessa dicotomia, Oliveira afirma que a representação do inglês como língua essencial para o sucesso decorre de um sentimento de inferioridade do povo brasileiro. Diz a autora:

Quando se perde o sentido crítico das coisas, criam-se mitos. O discurso da importância de se saber inglês como base do sucesso profissional e acadêmico é um mito fundamental para uma sociedade que não constrói/ produz conhecimento, que precisa adquirir o conhecimento do estrangeiro. A ideologia fica repetindo que ‘tem que saber inglês’ e aquilo que é uma questão de competência/ conhecimento, vira uma questão econômica, uma vez que os conhecimentos que o país precisa para avançar técnica e cientificamente estão disponíveis em um código que não é o nativo. Este discurso se apresenta como uma questão de cultura porque nossa cultura ainda não produziu aquele tipo de conhecimento. O que fica como representação é que o estrangeiro sabe mais, por causa do complexo de inferioridade cultural do brasileiro. (OLIVEIRA, 2007, p. 99)

Movidos pela vontade de preencher as necessidades ideológicas do mundo globalizado, todos almejam o domínio do inglês e a escola regular, principalmente a escola pública, apesar de oferecer em seu currículo o estudo da língua inglesa, não alcança os objetivos esperados pela sociedade.

Pesquisas sobre o ensino de inglês na escola regular evidenciaram que é bastante comum a atribuição da possibilidade de aprender inglês exclusivamente às escolas de idiomas. Baghin-Spinelli (2002, p. 123), ao analisar as representações construídas no discurso da prática de ensino de língua inglesa, afirma que as escolas de idiomas são espaços de legitimação do saber em línguas estrangeiras, além disso, segundo a autora, esses espaços estão em oposição à escola pública, representada como local onde não se aprende o idioma. Também Uechi (2006) verificou que a língua inglesa é vista como disciplina-problema da escola regular e, de acordo com a autora, para solucionar o conflito, as escolas buscam, dentre outras medidas, parcerias com centros de idiomas, delegando, assim, a outrem um compromisso que deveria ser assumido pela própria comunidade escolar.

Reconhecendo a aprendizagem que não acontece nas escolas, as políticas públicas não buscam medidas apenas para a educação em geral, mas também, para o ensino das línguas estrangeiras. Desta forma, leis, decretos e instruções pedagógicas continuam sendo escritos com o objetivo de melhorar o cenário ruim.

Em 1998, com o objetivo de propor uma base curricular única para todo o território nacional, o governo federal lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais. Sobre o documento, lê-se:

Os PCN-LE surgiram como uma das ações do *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993) de iniciativa da UNESCO em parceria com o MEC e, juntamente com os PCN de outras disciplinas, compuseram a 'grade curricular das escolas brasileiras'. (BORGES, 2006, p. 97)

Divididos por disciplinas, os Parâmetros Curriculares do ensino fundamental destinados às línguas estrangeiras não chegaram a propor instruções tão definidas e fixas como aconteceu, por exemplo, nas Instruções da Reforma Capanema, que determinavam até mesmo os exercícios a serem trabalhados com os alunos.

Nas Considerações Preliminares dos PCN-LE é possível ler que o documento visa a ser uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras, com possíveis adaptações provindas de uma prática reflexiva. Observa-se também no documento uma evidente sugestão de trabalho ancorado no sociointeracionismo.

Essa teoria sociointeracionista encontrada nos PCN-LE se refere a uma variante e, ao mesmo tempo, um prolongamento da teoria sociocultural de Vygotsky, elaborada por Jean-Paul Bronckart. Também chamada de Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a teoria de Bronckart propõe a mediação da linguagem para o desenvolvimento cognitivo e cultural do homem.

A especificidade do ISD é a de postular que o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para a ciência do humano. No desenvolvimento da tese partilhada por Saussure e Vygotsky, segundo a qual os signos linguageiros fundam a constituição do pensamento consciente humano, o ISD visa demonstrar que as práticas linguageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. (BRONCKART, 2006, p. 10)

Os objetivos para o ensino de língua estrangeira contidos nos PCNs são bastante amplos, enfatizando que a aprendizagem de uma língua deve contribuir para a autopercepção do aluno como ser humano e cidadão.

Ao entender o outro e a sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (BRASIL, 1998, p. 19)

É importante ressaltar que os PCN-LE marcam o início de um reconhecimento oficial do desprestígio e dos problemas que o ensino de língua estrangeira na escola regular vem enfrentando. Logo nas considerações preliminares, é dito que o documento objetiva **restaurar** o papel da Língua Estrangeira na formação educacional e que a escola **não pode mais se omitir** em relação a essa aprendizagem. Além disso, no decorrer do documento, lê-se:

Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, **se encontram deslocadas da escola**. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer. (BRASIL, 1998, p. 19, negritos nossos)

Após a primeira versão dos PCNs, destinada ao ensino fundamental, foram escritos no ano de 2000 os PCNEM, destinado ao ensino Médio.

Os PCNEM fazem parte de uma política do Ministério da Educação para reformulação do Ensino Médio que objetivou adaptar este nível de ensino às novas exigências sociais e do mercado de trabalho. Lê-se no documento:

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (BRASIL, 2000, p. 4)

Para atingir os novos objetivos para o EM, foram propostas mudanças na organização curricular que passou a ser organizada por áreas de conhecimentos (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias).

Seguindo as publicações dos PCNEM, foram lançados os PCN+, que buscavam facilitar a organização do trabalho escolar com a apresentação de sugestões práticas para a organização do currículo. Os PCN+ eram, na verdade, publicações complementares ao PCNEM.

No entanto, conforme diz Rojo e Lopes (2004), apesar da proposta de um ensino de língua estrangeira diferenciado, voltado à formação integral do aluno, ao que parecem, tanto os PCNEM quanto os PCN+, vieram com fundamentação teórica que não condizia com os novos objetivos a serem alcançados.

Em ambos [PCNEM e PCN+], não se consegue pensar educação lingüística sem escapar do ensino das chamadas *quatro habilidades lingüísticas* (leitura, escrita, produção e compreensão oral). No específico, as pouquíssimas páginas referentes às LE nos PCNEM são uma adaptação da noção de *competência comunicativa* dos anos 70 e das ampliações de tal conceito, elaboradas nos anos seguintes, de modo a se adequar à formulação do chamado *ensino por competências*. A principal crítica feita se refere a como se evitar educação lingüística pautada unicamente na competência lingüística/gramatical. Esse é um dos chavões do ensino de línguas dos anos 70, que, de modo algum, corresponde aos avanços teóricos atuais e nem possibilita pensar as demandas no uso das línguas em nossos dias. (ROJO; LOPES, 2004¹⁹, p. 42, itálicos dos autores)

¹⁹ Esse texto de Rojo e Lopes, 2004 é uma publicação do Ministério da Educação que serviu como instrumento de discussão em seminários organizados pelo governo federal, de outubro a dezembro de 2004, a fim de consolidar a organização curricular do EM.

Em seguida, no ano de 2006, o governo federal lançou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que pretendiam expandir a reflexão proposta nos documentos anteriores a respeito da reestruturação do Ensino Médio.

No que se refere à língua estrangeira, enquanto os PCNs focalizavam o ensino por habilidades e competências, nesta outra publicação, a base teórica central passou a enfatizar os conceitos de letramento e multiletramento, que trabalham em favor da inclusão do indivíduo no complexo uso da linguagem presente nos tempos modernos.

Diante dessa nova concepção da heterogeneidade da linguagem e da cultura passa a ser difícil sustentar um ensino em termos de “quatro habilidades”, também passa a ser difícil sustentar o ensino isolado da gramática. A razão desta dificuldade é que o conceito e a valorização da gramática estão ligados à concepção de linguagem como algo homogêneo, fixo e abstrato, capaz de ser descrito, ensinado e aprendido na forma de um sistema abstrato, composto por regras abstratas – tudo isso distante de qualquer contexto sócio-cultural específico, de qualquer comunidade prática e de qualquer conjunto específico de usuários. (BRASIL, 2006, p. 107)

Assim como aconteceu nos PCNs, as Orientações Curriculares para o EM também admitem que a escola regular atualmente não é vista como local onde é possível aprender inglês. Essa falta de credibilidade na escola, segundo o documento, pode estar acontecendo devido à má interpretação dos objetivos do ensino de Língua Estrangeira na educação básica, que diferem dos objetivos linguísticos do ensino de idiomas.

Admitir que o ensino de inglês precisa ser reformulado para que ele possa, de fato, acontecer na escola regular, é um importante passo para que se alcance o sucesso escolar. Contudo, a frequente publicação de novos documentos com novas instruções pedagógicas que, por si, buscam a melhoria do ensino, já se mostrou ineficiente por toda a história da educação brasileira. A insistência nessa medida faz com que significativas mudanças na qualidade do ensino não atinjam as salas de aula.

Atualmente, a mais nova publicação para o ensino público do estado de São Paulo é a Proposta Curricular. Em 2008, a ex-secretária da educação Maria Helena Guimarães de Castro, buscando a melhoria na qualidade de ensino, propôs a distribuição de orientações curriculares por toda a rede estadual.

Essas orientações, segundo a secretária, pretendem unificar os conteúdos trabalhados nas escolas porque, segundo ela, a liberdade do trabalho se mostrou falha. Diz a secretária em uma carta na introdução da Proposta Curricular: “A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos,

foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente”.

Primeiramente houve a distribuição de um caderno intitulado “Proposta Curricular do Estado de São Paulo” para todos os professores e gestores da rede pública. Acompanhando a Proposta Curricular, foram também distribuídos aos professores os “Cadernos do Professor”, organizados por disciplina e bimestre. Sobre o conteúdo desses cadernos, lê-se:

Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, **habilidades e competências** são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SÃO PAULO, 2008a, p. 9, negritos nossos)

De modo geral, há na Proposta Curricular a filiação teórica ao ensino por competências.

Uma das razões para se optar por uma educação centrada em competências diz respeito à democratização da escola. No momento em que se conclui o processo de universalização do Ensino Fundamental e se incorpora toda a heterogeneidade que caracteriza o povo brasileiro, a escola, para ser democrática, tem de ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento de cada um e unitária nos resultados. (SÃO PAULO, 2008b, p. 15)

Segundo Machado (2009), o ensino por competências é um discurso que adentrou a educação na última década do século XX, com a Reforma do Ensino Médio e o lançamento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para o autor, propor um ensino por competências é organizar o currículo escolar de modo que as disciplinas não sejam um fim nelas mesmas, mas sim meios para que os alunos atinjam uma formação integral, como pessoas e cidadãos no mundo. Diz Machado, “a palavra ‘competência’ remete à idéia de que as pessoas devem vir antes das matérias, de que as disciplinas devem estar a serviço do desenvolvimento das competências pessoais.” (MACHADO, 2009, p. 19)

No que se refere à língua inglesa, a Proposta Curricular sugere, tanto para o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio, uma ênfase na concepção de letramento.

Pode-se afirmar que as ênfases estruturalistas e comunicativas confrontavam-se em idéias e conceitos. Já a orientação baseada no letramento sustenta-se nas relações existentes entre princípios – saber e fazer – em múltiplas linguagens e gêneros discursivos propiciando na construção de uma visão de ensino de línguas que seja capaz de promover autonomia

intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo decisivamente para a formação cidadã dos educandos. (SÃO PAULO, 2008b, p. 42)

Ainda sobre a Proposta Curricular, observa-se uma preocupação em descrever as medidas implantadas como não sendo mais uma novidade levada às escolas e ao professor, mas sim uma solução que retoma ações anteriores e propõe algumas alterações que venham contribuir para o sucesso educacional nas escolas públicas. Lê-se:

A secretária pretende que esta iniciativa seja, **mais do que uma nova declaração de intenções**, o início de uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidam diretamente na organização da escola como um todo e nas aulas. (SÃO PAULO, 2008b, p. 8, negritos nossos).

A Proposta **não pretende ser mais uma novidade pedagógica**, mas **atuar como uma retomada dos diversos caminhos que esta Secretaria já traçou** e que muitas escolas já incorporaram em suas práticas. (SÃO PAULO, 2008a, p. 5, negritos nossos)

De fato, tanto o discurso do ensino por competências quanto a proposta de letramento aplicado ao ensino de língua estrangeira são retomados de propostas anteriores, sugestões contidas nos PCNEM e Orientações Curriculares para o EM. Porém, essas orientações de 2008 não dialogam, por exemplo, com o que havia anteriormente para o Ensino Fundamental.

Como dito anteriormente, os PCNs do Ensino Fundamental (terceiro e quarto ciclo) estão ancorados no sociointeracionismo, com suas bases na teoria sociocultural de Vygotsky. A nova proposta curricular, por sua vez, apresenta algo bem diferente da proposta vygotkiana e, apesar disso, não justifica a mudança e se afirma apenas como uma retomada de medidas anteriores.

Passando o olhar da filiação teórica da Proposta Curricular para as transformações que essa publicação trouxe para o ensino de inglês, pode-se dizer que algumas mudanças podem, de certa forma, atingir as salas de aula.

A primeira dessas mudanças se refere ao conteúdo proposto nas aulas de inglês. Antes da Proposta Curricular, não havia nas escolas públicas estaduais um padrão sobre o que deveria ser ensinado nos diferentes anos e, como será visto nos próximos capítulos desta dissertação, os alunos acabavam sendo expostos ao mesmo conteúdo desde a quinta série até o terceiro ano do Ensino Médio. Já com a Proposta, o conteúdo deve ficar padronizado.

A segunda mudança se refere ao fato de o aluno, pela primeira vez, receber material didático para as aulas de inglês. Esse recurso pode diferenciar a prática docente que, por anos, esteve centrada na cópia de conteúdos na lousa para o registro dos alunos.

No entanto, apesar de algumas mudanças terem sido provocadas, pouca transformação aconteceu no cenário educacional como um todo; afinal, muitos outros problemas (professores mal remunerados e mal capacitados, violência na sala de aula, não valorização da educação pela comunidade escolar) ainda existem na educação.

Com isso, até que se possa construir uma nova história para o ensino de inglês na escola pública, considerar novas propostas como tentativas repetidas e ineficientes é tudo o que a nossa sociedade construiu na memória. Como pôde ser visto, após muitos anos e inúmeras medidas educacionais, desde o seu surgimento, o acesso à educação de qualidade (incluindo o ensino de inglês) continua sendo privilégio de poucos e, por esta razão, é compreensível que a escola pública carregue uma representação no imaginário coletivo como local onde as expectativas de aprendizagem dos alunos e da própria sociedade não podem ser alcançadas.

2 A (im)possibilidade de aprender inglês na escola pública regular

Pensando que um discurso não existe de forma isolada e por isso os sujeitos, ao enunciarem, remetem a “já-ditos” que foram produzidos em outros lugares, o propósito deste segundo capítulo é investigar como a memória sobre o ensino de língua inglesa, vista no capítulo 1, foi conservada, rompida ou deslocada das representações que sujeitos-alunos da 5ª série do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio fazem sobre a escola pública regular ao falarem sobre o ensino de inglês nela ofertado.

De modo geral, olho para esses dois grupos de alunos com o intuito de colaborar para uma compreensão mais crítica do discurso da sala de aula de línguas, especialmente da escola pública. Mas, especificamente, a partir da materialidade linguística das entrevistas, proponho pensar na língua como uma estrutura não fechada em si mesma e, por isso, atravessada pela história e sujeita a falhas. Pêcheux, ao defender que todo enunciado é uma série linguisticamente perpassada pelo real sócio-histórico, diz:

É porque há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguajeiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes. (PÊCHEUX, 2006, p. 54)

Assim, não proponho aqui analisar o texto para extrair dele um conteúdo. Minha proposta é partir da materialidade linguística das entrevistas para compreender como os processos de constituição dos sentidos e dos sujeitos acontecem nos dizeres desses alunos sobre a escola e o ensino de inglês.

2.1 A MEMÓRIA NOS RELATOS DOS SUJEITOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

2.1.1 Ideologia e silenciamento associados ao saber inglês

Neste item será analisado como a representação da aprendizagem de inglês na escola pública se aproxima ou se afasta das representações que os sujeitos trazem sobre os requisitos para o alcance do sucesso. Para isso, lembro que a base teórica adotada neste trabalho é a Análise do Discurso de linha francesa e, por essa razão, a compreensão dos sentidos nos discursos analisados buscará relacionar o sujeito, a língua e a história. Segundo a perspectiva da análise do discurso, a linguagem e os sujeitos são atravessados pela história e juntos constituem uma pluralidade de sentidos opacos que estão sempre abertos a novas interpretações, já que os sentidos não são unidades fixas da língua.

Além disso, a AD compreende que todo discurso está inscrito na ordem do repetível e por isso, os sentidos não se originam nos sujeitos, embora seja essa a ilusão que os domina. Sobre essa repetição, Orlandi (2003, p. 103) explica:

Ao inscrever seu discurso na ordem da repetibilidade, o sujeito produz um duplo movimento. Inicialmente retira seu discurso de uma rede de formações preexistentes e, ato contínuo, reinscreve seu dizer nesta mesma rede de formulações. Ou seja: os saberes originam-se na rede de formulações e a ela retornam, instituindo uma espécie de moto perpétuo ou, se preferirmos, um ciclo de repetibilidade.

Assim, em busca de uma análise que contemple a língua na sua dimensão não transparente e cujos sentidos se inscrevem na história, o primeiro elemento a ser considerado nos dizeres refere-se à aceitação dos sujeitos sobre a necessidade do inglês para o sucesso. Como *corpus* para análise desse aspecto, serão estudadas três sequências discursivas de entrevistas com três sujeitos diferentes do terceiro ano. Nelas, é possível observar representações muito semelhantes dos sujeitos em relação ao aprender inglês.

[1]

E: e você pretende usar [o inglês] um dia?

*AEMI: ah:: pretendo né?... que eu pretendo::... crescer assim de cargo **então** para ... para o seu crescimento profissional... exige o inglês ... exige alguma língua... principalmente o inglês... ah eu pretendo fazer [negritos nossos]*

Na sequência discursiva acima, o saber inglês é representado como pré-requisito natural para o alcance do sucesso profissional. O enunciado “*eu pretendo crescer de cargo então para o seu crescimento profissional exige o inglês*” (X então Y) estabelece uma relação conclusiva entre um enunciado e outro, implicando uma condição “verdadeira” entre o crescimento profissional e a necessidade do inglês. Além disso, constata-se que, no momento em que **AEM1** faz uso do ‘então’, em seu dizer articula-se um efeito de pré-construído, termo este proposto por P. Henry e fundamental, segundo Pêcheux, para a compreensão dos sentidos como fenômenos históricos. Pêcheux afirma que o pré-construído serve para “designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado. Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao encaixe sintático” (PÊCHEUX, 1988, p. 99). Assim, ao utilizar o *então*, **AEM1** se refere a construções anteriores que já afirmaram ser o inglês necessário para o crescimento profissional.

Essa representação do inglês como necessidade natural para o sucesso se mantém na sequência abaixo:

[2]

AEM5: *agora eu já sei ler a ideia de que inglês é:: fun/essencial ... não vou nem falar fundamental ... é essencial ... né?... para quem quer seguir carreira ... no caso assim...eu que estou querendo fazer um curso de administração ... tem que ter o inglês ... não importa se você gosta ou não gosta... particularmente eu acho que se você perguntar para muita gente que não fez um curso... não vai/ prefere que não tenha inglês ... preferia clar... claro o espanhol... mas o inglês é fundamental... então eu até pretendo fazer um curso de inglês no ano que vem já... [negritos nossos]*

A princípio, o dizer de **AEM5** também produz um efeito de pré-construído sobre a relação do inglês com o sucesso por meio do uso do ‘né’, uma vez que esse vocábulo marca imaginariamente a formulação anterior a ele como um pensamento já conhecido. Depois, quando **AEM5** diz que *agora* já sabe *ler* a ideia de que inglês é essencial, ele reforça a relação da língua com o sucesso como algo já dado, uma verdade natural que cabe aos indivíduos aprender.

Em [3], representações muito semelhantes sobre a língua inglesa também são observadas:

[3]

E: onde você pretende usar[o inglês]?... para quê?

*AEM4: onde?... é que eu pretendo ...como eu quero fazer medicina ou se eu não for fazer medicina eu pretendo fazer administração ou comércio exterior... então eu pretendo ir para fora fazer pelo menos...é um sonho fazer de fazer uma MBA... quem não tem?... ent/mas eu pretendo viajar fora...e se eu for viajar fora **eu preciso pelo menos do inglês** ...é uma coisa que eu... que eu quero aprender...a falar mesmo para... se possivelmente eu for ... eu for embora daqui...que eu pretendo:: ir para outro país...fazer o inglês para estar me ajudando...*

E: legal...se você pudesse dar alguma sugestão para o ensino de inglês na escola...que sugestão você daria?

AEM4: sugestão?

E: você acha que é ideal... não é ideal.../

*AEM4: não... realmente é ideal...**ele tem que fazer parte da vida do aluno**... porque **o aluno tem que entender que a língua universal do mundo hoje em dia é realmente o inglês**... e ela tem que/o **aluno tem que entender** que isso é futuramente...ele pretende ter um FUTURO...é::: bem estável... **é necessário que ele tenha o inglês** para a vida dele... que hoje em dia se você vai procurar qualquer emprego ...eu perdi emprego... de trabalhar em hotéis maravilhosos AQUI em Guarulhos porque não tinha um curso de inglês... então se uma pessoa/ se um aluno ele pensa que se... ele está estudando é para o bem dele ... aprender adquirir conhecimento... para futuramente ele... ele se tornar no futuro bem mais.. **é...é necessário o inglês...é necessário ele estar conhecendo** ... que é uma língua que hoje em dia em todo país é falado... você pode ir para qualquer lugar que é falado... e como o Brasil... ele também é um lugar bem visitado pelos estrangeiros..então facilita a vida dele... entendeu?é igual eu falo... eu incentivo muito as pessoas a fazer inglês... até a minha mãe... eu até falei para ela... vamos fazer o inglês...[...] [negritos nossos]*

Observa-se acima que **AEM4** reforça a representação do inglês como uma necessidade, repetindo com bastante frequência que *inglês é necessário* e o aluno *tem que aprender* essa língua. Além disso, assim como visto nos demais dizeres, também em [3], a necessidade do inglês está associada ao sucesso que essa língua pode proporcionar aos sujeitos.

Essa associação do inglês com o alcance do sucesso pode ser notada, inicialmente, pelo uso do ‘então’, que, além de produzir, como efeito, a necessidade do idioma com um pré-construído, também implica uma condição verdadeira entre o viajar para fora e a necessidade

do inglês (“*então eu pretendo ir para fora fazer pelo menos...é um sonho fazer de fazer uma MBA... quem não tem?... ent/mas eu pretendo viajar fora...e se eu for viajar fora eu preciso pelo menos do inglês ...*”). Depois, constata-se que existe em [3] a construção de uma condicional cuja relação de dependência com a oração principal aparece sem justificativas (“*e se eu for viajar fora eu preciso pelo menos do inglês ...é uma coisa que eu... que eu quero aprender...a falar mesmo para....*”). Sabe-se que, quando uma condicional traz uma informação nova, desconhecida pelo interlocutor, é comum que ela seja seguida por uma explicação do enunciador, para que a informação seja compreendida. No entanto, a ausência de justificativas para a condicional em [3] enfatiza a necessidade do inglês para o sucesso como uma verdade universal, que não requer explicações.

De forma geral, todos os dizeres acima constroem um efeito de causa e consequência que afirma: ‘se você quer ter sucesso, precisa saber inglês’. Essa construção de dependência do sucesso com o saber inglês aparece nas sequências discursivas como uma representação de verdade universal, aceita e repetida nos dizeres.

Nessa representação do inglês como necessidade inquestionável para o sucesso, é possível notar, pelo uso de primeira e terceira pessoa, que os sujeitos, ao enunciarem, evidenciam uma polifonia no dizer.

Ducrot (1987), com sua Teoria Polifônica da Enunciação, já questionara a unicidade do sujeito falante ao propor que um único discurso faz ouvir diferentes vozes. O autor nos leva a procurar a significação em relação ao “lugar sobre qual o locutor fala e que pode frequentemente, mas nem sempre, ser o lugar de onde ele está falando” (DUCROT, 1987, p. 171). Sobre essa teoria de Ducrot, Dias (1996, p. 19) diz que “a própria língua, segundo ele [Ducrot], torna possível a fala de alguém ser a realização da palavra de outrem”.

Guimarães (2005), considerando a Teoria Polifônica de Ducrot, admite também a pluralidade de vozes existente no discurso. No entanto, diferentemente de Ducrot, o autor acrescenta o aspecto político na enunciação: “O político é a contradição que instala o conflito no centro do dizer. Ele se constitui pela contradição entre a normatividade das instituições sociais que organizam desigualmente o real e a afirmação de pertencimento dos não incluídos” (GUIMARÃES, 2005, p. 17).

Admitindo a concepção política, Guimarães define os espaços de enunciação como lugares marcados pelo conflito. Esses espaços enunciativos, segundo o autor, podem ser percebidos na cena enunciativa, que representa um espaço discursivo onde os falantes não são figuras empíricas, mas sim figuras políticas constituídas pelos espaços de enunciação. Segundo Guimarães, “na cena enunciativa ‘aquele que fala’ ou ‘aquele para quem se fala’ não

são pessoas mas uma configuração do agenciamento enunciativo. São lugares constituídos pelos dizeres e não pessoas donas de seu dizer” (GUIMARÃES, 2005, p. 23).

A cena enunciativa proposta por Guimarães articula duas dimensões de lugares: lugares sociais e lugares de dizer. Neste momento, a análise se concentrará nos lugares de dizer, que segundo o autor, “se apresentam sempre como a representação da inexistência dos lugares sociais de locutor.” (GUIMARÃES, 2005, p. 26).

Desta forma, quando os sujeitos do 3º ano trazem as marcas de primeira e terceira pessoa, podemos considerar que há dois lugares de dizer coexistindo em suas falas.

A princípio, esses sujeitos falam como alunos que ainda não sabem inglês, e, neste caso, os dizeres aparecem em primeira pessoa (“*eu pretendo:: ... crescer assim de cargo*”, “*eu perdi emprego... de trabalhar em hotéis maravilhosos AQUI em Guarulhos porque não tinha um curso de inglês...*”). Esse lugar de dizer que se apresenta como individual é chamado por Guimarães (2005) de enunciador-individual.

No entanto, os sujeitos também falam como pessoas que sabem o que é preciso para conseguir um futuro promissor e, neste casos, há o uso de terceira pessoa (“*para o seu crescimento profissional ... exige o inglês*”, “*o aluno tem que entender que a língua universal do mundo hoje em dia é realmente o inglês... e ela tem que/o aluno tem que entender que isso é futuramente...ele pretende ter um FUTURO...é::: bem estável... é necessário que ele tenha o inglês para a vida dele...*”). Aqui é possível observar a voz do senso comum e, neste caso, teríamos o enunciador-genérico que, segundo Guimarães, acontece quando “a enunciação representa o Locutor como difuso num todos em que o indivíduo fala como e com outros indivíduos” (GUIMARÃES, 2005, p. 26).

Admitindo então que os dizeres não são constituídos por uma voz única, pode-se aceitar também a ideia de que a afirmação ‘inglês é fundamental para o sucesso’ talvez não seja propriamente uma afirmação da responsabilidade dos sujeitos. Ao que parece, aceitar o fato de que inglês é fundamental é uma regra de outrem, expressa em terceira pessoa, que os sujeitos apenas repetem em seus dizeres como uma verdade natural. “Há de fato casos em que, de uma maneira quase evidente, o autor real tem pouca relação com o locutor, ou seja, com o ser, apresentado, no enunciado, como aquele a quem se deve atribuir a responsabilidade da ocorrência do enunciado”. (DUCROT, 1987, p. 182)

Essa voz que atravessa o discurso dos sujeitos sobre a necessidade da língua inglesa pode ser explicada pela força da ideologia. Althusser (2007, p. 98), além de defender que todo indivíduo já é um sujeito devido ao fato de ser interpelado pela ideologia, também afirma que é no processo de naturalização das verdades que a ideologia exerce sua força.

Este é aliás o efeito característico da ideologia – impor (sem parecer fazê-lo, uma vez que se tratam de “evidências”) as evidências como evidências, que não podemos deixar de reconhecer e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no “silêncio da consciência”): “é evidente! É exatamente isso! É verdade!” (ALTHUSSER, 2007, p. 94)

Considerando então o modo como a ideologia exerce sua força, a marca de terceira pessoa encontrada nos dizeres dos sujeitos analisados parece, de fato, intensificar a fala desses sujeitos como mera repetição da voz de um Sujeito maior. Esse Sujeito maior, que seria a voz da ideologia, estaria então ditando aos sujeitos as regras a serem seguidas, que, no caso, é aceitar o fato de que o inglês é fundamental para o sucesso.

É certo que a aprendizagem da língua inglesa carrega mesmo em nossa sociedade um valor ideológico que associa o conhecimento desta LE à garantia de ascensão social e econômica do sujeito. Coracini (2007, p. 232) atribui parte dessa visão ao discurso publicitário sobre escolas de línguas que faz do inglês uma mercadoria fetichizada, capaz de mudar o curso da vida do aprendiz.

No entanto, o sujeito, segundo Pêcheux, se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina (PÊCHEUX, 1988, p. 163) e, por isso, apesar de estar repetindo a voz da ideologia, ele acredita ser dono de seu posicionamento e cria a ilusão de uma significação própria.

Além do aprender inglês estar, por força da ideologia, atrelado ao sucesso, verifica-se nos dizeres que esse sucesso é representado como algo garantido nos cursos de idiomas. O lugar legitimado dos cursos de idiomas como espaços onde o ensino acontece não é uma representação específica dos sujeitos-alunos. Fortes (2008), por exemplo, ao analisar a complexidade dos processos discursivos envolvidos na produção dos sentidos evocados pela enunciação do significante “erro”, trabalha com dizeres de professores de inglês da rede pública e da escola de idiomas. Em sua pesquisa, uma das conclusões trazidas pela autora é a deslegitimação do trabalho do professor da rede pública estadual em oposição à credibilidade do trabalho nas escolas de idiomas. Diz Fortes (2008, p.146)

Como corolário da não aprendizagem da língua inglesa na escola pública, a escola de idiomas representa ‘o lugar em que realmente se aprende a língua’, ocupando, portanto, um espaço de legitimidade do ensino e da atuação dos sujeitos-professores.

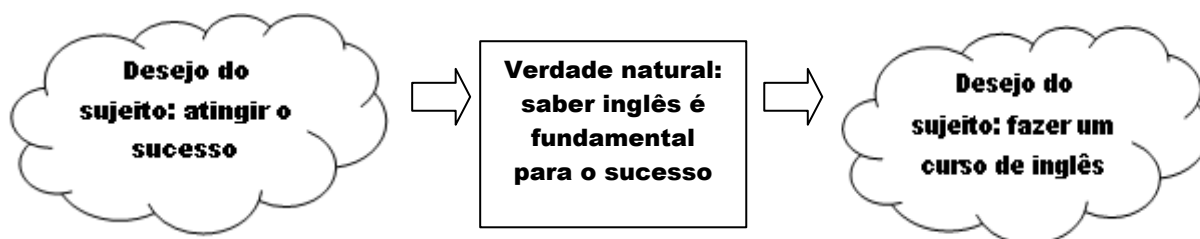
Além de Fortes, Baghin-Spinelli (2002), como já mencionada no capítulo 1, ao analisar os processos identitários vivenciados em espaços de formação de professores,

constatou representações semelhantes entre professores e futuros professores de inglês, ou seja, os cursos de idiomas eram representados, por esses sujeitos, como espaços de legitimação do saber em línguas estrangeiras.

Voltando ao nosso *corpus*, entre os alunos do Ensino Médio, a intenção de fazer um curso de inglês aparece em [1] (“[...] *para o seu crescimento profissional ... exige o inglês ... exige alguma língua... principalmente o inglês ... ah eu pretendo fazer*”), [2] (“*então eu até pretendo fazer um curso de inglês no ano que vem já ..*”) e [3] (“*eu incentivo muito as pessoas a fazer inglês... até a minha mãe... eu até falei para ela... vamos fazer o inglês...*”).

Pensando no lugar social dos sujeitos, alunos da escola pública, é possível dizer que ao retomar, via imaginário, as garantias de sucesso que o “saber inglês” pode proporcionar, o dizer evidencia o desejo do sujeito que, no caso, é fazer um curso de inglês. Nota-se em [1] que a intenção de fazer um curso vem inclusive precedida pela interjeição *ah* (“*ah, eu pretendo fazer*”), proporcionando uma ênfase nesse desejo.

Em resumo, temos:



Diante dessa associação imaginária feita pelo sujeito, algumas questões podem ser levantadas: por que os sujeitos associam o aprender inglês exclusivamente aos cursos de idiomas? Se eles são todos alunos da escola regular, logo, tiveram sete anos de estudo de língua inglesa em seus currículos. Sendo assim, o que há no imaginário desses sujeitos que silencia o estudo dessa língua na escola regular?

Orlandi (1999, 2007b, 2008) defende que os sentidos se constroem na linguagem e também no silêncio. Para a autora, o silêncio não pode ser entendido como o vazio, mas como um lugar onde os sentidos se movimentam no não dito.

Admitindo então que o silêncio é fundamental para a significação, e este, como a linguagem, também não é transparente, faz-se necessário incluir na análise formas de compreender os processos de significação existentes na complexa relação da linguagem com o silêncio.

Para tornar o silêncio visível, segundo Orlandi, “é preciso observá-lo *indiretamente* por métodos (discursivos) históricos, críticos, desconstrutivistas” (ORLANDI, 2007b, p. 45).

Dessa forma, a autora propõe a distinção entre silêncio fundador (o não dito), silêncio constitutivo e silêncio local.

De acordo com Orlandi (2007b), silêncio fundador é o local de onde parte todo discurso, o princípio de toda significação. O silêncio constitutivo, por sua vez, pertence à própria ordem dos sentidos onde se diz algo para apagar outros sentidos possíveis, porém, indesejáveis. Já o silêncio local, é a interdição do dizer, a censura.

Considerando assim os diferentes silenciamentos propostos por Orlandi e, voltando o olhar para os dizeres dos sujeitos do 3º ano, o fato de os sujeitos projetarem o aprender inglês no futuro, seria então o que Orlandi classifica como silenciamento constitutivo, que “representa a política do silêncio como um efeito discursivo que instala o anti-implícito: se diz ‘x’ para não dizer ‘y’, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não dito necessariamente excluído.” (ORLANDI, 2007b, p. 73)

Assim, pela presença deste silenciamento constitutivo, onde os sujeitos dizem que um dia irão fazer um curso para talvez não afirmarem que não aprenderam inglês durante os sete anos de estudo dessa língua na escola regular, há o silenciamento da afirmação da escola como espaço onde o ensino de inglês não acontece. Logo, se a escola não ensina inglês que, de acordo com os sujeitos, é o idioma necessário para o sucesso, então, é de fato compreensível que os sujeitos busquem representar outro local como o responsável por esse aprendizado.

2.1.2 Representações dialogando com a história

Como já dito anteriormente, a Análise do Discurso de linha francesa entende os sentidos como elementos históricos e, por essa razão, é preciso considerar que todo dizer é atravessado por falas que vêm de seu exterior.

Dessa forma, quando os sujeitos do terceiro ano representam a escola como espaço onde o ensino de inglês não acontece, seus dizeres se inscrevem, sem que eles percebam, em uma determinada Formação Discursiva. Brandão (2006, p. 107) define Formação Discursiva como aquilo que “determina o que pode e deve ser dito a partir de um lugar social historicamente determinado”, e Pêcheux afirma que um efeito de sentido não preexiste à formação discursiva na qual o sujeito se constitui. Segundo o autor, “a produção de sentido é parte integrante da interpelação do indivíduo em sujeito, na medida em que, entre outras

determinações, o sujeito é ‘produzido por causa de si’ na forma-sujeito do discurso, sob o efeito do interdiscurso.” (PÊCHEUX, 1988, p. 261).

Assim, dizer que a escola regular é o local onde não se aprende inglês é uma representação cujo sentido não lhe seria próprio, preso a sua literalidade. Ao invés disso, por adotar uma posição discursiva, é preciso considerar que essa é uma representação que antecede a formulação e se encontra na história, em uma região do interdiscurso. Agustini explica que o interdiscurso, apesar de ser irrepresentável e ininterpretável²⁰, adquire forma material na memória discursiva. Diz a autora: “ao fazer discursividade, o interdiscurso é recortado em unidades significantes, constituindo-se em memória discursiva. Portanto, a memória discursiva é constituída por aqueles sentidos possíveis de se tornarem presentes no acontecimento da linguagem.” (AGUSTINI, 2007, p. 305)

Considerando essa memória, como visto no capítulo um, o ensino de inglês no Brasil sempre esteve associado à qualificação carente dos professores. Baghin-Spinelli (2002), por exemplo, discute algumas falhas existentes na formação do professor de inglês. Dentre elas, a autora aponta o problema de que as disciplinas de licenciatura do curso de Letras que se propõem formar professores de inglês não oferecem possibilidades para os futuros professores de enunciar na língua estrangeira. Sobre essa postura das universidades diz a autora:

Isso traz complicações sérias para a proposta de formação de professores de língua inglesa no país, pois foi muitas vezes um trajeto como esse que o aluno percorreu antes de chegar à prática de ensino, um caminho que, geralmente, é reproduzido depois dela (ou durante ela), no seu retorno à escola como professor de língua inglesa. (BAGHIN-SPINELLI, 2002, p. 49)

A má preparação do professor de inglês, um aspecto que caminha com a própria história do ensino de inglês no Brasil, irá ressoar nos dizeres dos sujeitos do 3º ano. Em geral, o não sucesso da aprendizagem recai sobre o professor de inglês. Esse aspecto pode ser observado nas sequências discursivas a seguir:

[4]

AEMI: da oita::va eu me lembro que era um professor que::... até ... é chato falar nisso né... que ele era gay... e ele não ensinava nada também... não porque às vezes nós fica falando

²⁰ A autora usa o termo de ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, Campinas: Edunicamp, 1996.

*mal dos professores né?... porque às vezes nós não se esFORÇA ... mas assim ... ele ... ele não ... falava mas **não ensinava muito** [negritos nossos]*

Na sequência acima nota-se que o professor de inglês é, a princípio, associado ao ensino do nada, e *nada*, neste contexto, é um vocábulo que carrega uma força bastante negativa para o ensino.

Lembrando Ducrot, que postulou a unicidade do sujeito da enunciação, é possível dizer que, após a associação do professor ao ensino do nada, o discurso do sujeito é atravessado por outra voz que lembra que, não apenas o professor, mas também os alunos podem ser os responsáveis pelo tipo de ensino ofertado na escola (*não porque às vezes nós fica falando mal dos professores né? ... porque às vezes nós não se esFORÇA ...*). Após essa formulação, a afirmação do professor que *não ensinava nada* desliza para o *não ensinava muito*.

Essa mudança do *nada* para o *não muito* traz uma diferença de tonalidade atribuída ao ensino de inglês, no entanto, apesar dessa mudança, é inquestionável o fato de o ensino de inglês estar ainda associado a uma representação negativa e esta, à figura do professor.

Em [5], a representação negativa do ensino de inglês associada à figura do professor se mantém:

[5]

*AEMI: do primeiro a::no ... foi quem que me deu aula?... foi a::... professora::... XXX ... que ela é até minha vizinha... aí ela também/ ... **ela ensinava assim o Básico... né? ... tipo ... assim ela é aquela professora que se você aprendeu ... está bom ... Sabe aquela professora pão com ovo? ... é assim ... se você aprendeu está bom ... mas também depende do aluno né? do aluno se interessar::... inglês assim nunca foi o meu forte ... nunca me interessei por inglês muito não... [...]***[negritos nossos]

Na sequência acima, o dizer do sujeito indica um silenciamento sobre a postura do professor perante os alunos que não aprenderam inglês. Em um primeiro momento, o sujeito, para falar sobre o professor, diz: “*ela é aquela professora que se você aprendeu, está bom*”. Essa construção, ao ser completada pela explicação: “*Sabe aquela professora pão com ovo?*”, parece calar o que poderia ser o restante da oração anterior, que seria a parte correspondente ao ‘se não aprendeu...’.

Em seguida, a mesma oração é iniciada com “*se você aprendeu está bom*” e, novamente, o sujeito não completa sua formulação. Nota-se que está havendo um silenciamento no dizer sobre o que o professor acha dos alunos que não aprenderam. No entanto, se não é possível ouvir a opinião do professor sobre esses alunos, é possível notar, por uma voz que perpassa o dizer e pode estar vindo do próprio professor, uma justificativa para essa não aprendizagem: “*mas também depende do aluno né? do aluno se interessar*”.

Associado a esse professor, reaparece um ensino de inglês que não corresponde às expectativas do sujeito. Esse ensino carente, que em [4] fora representado pelo *nada* e pelo *não muito*, em [5], está associado ao *básico* (“*ela ensinava assim o Básico...*”).

Em [6], o dizer de **AEM2** traz representações que se assemelham a essas sobre o ensino e os professores de inglês.

[6]

AEM2: *porque de inglês ... é:: da quinta série teve um tempo que:: os professores entraram em greve né ... naquele tempo eu não estudava aqui ... isso foi há dois anos atrás... então a gente ficou muito tempo sem aulas direito ... porque sempre tem aquelas greves né? ... às vezes os professores entraram em greve né?... sempre entra um eventual ... mas eles davam sempre uma coisa básica assim ... não lembro bem exatamente o que que é ... mas é sempre básico ... textos ... tradução ... às vezes letras de música também né? ... porque é/ a...através de letras de música também que tem muitas versão em inglês né? ... e a gente tenta repassar... assim ... do inglês para o português ... para gente ter um melhor entendimento [negritos nossos]*

Ao falar dos professores de inglês, o sujeito traz na memória a ausência desses em sala de aula, devido às greves. Apesar de a frequência dessas greves aparecer no discurso de forma indeterminada, a ausência dos professores é marcada como frequente, afinal, no dizer do sujeito, “*sempre entra um eventual*²¹”.

A consequência para essa ausência do professor e a constante presença de uma eventual parece ter feito (e talvez ainda faça) as aulas não corresponderem às expectativas do aluno, que diz “*a gente ficou muito tempo sem aulas direito*”. Para explicar então o que foi proporcionado aos alunos durante as aulas que não aconteceram *direito*, o sujeito diz que os

²¹ Na rede Estadual de Ensino, a professora substituta é chamada de professora eventual.

professores ensinavam sempre o *básico* (“*eles davam sempre uma coisa básica assim ... não lembro bem exatamente o que que é ... mas é sempre básico*”).

Sendo assim, da mesma forma como aconteceu em [5], também em [6] o *básico* é utilizado para descrever uma situação negativa para o ensino de inglês na escola regular. Em [6], o sujeito chega a descrever o que seria esse básico: “*textos ... tradução ... às vezes letras de música também né?*”

Ainda sobre o conteúdo de inglês ensinado na escola pública regular, além de ele variar entre o *nada*, o *não muito* e o *básico*, observa-se nos relatos a constante referência ao verbo *to be*, como se vê nas sequências [7] e [8]:

[7]

*AEM5: algo que dá para se lembrar bastante mesmo é o verbo to be... que todo ano a gente vê...até muita gente assim comenta né...não... porque todo ano o verbo to be...tal...porque muitas vezes até... todo ano é ensinado ...e:: nem todas as vezes todo mundo sabe...caso igual às vezes também... acabo sempre esquecendo... tem sempre que dar uma olhada para trás para fazer um exercício...eu acho que o verbo to be é uma coisa que marca no inglês assim...toda/ todas as séries que eu estudei... desde a quinta série até agora que eu vejo inglês... **TODO ... ANO... TEM... VERBO TO BE...**e até hoje assim não dá para gravar...completamente ele todo... [negritos nossos]*

[8]

*AEM6: da quinta série... tipo assim... eu sempre estudei aqui... desde a terceira série...o que eu lembro mesmo.. o que eu posso te falar é que eu sei que desde que eu estou aqui ... da matéria de inglês...desde que eu comecei na quinta série... eu só aprendo o verbo to be...**SEMPRE...** sempre a mesma coisa...até o terceiro é sempre a mesma coisa...verbo to be... verbo to be.. verbo to be...sempre... [negritos nossos]*

De forma geral, o constante estudo do verbo *to be*, associado ao professor, muitas vezes ausente, com a proposta do *básico* ou mesmo do *nada*, parecem então compor, para os sujeitos, a justificativa imaginária para o não sucesso da aprendizagem de inglês na escola regular. Esses aspectos todos aparecem reunidos em [9], quando o sujeito fala da sua memória sobre o ensino de inglês na escola regular.

[9]

AEM4: *não... porque a minha professora da quinta série .. eu/eu não estudei aqui... eu estudei no XXX...e a minha professora de lá... ela não dava:::/ ela::: passava só algumas coisas ... que ela mais faltou do que ia para escola... que ela vivia muito doente... não tinha um professor substituto... aí as professoras que entravam lá passavam algum texTINHO...e nada/ então não dá/não deu pra você aprender bem... então eu falo... eu NÃO aprendi muito... eu acho que se eu tivesse em uma escola particular teria aprendido muito mais do que agora... e eu também nunca me interessei PELO inglês ... tanto por causa do verbo to be ... porque eu fiquei de quinta a oitava série no verbo to be... eu não aguentava mais... parecia que era TODO... ANO... A MESMA ... COISA verbo to be... verbo to be... e não é uma coisa COMPLICADA... é uma coisa super FÁCIL... mas só que/ professores só ficavam naquilo... porque eles não conseguiam ministrar a aula...aí eu falei assim... não... no ano que vem eu estou decidida ... eu vou para um curso de inglês... [negritos e grifos nossos]*

Observa-se que em [9], ao falar do professor de inglês, o dizer do sujeito pode estar calando que esse professor não deu nada e, como em [4], há uma tentativa de amenizar o tom dessa afirmação pela substituição do vocábulo *nada* por outro mais brando, que no caso foi o ‘*só algumas coisas*’. Além disso, assim como em [6], o sujeito em [9] também fala da ausência dos professores e do conteúdo carente, marcado pelo *nada*, o *não muito* ou mesmo o constante *verbo to be*.

Imerso nesse ensino de inglês carente ofertado pela escola pública regular, o sujeito em [9], assim como visto em [1], [2] e [3], também enxerga os cursos particulares de idiomas como um lugar diferencial onde a aprendizagem do inglês é garantida.

Diante dessas reflexões, pode-se dizer que a lembrança histórica que os sujeitos trazem do que foi, para eles, a proposta escolar para o ensino de inglês, está constantemente associada a aspectos negativos na memória. Essa representação da escola pública regular como espaço onde o ensino de inglês não acontece pode estar, no intradiscorso, como uma retomada discursiva da própria história de defasagem que esse setor vem sofrendo no decorrer dos anos, fato este já descrito no capítulo 1 desta dissertação.

No entanto, a identificação do sujeito com uma formação discursiva não é única e fixa dentro de um mesmo texto e, por esta razão, há as variações de sentido no discurso.

Considerando então o fato de a filiação ideológica dos sujeitos não ser una, a seguir é apresentada a análise de outro aspecto do ensino de inglês que busca trazer um conflito à representação da escola como espaço onde a aprendizagem do inglês não acontece. Essa

análise procura evidenciar a tentativa do sujeito em se filiar a uma posição ideológica diferente e, também, busca evidenciar a presença do equívoco pelo deslizamento dos sentidos que o sujeito, apesar das tentativas, não controla no seu dizer.

2.1.3 Rompendo um sentido?

Como analisado acima, o ensino de inglês na escola regular vem constantemente expresso por uma significação negativa na memória dos sujeitos. Porém, é possível notar, em algumas sequências discursivas, uma tentativa de ruptura dessa significação. Essa ruptura também é norteadada pela figura de um professor, que, desta vez, vem representado de forma positiva.

Para que o professor seja capaz de romper a significação da escola como espaço onde o ensino de inglês não acontece ele tem que ser representado, primeiramente, no imaginário dos sujeitos, como uma figura situada exclusivamente no tempo presente. O que justifica essa representação é o fato de o professor de significação positiva ser sempre *deste ano* e o momento em que o sujeito de fato está aprendendo inglês é sempre o *agora*, aspectos estes que podem ser notados a seguir:

[10]

AEM4: *esse ano... nossa... esse ano a gente tr/passou do present continuous ... para mim era uma dificuldade... eu/ esse ano consegui tirar DEZ numa prova de... present continuous ... eu já aprendi present continuous...aprendi::: immediate future... que é/... dos verbos.. que a gente tem que estar conjuga:::ndo.. sh no final das frases... aprendi mais o que...simple present também... esse ano... aprendi/ é os conhecimentos dos outros/ o mesmo dos outros anos ... só que vai/ eu acho que vai AVANÇANDO um pouquinho mais para frente ... e sai daquela coisa de verbo to be... entendeu? É porque... falar ... cores em inglês é facinho... falar uma frutinha e outra é fácil... mas este ano a gente consegue/é uhm a minha professora... ela consegue já inclusive ensinar a você estar lendo ... interpretando... e:: depois está... traduzindo...então algumas coisas já dá até pra mim poder traduzir... que nem agora mesmo eu estava na aula de inglês e a gente estava fazendo um::: ... um texto ... do halloween... a gente tem que escrever e traduzir... e::/é depois a gente tem até que faz a tradução... então é uma coisas assim que dá/ dá para você aprender... porque **agora** eu tenho*

*profeSSO::ra...porque **agora** TEM umas coisas que realmente que ficam mu::ito... bato mesmo na minha cabeça... mas ela/ ela enSIna... mas eu aprendo/ aprendi poucas coisas ... aí [negritos nossos]*

Este recurso de associar o professor ao tempo presente talvez se apresente no discurso como uma forma capaz de excluir esse professor da memória histórica em que o ensino de inglês está inserido e, conseqüentemente, livrá-lo de significações negativas.

Em [10], por exemplo, o sujeito relata sua experiência negativa com o ensino de inglês na escola regular e distingue, enfaticamente, o professor *deste ano* dessa memória. É partindo dessa distinção entre o passado e o presente que o professor ganha significação positiva e surge, no dizer, a afirmação de que “*agora*” o conteúdo “*vai avançando*” e sai “*daquela coisa de verbo to be*”.

A presença deste professor rompendo a tradição negativa de ensino de inglês na escola aparece de maneira mais enfática na entrevista com o sujeito **AEM1**. Por esta razão, esta entrevista será o recorte principal do *corpus* utilizado para a análise desta tentativa de ruptura na significação.

Assim como em [10], o sujeito em [11], do início ao fim do seu relato, enfatiza ser **este ano** (3º ano do EM) o único momento em que ele de fato está aprendendo inglês e atribui essa condição à sua professora *Filomena*²².

[11]

AEM1: [...] o ano que eu mais ... assim ... aprendo é o:: infelizmente é o último ano agora ... que é a professora Filomena né?

AEM1: [...] que marca assim é que ela [a professora Filomena] enSIna mesmo que ela pega no pé:: que ela é muito chata ((risos))... (...) que ela é/ ela ensina ela ensina muito

AEM1: inglês assim nunca foi o meu forte ... nunca me interessei por inglês muito não ... mas se a professora passa que nem a Filomena ... ela passa .. e você tem que as/ você tem que ter a obrigação... né? ... de ter sua nota ... aí você tem que se esforçar

AEM1: nesse terceiro ano ... assim ela [a professora Filomena] está:: ... ela ensina bastante ... por ... é ... é orações né? ... que se diz?.. então ela ensina bastante isso ...

²² Para manter o sigilo da identidade pessoal dos participantes, os nomes próprios aqui utilizados são fictícios.

Um primeiro aspecto a ser analisado são as designações e referências que são atribuídas à professora Filomena. Aparentemente, como evidenciado em [11], a professora Filomena surge como referência única da designação de professora que *ensina bastante*; é como se houvesse uma relação direta entre *professora de inglês que ensina bastante* = *professora Filomena* e vice-versa.

A princípio, é interessante investigar o que representa, para o sujeito, um professor que *ensina bastante*.

Percebe-se em [12] que o ensinar bastante não é uma qualidade unicamente da professora Filomena. O sujeito também qualifica um professor de química como aquele que ‘ensina muito’.

[12]

AEMI: *ele é o... que ensina assim melhor daqui da região é ele... ele ensina muito... ele pega no pé... ele dá aula de química... você aprende bastante... eu posso dizer como que ela fosse que nem... eu posso dizer que ela é que nem o XX... ela ensina bastante*

Verifica-se que, na sequência discursiva acima, o dizer do sujeito enumera descrições do professor de química que o qualificam de forma bastante positiva (*ele é o ...que ensina assim melhor daqui da região é ele ... ele ensina muito ... ele pega no pé ... ele dá aula de química... você aprende bastante ...*). Inserida neste contexto positivo, a expressão ‘pegar no pé’ pode estar evidenciando o fato de que, no imaginário do sujeito, o ser rígido faz parte das atribuições necessárias ao professor para que ele seja aquele que ensina bastante.

Essa relação entre a rigidez e o sucesso da aprendizagem se confirma na sequência abaixo:

[13]

AEMI: *que marca assim é que ela enSIna mesmo que ela pega no pé:: que ela é muito chata ((risos)) me lembra assim uma coisa também na prova né ... que eu estava fazendo prova ... aí estava eu e minha amiga CC... aí eu olhei para trás só para falar CC terminei foi no provão falei CC terminei a prova e você? ... aí ela não ... e a professora é tão rígida que eu só perguntei ela foi lá tomou nossa prova e zerou... e eu ia tirar a maior nota naquela prova ... ela foi lá e zerou... só isso só ... mas assim... que ela é/ ela ensina ela ensina muito [negritos nossos]*

Novamente, o sujeito em [13] estabelece uma relação sinonímica entre o ensinar e o ser rígido. Como visto na sequência discursiva acima, o sujeito relata um momento de prova em que a professora Filomena atribuiu nota zero a ele e à colega devido a um mal-entendido durante uma avaliação. Essa postura da professora, apesar de ser descrita como decorrente de uma má interpretação no momento da prova, não é avaliada de forma negativa no dizer. Mesmo tendo se prejudicado com a rigidez da professora, o sujeito relata esse acontecimento como evidência do fato de a professora ensinar bastante.

Assim, é possível dizer que a professora Filomena pode estar sendo representada, no dizer do sujeito, como aquela que ensina bastante devido ao fato de ser uma pessoa rígida em sala de aula.

Analisada essa possível representação do sujeito sobre o que seria um professor que *ensina bastante*, passemos aos conflitos de sentido existentes nessa visão única da *professora Filomena* como aquela que *ensina bastante*.

O primeiro desses conflitos pode ser observado na sequência discursiva abaixo:

[14]

AEMI: ...o ano que eu mais ... assim ... aprendo é o:: infelizmente é o último ano agora ... que é a professora Filomena ... né? mas que infelizmente ela vi::ve assim ... tendo ... problemas ... de ... doença... então ela assim ... ensina bastante

Em [14] o sujeito atribui o *ensinar bastante* à professora Filomena, no entanto, a conjunção adversativa ‘*mas*’ vem trazer o primeiro conflito no que seria um visão homogênea do sujeito sobre sua professora. Ou seja, temos que a professora Filomena ensina muito, porém se ausenta bastante por problemas de doença; há inclusive o uso da hipérbole “*vive tendo problemas de doença*” pelo sujeito, o que enfatiza ainda mais esse conflito de sentido.

Após ler em [14] : “*o ano que eu mais ... assim ... aprendo é o:: infelizmente é o meu último ano agora ... que é a professora Filomena né?*” encontra-se, em seguida:

[15]

E: você lembra de alguma coisa assim que tenha marCAdo ... de inglês...alguma coisa que você aprendeu .. que você não esqueceu?

AEMI: não ... não lembro ... ah eu acho que nenhuma/... nada marcou porque:: ... eu estou aprendendo agora nesse ano né?

E: mas desse ano alguma coisa que/

AEMI: desse ano não ... não tem nada que marcou ... assim ... que marca assim é que ela ensina mesmo ... [...]

Ora, como a professora Filomena pode ser a referência única de professora que *ensina bastante* se, ao mesmo tempo, o sujeito não consegue mencionar nenhum conteúdo marcante que tenha aprendido? Essa ausência de um conteúdo significativo que a professora Filomena tenha ensinado pode então ser considerada um segundo conflito, que vem a questionar a ilusão de unicidade de sentido atribuída à professora.

Admitindo o fato de os sentidos se constituírem na ligação da língua com a história, é possível afirmar que, ao falar da professora Filomena, o sujeito não a mantém unicamente como a que ensina bastante; outros dizeres históricos sobre professores de inglês também afetam os sentidos e a representação sobre a professora Filomena. Dessa forma, é possível considerar que a ligação da língua com a história acontece independentemente da vontade do sujeito e, os sentidos, além de não serem controlados pelos sujeitos, podem se tornar outros.

Admitindo que o sujeito busca sempre ser uno e dono de seus posicionamentos, os conflitos encontrados na afirmação da professora Filomena como a que ensina bastante não estão explícitos e, de certo modo, há momentos em que o sujeito usa de formas do silêncio²³ para ocultar outras atribuições cabíveis à professora, que não se encaixam no universo positivo que ele busca atribuir a ela.

Em [15], quando o sujeito vai relatar o que de inglês foi marcante para ele, pode ser observado o primeiro momento de silenciamento. Ao dizer “*eu acho que nenhuma/... nada marcou*”, ele parece estar silenciando a frase que poderia, de acordo com o contexto, dizer talvez que nenhuma professora ensinou nada de marcante. No entanto, neste caso, ela estaria incluindo a professora Filomena no universo negativo do ensino de inglês. Esse silenciamento, de acordo com Orlandi, seria o silenciamento local, marcado pela censura e produzido pela história. “A censura não é um fato circunscrito à consciência daquele que fala, mas um fato discursivo que se produz nos limites das diferentes formações discursivas que estão em relação” (ORLANDI, 2007b, p. 76).

Um segundo silenciamento bastante significativo se encontra no trecho que segue:

²³ Conceito de Orlandi (2007b), já discutido no item 2.1.1 desta dissertação.

[16]

AEMI: nesse terceiro ano ... assim ela está:: ... ela ensina bastante ... tipo ... é ... é orações né? ... que se diz?.. então ela ensina bastante isso ... também assim ... como ela ficou doente ... nós não tivemos muita aula com ela... tinha/estava uma professora no lugar dela é aquela professora... acho que/ ... é uma eventual ... qual o nome dela ... ai esqueci o nome dela ... mas assim... ela estava no lugar dela ... aí ela num ... tipo não ensina também muito bem

Para descrever o ensino de inglês no terceiro ano, encontra-se no dizer: “*ela está:: ... ela ensina bastante*”. Quando a frase “*ela está...*” é interrompida, há outro silenciamento local. Nota-se que novamente o sujeito parece não dizer algo sobre a professora Filomena e, nesse caso, ele substitui a predicação silenciada por “*ela ensina bastante*”.

Seguindo o relato do sujeito, verifica-se que ele tenta lembrar o que a professora ensinou (“*ela ensina bastante ... tipo ... é ... é orações né? ... que se diz?*”), mas há certa dificuldade de o sujeito expor o conteúdo trabalhado, e, talvez, para justificá-la, ele fala sobre as ausências da professora Filomena, “*também assim ... como ela ficou doente ... nós não tivemos muita aula com ela... tinha/ estava uma professora no lugar dela*”.

Interessante neste momento é ressaltar que novamente há silenciamento no relato do sujeito, “*ela... tinha/estava uma professora no lugar dela*”. Ou seja, todos os momentos em que ele vai se referir à professora Filomena de forma não positiva, os silenciamentos aparecem.

Com base no que foi exposto sobre o silenciamento local, pode-se dizer que esse tipo de silenciamento se relaciona com as formações discursivas do sujeito, que de acordo com Pêcheux (1988), significa “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1988, p. 160). Desta forma, o sentido de um dizer é entendido como não transparente e determinado no processo sócio-histórico no qual as palavras são produzidas.

Seguindo esta reflexão, passemos a um segundo aspecto a ser considerado na análise, que se refere ao lugar social ocupado pelo sujeito. Segundo Guimarães (2005b), “o Locutor só pode falar enquanto predicado por um lugar social” (GUIMARÃES, 2005b, p. 24).

Observa-se primeiramente que o sujeito em questão fala enquanto locutor-aluno. No entanto, neste locutor-aluno do *corpus* selecionado há outro lugar social bastante significativo para a análise, que se refere ao fato de o locutor não ser apenas um aluno qualquer, mas sim aluno da escola pública.

Como visto no capítulo 1, a educação pública no Brasil está muito associada a uma deficiência bastante grande de qualidade (ensino de baixa qualidade, indisciplina, baixo rendimento dos alunos nas avaliações) e, por esta razão, a escola pública, principalmente em São Paulo, é atualmente compreendida como local para onde sujeitos sem recursos financeiros para custear uma educação melhor se dirigem. Além da defasagem na qualidade, a escola pública também enfrenta vários outros problemas, tais como: indisciplina dos alunos, ausência constante de professores, violência.

Esse contexto de falta de sucesso da educação pública se estende para o ensino de inglês que é ofertado, durante sete anos, nesse espaço. Como analisado anteriormente, a escola é simplesmente apagada, no dizer dos sujeitos do 3º ano, como lugar onde se possa aprender inglês.

Sendo assim, os significados históricos atribuídos tanto para a escola pública quanto para o ensino de inglês que nela acontece também permeiam o lugar social do sujeito e esta presença histórica seria então fundamental para a compreensão dos sentidos.

Considerando a memória discursiva que permeia o discurso do sujeito analisado, com sua significação negativa sobre a escola pública e os professores de inglês, a professora Filomena, com suas diversas qualificações positivas, apareceu, no intradiscorso, como uma ruptura a essa significação.

Dentre as qualificações da professora Filomena, é possível destacar que ela exigia disciplina (*“ela pega no pé:: que ela é muito chata*), fazia com que os alunos tivessem a obrigação de cumprir com seus deveres (*“ela passa .. e você tem que as/ você tem que ter a obrigação... né? ... de ter sua nota ... aí você tem que se esforçar”*) e, além disso, ela talvez teria proporcionado ao sujeito sucesso em uma avaliação (*“eu ia tirar a maior nota naquela prova”*).

Os fatores acima destacados podem ter contribuído para que o sujeito buscasse então significar essa professora de forma positiva e, sendo assim, ele parece ter criado uma ilusão de que a professora Filomena era unicamente a professora que *ensinava bastante*.

Essa significação positiva para a professora Filomena parece ser, dentro da ideologia que interpela esse sujeito, o único dizer permitido e, fora desse campo semântico, toda e qualquer predicação negativa sobre a professora deve ser suprimida, para que seu relato não venha gerar significados indesejáveis. Tanto que, como visto na análise, o discurso do sujeito silencia as possíveis significações negativas. Como nos lembra Orlandi, “[na censura] o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o “lugar” que lhe é destinado,

para produzir os sentidos que não lhe são proibidos. A censura afeta, de imediato, a identidade do sujeito” (ORLANDI, 2007b, p. 79).

Diante dos fatores acima analisados, podemos concluir que o sujeito em questão busca uma ilusão de unidade de sentido que classifica a professora Filomena como a que ensina bastante. No entanto, ao considerar tanto o interdiscurso, que constitui os sentidos, quanto os efeitos ideológicos e imaginários que intervêm na formulação dos dizeres (intradiscurso), observa-se que essa associação da professora não se mantém única, de forma positiva.

Como visto no primeiro item desta análise, falar sobre os professores de inglês e, conseqüentemente, sobre o ensino desta língua nas escolas públicas regulares de forma negativa é algo que faz parte da história e vem pela memória, afetando a materialidade linguística pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres.

As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.” (ORLANDI, 2005, p. 32)

Assim, tudo o que já foi dito sobre os professores de inglês da escola pública regular está em uma região do interdiscurso e é convocado, pelo dizer do sujeito, mesmo quando este busca afirmar a professora apenas como a que ensina bastante.

2.1.4 Primeiras conclusões

Como visto acima, a representação que o aprender inglês tem para os sujeitos do 3º ano está bastante ligada à promessa de sucesso que o conhecimento deste idioma ideologicamente traz para nossa sociedade.

A escola regular, apesar de oferecer o ensino de inglês por sete anos, é simplesmente silenciada nos dizeres como local onde a aprendizagem do idioma possa acontecer. Considerando as sequências discursivas analisadas, é apenas nos centros de línguas que o inglês pode ser aprendido.

Essa formação discursiva é um conjunto complexo de representações ideologicamente determinadas que aparecem nos discursos como se fossem verdades naturais, fruto de um posicionamento próprio do sujeito definido no momento da fala.

Como a filiação do sujeito a uma formação discursiva não é fixa ou desprovida de conflitos, verificou-se no segundo momento da análise uma força no dizer do falante do 3º ano que buscava associar o ensino de inglês na escola a uma significação positiva, marcada pela presença de um professor *deste ano que agora ensinava bastante*. Contudo, considerando o aspecto histórico constitutivo da língua, notou-se que os sentidos escaparam e que, apesar das inúmeras tentativas de o sujeito qualificar o ensino e a professora de forma positiva, outras significações, estas negativas, também se fizeram ouvir.

2.2 REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA E ENSINO DE INGLÊS NOS RELATOS DOS SUJEITOS DA 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

2.2.1 Expectativas e representações atreladas à completude do ensino

Nesta parte do trabalho, procuro analisar as representações dos sujeitos da 5ª série em relação ao ensino de inglês e à escola. Nas entrevistas com os sujeitos alunos da 5ª série, constatou-se certa dificuldade de expressão oral dos falantes, consequência talvez da pouca idade deles. Por essa razão, foi necessária uma intervenção maior do entrevistador numa tentativa de conseguir relatos mais detalhados das respostas que lhe eram dadas.

Ao analisar as expectativas dos sujeitos em relação ao inglês, por exemplo, conseguiram-se apenas respostas curtas que indiciavam a recepção positiva que o estudo da língua inglesa parecia ter por parte dos falantes. Não há nos dizeres longas justificativas para esse posicionamento, como poderá ser observado nas sequências discursivas a seguir:

[17]

E: você ficou sabendo este ano que iria aprender inglês?

AEF8: uhm-uhm

E: começou a aprender inglês esse ano?

AEF8: uhm-uhm

E: e quando você ficou sabendo que você iria aprender inglês...

AEF8: ah... eu fiquei feliz né... que eu ia saber inglês... por::: na idade de saber inglês...

E: por quê? ... qual é a idade de saber inglês?

AEF8: ah... lá na sexta... sétima série... oitava... por aí.. começa daí...na quinta série eu nunca fiquei sabendo que começava...

E:daí quando você ficou sabendo que ia ter inglês você ficou feliz?

AEF8: uhm-uhm

E: por quê?

AEF8: ah... eu achei legal que eu ia aprender inglês... mas rápido... e::: numa série baixa... assim... por exemplo.. não numa série alta...

Verifica-se que é preciso uma insistência do entrevistador para que o sujeito vá além do “uhm-uhm”. Quando **AEF8** estende o seu dizer sobre o inglês, a primeira coisa que se apreende é a afirmação da felicidade que ele experimentou por saber que iria aprender inglês.

O sujeito em [17] demonstra no dizer sua surpresa por já iniciar o aprendizado na escola em uma *série baixa* (5ª série). Essa afirmação parecer carregar a representação do inglês como um conhecimento complexo, destinado apenas às *séries altas*. No entanto, quando **AEF8** percebe-se como aluno que irá aprender inglês logo na 5ª série, ele não demonstra nenhum tipo de receio, mas sim alegria por estar antecipando esse conhecimento.

O mesmo entusiasmo visto em [17] se mantém a seguir:

[18]

E:esse ano você começou a estudar inglês... não foi?

AEF11:uhm-uhm...

E:e o que você achou?

AEF11: achei legal...melhor que/ ... melhor do que as outras que... na quarta série não aprendia inglês...eu acho inglês legal... que eu nunca aprendi inglês...

E: você gostou que vai ter inglês esse ano?

AEF11:uhm-uhm...queria também que tivesse espanhol...

E:é::: por quê?

AEF11:porque um dia minha avó falou que vai levar a gente... no México

E:e inglês?por que você gostou?

AEF11:é diferente...

AEF11 também recebe a aprendizagem do inglês na 5ª série como um aspecto positivo. Nota-se que ele compara o ano atual como melhor que os anteriores devido ao fato

de ele poder, no momento, aprender uma língua estrangeira. Em [19], além da alegria por aprender inglês, o sujeito irá associar o aprendizado dessa língua à possibilidade de comunicação global.

[19]

E: você ficou sabendo que vai ter aula de inglês...né?

AEF7: uhm-uhm....

E: e o que é que você achou?

AEF7: eu achei muito bom...porque assim...línguas estrangeiras ... é muito bom... tipo assim... se você for viajar... aí você já sabe... né?...não precisa ficar/...eu acho ótimo assim ficar/meu irmão mesmo... ele sempre pede para mim () que nem a professora... ele pede para mim falar para ele...né... o que ele gosta.. não gosta de fazer... poema em inglês...sabe... língua estrangeira ... é mais fácil... eu acho muito legal e importante

Essa afirmação do inglês como instrumento de comunicação global é uma representação imaginária que já foi estudada por Grigoletto (2000). A autora analisou as três representações mais comuns dos alunos em relação ao que é saber inglês e, dentre elas, utilizar a língua de maneira eficaz na comunicação apareceu como uma dessas representações. Diz a autora sobre essa representação:

Trata-se de um enunciado que faz parte do discurso sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, notadamente nas últimas décadas, mas que também é expresso nos discursos da propaganda e do poder econômico, incluídos aí o discurso da globalização e da conseqüente necessidade de se encontrarem fórmulas para a comunicação entre povos de diferentes nações, para a transação de bens materiais e culturais. (GRIGOLETTO, 2000, p. 227)

Na sequência discursiva a seguir, o sujeito também demonstra uma recepção positiva ao inglês e, além de representar o idioma como instrumento de comunicação global, acrescenta a relação do inglês com o mercado de trabalho.

[20]

E: quando você ficou sabendo que ia ter aula de inglês... o que você achou?

AEF9: *achei legal ... é porque assim ... quando a gente for para outros países ... a gente vai poder se comunicar com as outras pessoas ... a gente vai fazer cursos ...*

Essa associação ao mercado de trabalho pode ser observada quando **AEF9** diz que, com o inglês, “*a gente vai fazer cursos...*”.

Para a compreensão dessa representação, é preciso entender o sentido não apenas em sua materialidade linguística, mas também, política e histórica. Como dito na análise anterior, o lugar social ‘aluno da escola pública’ articula determinados significados históricos que devem ser considerados para a análise dos sentidos nos discursos analisados.

O aluno da escola pública está historicamente associado a um indivíduo desfavorecido perante a sociedade. Essa situação acontece porque existe, na memória discursiva, o dizer que crianças favorecidas socialmente não estudam na escola pública, que é frequentemente representada como espaço onde há baixa qualidade de ensino. Todos aqueles que possuem melhor condição social e econômica se dirigem às escolas privadas, sejam elas quais forem.

Se há então na memória discursiva essa condição desfavorecida para o sujeito, pondera-se que há, juntamente com essa situação, outros dizeres que procuram trazer soluções para que o aluno deixe esse lugar marginal e, no futuro, conquiste uma posição de prestígio social. Para reforçar esta argumentação, lembro que há o dizer muito recorrente dentro da escola pública de que as crianças precisam se preocupar em estudar, para conseguirem um bom emprego e, conseqüentemente, alcançarem uma vida melhor.

Em relação ao bom emprego, a sociedade e até mesmo a mídia produzem verdades, a todo instante, sobre o que é necessário para consegui-lo. Dentre os requisitos mais reiterados encontram-se: saber inglês, ser um profissional atualizado, fazer cursos, entre outros.

No dizer do sujeito analisado, o inglês irá possibilitar a ele “fazer cursos” e, sobre isso, pode-se recorrer aos estudos de Foucault sobre a produção dos sujeitos no Estado Moderno. Foucault (1982) diz que todo o sujeito está sempre preso a uma forma de poder que exerce seu complexo domínio nas relações sociais nas quais os sujeitos estão inseridos. Especificamente sobre o poder do Estado Moderno, diz Foucault:

I don't think that we should consider the “modern state” as an entity which was developed above individuals, ignoring what they are and even their very existence, but on the contrary as a very sophisticated structure, in which individuals can be integrated, under one condition: that this individuality would be shaped in a new form, and submitted to a set of very specific patterns. (FOUCAULT, 1982, p. 214)

Dessa forma, se for compreendido que *fazer cursos* é um dizer que está na memória discursiva como pré-requisito para um bom emprego, e, adicionado a esse fator, que o sujeito é moldado e submetido às regras do Estado Moderno, é possível interpretar que o *fazer cursos* em [20] pode representar para o sujeito, de forma imaginária, uma exigência do mercado de trabalho para conseguir um bom emprego, exigência esta que um dia ele suprirá se souber inglês.

Essa associação que o sujeito faz do inglês com o mercado de trabalho pode ser confirmada no decorrer da entrevista com o falante **AEF9**, quando é perguntado se ele já usou o inglês.

[21]

E: você alguma vez já usou inglês?

AEF9: não

E: nunca usou ... mas você pretende usar um dia?

AEF9: não sei ...

E: será que você vai usar um dia?

AEF9: não sei ... acho que vou...

E: se você for usar... para que você acha que vai usar?

AEF9: para trabalhar ... para você ser ... tipo ... turista ...

Percebe-se nesse trecho que, de fato, a utilidade maior que o sujeito associa ao inglês se encontra no mercado de trabalho. Depois, assim como fizeram os demais sujeitos da 5ª série, **AEF9** também associa o inglês à comunicação global, ao dizer que usará a língua para ser turista.

De acordo com as sequências discursivas acima analisadas, os sujeitos da 5ª série trazem sempre expectativas positivas com o ensino de inglês. Como visto acima, embora expressas, muitas vezes de forma simples, essas expectativas marcam principalmente uma alegria pelo aprender inglês.

Vistas essas expectativas, o objetivo agora é investigar a representação desses sujeitos sobre a escola.

Durante as entrevistas, foi perguntado aos sujeitos o que eles achavam que iriam aprender de inglês até o fim do Ensino Médio, momento em que se encerra a aprendizagem da língua estrangeira na escola regular. Este trecho das entrevistas será utilizado como *corpus* para a investigação da representação da escola.

[22]

E: e quando você chegar lá no fim da escola ... lá no terceiro ano ... o que você acha que vai aprender de inglês?

AEF10: um bocado de línguas...

E: e de inglês você vai saber...

AEF10: um monte...

E: um monte?

AEF10: é

Em [22], nota-se que o ensino na escola está muito próximo de uma representação de completude porque, a princípio, o sujeito parece conhecer que existe uma variedade de línguas a serem aprendidas pelas pessoas e, de maneira natural, associa a aprendizagem de *um bocado* delas à escola. Em seguida, no que se refere à língua inglesa, o sujeito faz uso em seu discurso da qualificação *um monte* para se referir ao que será aprendido na escola. Considerando o perfil ainda infantil do falante, o valor semântico de *um monte* é muito próximo da completude em si; quando uma criança diz que brincou *um monte*, por exemplo, ela quer dizer que brincou tudo o que gostaria, não havendo em seu dizer espaço para nenhum tipo de falta em relação ao brincar.

Essa atribuição da completude do ensino à escola é também verificada nas sequências a seguir.

[23]

E: o que você acha que vai aprender de inglês?

AEF12: acho que vou aprender bastante coisa... né?... porque assim... a gente vai aprendendo cada vez mais... né?... a pessoa vai aprendendo... depois já está/

E: já está:... /

AEF12: no ponto...((risos))

No dizer de **AEF12**, a escola aparece como o local onde o aprendizado vai se somando através dos anos até que se chegue a um final completo e imaginário, marcado no dizer do sujeito pela designação *estar no ponto*.

[24]

E: e você sabe que você vai estudar inglês até acabar a escola?

AEF11: é?

E: é... quinta... sexta... sétima... oitava... primeiro... segundo e terceiro... o que você acha que vai aprender até o terceiro ano?

AEF11: falar tudo... ser professora de inglês

Em [24], por sua vez, o sujeito evidencia a completude do ensino em seu dizer pela associação da escola à aprendizagem do *falar tudo* em inglês. Observa-se que, além de ensinar a falar tudo em inglês, a escola regular também aparece representada como o local que irá prepará-lo para ser professor de inglês que, por aproximação sinonímica, é representado como a completude do conhecimento.

Se as expectativas com a aprendizagem do inglês eram sempre expressas por predicções positivas nos dizeres dos sujeitos da 5ª série, o mesmo se estendeu para a escola vista como o lugar responsável por essa aprendizagem. Com o uso de um vocabulário simples, característico do perfil dos falantes, a escola é construída, no imaginário desses sujeitos, como o local da completude do aprendizado.

2.2.2 Intervenções externas deslizando a significação

Apesar das significações sempre positivas sobre o ensino de inglês na escola regular presentes nos dizeres dos sujeitos da 5ª série, é possível notar que significações negativas, provindas de uma memória histórica, também ‘escapam’ nos dizeres desses sujeitos.

A constituição do sentido afetada pelo exterior da língua é um fator discutido por Pêcheux, que diz: “no espaço de reformulação-paráfrase de uma formação discursiva – espaço no qual, como dissemos, se constitui o sentido – efetua-se o acobertamento do impensado (exterior) que o determina” (PÊCHEUX, 1988, p. 17).

Considerando esse exterior da língua, a seguir serão apresentados fatores que evidenciam os sentidos como elementos históricos e não transparentes.

[25]

E: e o que você acha que você vai aprender até você terminar a escola? ...de inglês...

*AEF7: muita coisas... **não tenho nem como explicar...***

E: tem alguma coisa assim que você fale que quando terminar a escola você vai saber?

*AEF7: ah... quando eu terminar... assim... eu vou passar para os meus filho ... como vai ser/
**como é bom inglês...para eles não ficar assim/ para não xingar a professora porque ...
professora está para ensinar... não está para/para ficar cuidando de criança... né?... e vou
falar para os meus filhos que **inglês é muito bom.. ótimo...para mim é a melhor matéria que**
tem... [negritos e grifo nossos]***

Em [25], o sujeito reforça a qualificação positiva da escola ao dizer que vai aprender *muita coisa* de inglês nesse espaço. Em seguida, contudo, ao tentar retomar esse aprendizado, que segundo o sujeito é difícil de explicar, os sentidos parecem escapar à vontade de AEF7.

Esse ‘escape’ pode ser constatado porque, apesar das várias significações positivas que AEF7 busca atribuir para o ensino de inglês, é possível entrever outra voz, atravessando o dizer, que contribui para a falta de unificação dos sentidos atribuídos ao ensino na escola. Retomando Ducrot, “certamente do ponto de vista empírico, a enunciação é ação de um único sujeito falante, mas a imagem que o enunciado dá dela é a de uma troca, de um diálogo, ou ainda de uma hierarquia das falas.” (DUCROT, 1987, p. 18)

Essa outra voz que atravessa o dizer em [25] traz uma perspectiva diferente para o ensino de inglês. Ela é a voz de alguém que não enxerga a escola apenas como o local onde o ensino acontece em sua completude, mas sim como o espaço em que regras disciplinares são infringidas e precisam ser corrigidas para o bom funcionamento dessa instituição.

Se o dizer em [25] é atravessado também pela perspectiva que traz regras disciplinares que precisam ser corrigidas dentro da escola, logo, não está acontecendo uma significação unicamente positiva para esse espaço.

Esse equívoco presente na sequência acima analisada é, segundo Orlandi (2007b), constitutivo dos sentidos e dos sujeitos, devido à ligação da língua com a história. A manifestação desse equívoco também pode ser observada em [26].

[26]

E: o que você acha que você vai aprender de inglês até você terminar a escola?

AEF9: eu não sei porque eu não::: eu nunca/ eu/ na quarta série eu nunca imaginava que eu ia ter aula de inglês na quinta... e meu irmão falou porque ele já está na sétima... aí eu acho/ assim... eu achei BEM legal... bem interessante...

E: daí até o fim.../

AEF9: eu acho que vou aprender bastante coisa...a gente não vai ficar só em uma coisa só... a gente vai aprender mais coisas... [negritos nossos]

Quando é perguntado em [26] o que o sujeito imagina que irá aprender de inglês na escola, ele se mostra um pouco confuso, o que a princípio parece vir de uma falta de experiência anterior em relação ao ensino dessa língua.

Contudo, mesmo sem saber exatamente o que a escola lhe proporcionará em relação ao inglês, o dizer do sujeito é finalizado por “*eu achei BEM legal...bem interessante...*”. Essa finalização, acompanhada da ênfase à palavra **bem** interessante, reforçam a significação positiva que os sujeitos da 5ª série atribuem ao ensino de inglês na escola.

No entanto, ao falar especificamente dos conteúdos, o sujeito em [26] diz: “*eu acho que vou aprender bastante coisa...a gente não vai ficar só em uma coisa só... a gente vai aprender mais coisas...*”. Para a análise deste trecho, faz-se necessário retomar ao conceito de pré-construído (PÊCHEUX, 1988), que remete a uma construção anterior que é retomada no enunciado.

Sendo assim, quando o aluno diz que “*não vai ficar só em uma coisa só*”, ele articula um efeito de sentido pré-construído, ou seja, é possível dizer que já houve construções anteriores à fala do aluno que afirmavam que o ensino de inglês na escola não sai do mesmo conteúdo. Esse discurso é muito frequente na escola pública em relação ao ensino de inglês, como visto nas análises dos sujeitos do 3º ano do Ensino Médio.

Nota-se que há silenciamentos²⁴ quando o sujeito em [26] procura expressar sua opinião em relação à língua inglesa e, concomitantemente, se lembra do que o irmão já lhe falou sobre o assunto. Alguns silenciamentos podem ser apreendidos em virtude das interrupções na fala: “*eu não::: eu nunca/ eu/ na quarta série (...)*”. Depois, constata-se um silenciamento evidenciado pelo encaixe sintático no fio do dizer quando o aluno diz: “*meu irmão falou porque ele já está na sétima*”.

A oração principal *meu irmão falou*, pela lógica gramatical, requer uma oração subordinada substantiva objetiva direta, ou seja, espera-se que o aluno esclareça o que o seu

²⁴ Uso o termo de Orlandi (2007b), discutido no item 2.1.1 desta dissertação.

irmão falou. No entanto, o aluno completa sua fala com uma oração subordinada adverbial causal dizendo “*porque ele já está na sétima*”. Este recurso pode ter sido usado pelo aluno para silenciar o que foi que seu irmão lhe falou. Esse silenciamento, de acordo com Orlandi (2007b), seria o silenciamento local.

O sujeito da 5ª série filia-se a uma formação discursiva em relação à língua inglesa e sua posição, nesta filiação ideológica, é positiva e repleta de boas expectativas em relação ao ensino de inglês na escola; o que parece ser diferente da ideia negativa que seu irmão possa ter lhe apresentado sobre o mesmo assunto. Assim, a fala do sujeito coexistindo com a voz de seu irmão traz, para o discurso, duas perspectivas para o ensino de inglês: uma que afirma que o conteúdo da escola fica em uma coisa só, e outra, que afirma a escola como o local onde é possível aprender bastante coisa.

Considerando o que foi dito anteriormente sobre o silenciamento local e pensando que “o silêncio não é o não-dito que sustenta o dizer mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído” (ORLANDI, 2007b, p. 102), infere-se que o sujeito em [26], ao silenciar predicações negativas sobre o ensino de inglês na escola, busca a unidade de sentidos no seu dizer; afinal, significar a escola de maneira negativa seria contraditório à representação de escola predominante no seu dizer, escola esta onde se aprende bastante inglês. Tanto que, em toda a entrevista com o sujeito **AEF9**, é apenas neste trecho que se encontram os silenciamentos.

2.3 CONCLUSÕES PARCIAIS

Observou-se, nos relatos dos sujeitos do 3º ano do EM, que seus dizeres caminharam para a significação predominante de que o aprendizado da língua inglesa é algo que eles não alcançam com a escola regular porque esta vem apenas com a proposta do básico, do verbo to be ou mesmo do nada. Quando uma significação positiva sobre o aprendizado do inglês apareceu no dizer, representada pela professora Filomena, ela se mostrou bastante inconsistente, com conflitos de sentido e silenciamentos.

Os dizeres dos sujeitos da 5ª série, no entanto, caminharam para uma significação oposta. Os sujeitos do ensino fundamental atribuíram à escola, pelo uso de predicações bastante positivas, a função de ensinar a completude do inglês aos seus alunos. No entanto,

por serem afetados pela história, os dizeres desses sujeitos trouxeram também significações negativas para o ensino.

Adotando um ponto de vista pecheutiano, pode-se dizer que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, deslocar-se discursivamente de seu sentido para derivar para outro” (PÊCHEUX, 2006, p. 53).

Pêcheux (1988) vai chamar de efeito metafórico essa possibilidade de deslizamento de sentido a que todo discurso está exposto. Buscando o conceito de metáfora em J. Lacan²⁵ (1966, apud Pêcheux, 1988 p. 262), que disse: “a metáfora se localiza no ponto preciso em que o sentido se produz no non-sens”²⁶, Pêcheux afirma que os sentidos não estão presos à materialidade linguística dos signos como instâncias predeterminadas e completas, mas sim que eles deslizam devido à identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina.

O sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (realizadas em efeito de substituição, paráfrase, formações de sinônimos), das quais certas formações discursivas vêm a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório: as palavras, expressões e proposições recebem seus sentidos das formações discursivas à qual pertencem. (PÊCHEUX, 1988, p. 263)

Considerando assim o efeito metafórico e a capacidade de os sentidos deslizarem, verificou-se com certa regularidade que, nos dizeres analisados, todas as vezes que a memória histórica sobre o ensino de inglês na escola marcava sua presença na materialidade linguística, fazia com que os sentidos, quando positivos, deslizassem para uma predicação negativa.

Esses deslizes evidenciam a presença do equívoco (ligação da língua com a história) constitutivo da significação. Segundo Orlandi (2007a, p. 82), o equívoco, ao construir os sentidos, constitui também os sujeitos. Ainda segundo a autora, “o equívoco, que na instância do sujeito nos permite compreender a relação com o inconsciente, na instância da história nos põe em contato com o funcionamento da ideologia: o que está presente por uma ausência necessária.” (ORLANDI, 2007a, p. 82)

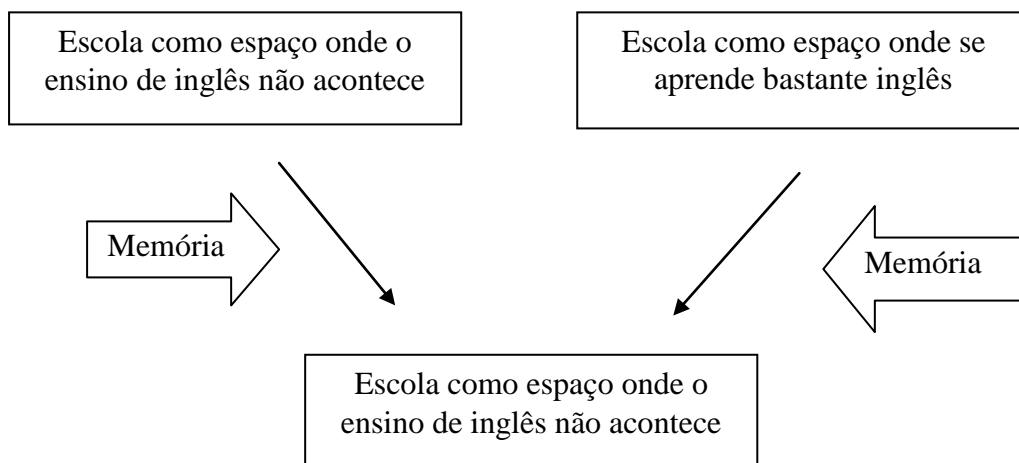
No dizer do sujeito do 3º ano, os deslizes parecem ter acontecido porque o sujeito, por estar no último ano, trazia seu relato imerso em memórias históricas sobre o ensino e, ao tentar significar o inglês de forma positiva (figura do professor de inglês), o sujeito apresentou contradições no dizer. Em contrapartida, nos dizeres dos sujeitos da 5ª série o deslize parece ter ocorrido quando a memória histórica perpassava os dizeres (a figura do irmão mais velho, por exemplo) e deslizava as significações positivas, para uma significação contrária.

²⁵ LACAN. *Ecrits*, Paris, Seuil, 1966, p.508

²⁶ Essa definição é uma nota de esclarecimento que Lacan (1966, apud Pêcheux, 1988, p. 262) faz à sua definição de metáfora: “uma palavra por outra, essa é a fórmula da metáfora.”

Em resumo, a análise dos dizeres dos dois grupos de alunos apresentou duas premissas. A primeira afirma a escola como espaço onde o ensino de inglês não acontece, ao passo que a segunda premissa seria exatamente oposta, ou seja, a escola como espaço onde se aprende ‘tudo’ de inglês.

Essas premissas, que coexistem nos dizeres analisados, quando afetadas pela memória histórica referente ao ensino de língua inglesa na escola regular, fazem com que os sentidos deslizem e o ponto de partida, que era totalmente distinto, alcance um ponto de chegada semelhante.



Por fim, considerar o deslize na fala dos sujeitos não é admitir que seus dizeres, ao serem afetados pela memória, se tornem unos. Ao contrário, é afirmar o discurso como um conjunto complexo de sentidos que existem na história e não podem ser entendidos como unidades fixas da língua.

Diante das considerações acima, uma das possibilidades de significado que a análise deste capítulo sugere é que a escola pública regular, marcada pela sua história, traz uma filiação ideológica que entende este espaço como local onde não é possível aprender inglês.

Por fim, se não há uma resposta única para o fato de ser possível ou não aprender inglês na escola pública regular, ao menos a investigação discursiva dos dizeres dos sujeitos, considerando a história e a ideologia, evidenciou que a vivência do aluno com o inglês, analisada pelos dizeres do início e do fim do ciclo da aprendizagem dessa língua na escola, resultou em uma transformação dos sentidos antes atribuídos por eles.

3 O PAPEL DA MEMÓRIA NA CONSTITUIÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DO GOSTAR DE INGLÊS

Vista a trajetória histórica do ensino nas escolas públicas brasileiras e analisadas as representações que os sujeitos fazem do aprender inglês na escola, proponho, neste último capítulo, analisar os dizeres dos sujeitos sobre o gostar ou não de inglês.

Nas entrevistas, é saliente a diferença que os dois grupos de alunos (5ª série e 3º ano do EM) apresentam em relação ao idioma. De forma aparente, os dizeres se constroem em uma dicotomia marcada pelos sujeitos do 3º ano afirmando não gostarem de inglês e sujeitos da 5ª série afirmando o contrário: eles gostam da língua.

No entanto, o campo teórico da Análise do Discurso, admite o discurso como algo não homogêneo, atravessado pela ideologia e a história.

Todo texto é heterogêneo do ponto de vista de sua constituição discursiva: ele é atravessado por diferentes formações discursivas, ele é afetado por diferentes posições do sujeito, em sua relação desigual e contraditória com os sentidos, com o político, com a ideologia. (ORLANDI, 2008, p. 115)

Considerando então a não unicidade do discurso, as análises a seguir buscam mostrar a maneira pela qual a afirmação do gostar ou não de inglês se cruzam nos dizeres dos sujeitos, de modo conflituoso e heterogêneo. Além disso, será também tarefa deste capítulo investigar de que forma os enunciados sobre o gostar de inglês mobilizam sentidos históricos e ideológicos vinculados às representações já analisadas nos capítulos anteriores.

3.1 O CONFLITO CONSTITUTIVO NOS DIZERES DOS SUJEITOS DO 3º ANO

3.1.1 Silenciamentos atrelados ao não gostar de inglês

Conforme já discutido no capítulo dois desta dissertação, Orlandi defende que todo discurso é acompanhado de silêncio. Para analisar o silêncio na discursividade, a autora

defende que não devemos traduzi-lo em palavras, afinal, neste caso, poderia haver deslizamento de sentidos e outros efeitos seriam produzidos. Assim, Orlandi afirma que é preciso compreender o silêncio em sua forma material específica, que “é a forma (não empírica nem abstrata) constituída pela/na discursividade, forma em que se inscrevem os efeitos da articulação língua/história, acontecimento do significante no sujeito” (ORLANDI, 2008, p. 129)

Como dito anteriormente, é constante nos dizeres dos sujeitos do 3º ano a afirmação de que não gostam de inglês. No entanto, inseridos nessa afirmação, podemos encontrar silenciamentos bastante relevantes para a compreensão dos sentidos.

A seguir, serão analisados recortes das entrevistas de dois diferentes sujeitos do Ensino Médio (AEM1 e AEM6). A proposta da análise será investigar como a afirmação do não gostar de inglês acontece no dizer desses dois sujeitos e de que forma essa afirmação traz outros sentidos que, embora não ditos, podem ser verificados na articulação da língua com a história.

Para esse propósito, o primeiro aspecto a ser investigado refere-se ao fato de que, embora os sujeitos afirmem não gostar de inglês, as falas encontram-se inseridas em um universo de admiração pela língua. Nota-se esse aspecto na sequência discursiva a seguir.

[27]

E: e você gosta de inglês?

*AEM1: olha ... de inglês assim eu acho **bonito** falando igual quando como eu trabalho no aeroporto né? ... aí chega lá ... assim ... uns America::no... fica falan::do ... uns inglês na/ ... fica falan::do... conversando em inglês daí eu acho **muito bonito interessante** que é **mu::ito bom** você ter inglês hoje ... como eu meu trabalho lá eu vejo ... que às vezes e fico me perdendo ...eu fico **QUE**... não sabe? ... então é **muito importante** ... mas ... assim ... gostar gostar não ... não [negritos nossos]*

A admiração pelo inglês é constatada, em [27], pela repetição de vocábulos do universo positivo (bonito, interessante, bom, importante). Além disso, quando o sujeito relata um momento, no ambiente de trabalho, em que há contato dele com o idioma, a admiração pelo inglês se intensifica de maneira flagrante, tanto que, após o relato desse contato, os adjetivos que se referem ao inglês, aparecem todos acompanhados pelo advérbio de intensidade ‘muito’.

No entanto, se esse contato com os americanos intensifica a admiração do sujeito, pode-se dizer que ele também causa distanciamento. É diante da incompreensão do que os americanos dizem, que o sujeito se vê distante da língua que ele admira: “*às vezes eu fico me perdendo ...eu fico QUE... não sabe? ...*”.

Apesar da incompreensão do inglês, é curioso que não há, em [27], nenhum momento em que o sujeito diga que, de fato, ele não domina a língua. Nos momentos em que a incompreensão pelo inglês é sugerida no dizer, ela aparece modalizada ou mesmo silenciada.

A modalização em [27] acontece quando o sujeito observa os americanos e não compreende o que está sendo dito. Nesse momento, o não saber inglês é substituído pelo significante *me perder* e este, associado ao advérbio de frequência *às vezes*, que indica uma baixa frequência para a não compreensão. Além disso, a construção “*às vezes eu fico me perdendo*” também evidencia um desejo do sujeito em acompanhar o que está sendo dito pelos americanos, afinal, só se perde em uma informação quem deseja obtê-la.

O silenciamento, por sua vez, acontece ao final de [27], quando o dizer do sujeito apresenta uma perceptível interrupção na oração coordenada adversativa: “*então é muito importante ... mas ... assim ... gostar gostar não ... não*”. Destacando-se que essa construção adversativa ocorre após o sujeito afirmar que *se perde* diante da língua dos americanos, é possível dizer que uma formulação de oposição entre o fato de o sujeito considerar inglês importante, mas não compreender a língua, seria esperada na linearidade linguística. Contudo, ao interromper a oração adversativa, o sujeito cala seu desconhecimento pelo inglês e, preenchendo esse espaço calado, surge o não gostar do idioma.

Após a sequência discursiva descrita acima, é solicitado ao sujeito **AEM1**, em [28], que justifique a razão pela qual ele não gosta de inglês.

[28]

E: por que [você não gosta de inglês]?

AEM1: porque eu acho que é difícil ... apesar que nada é difícil né? ... só basta você querer ... mas assim eu acho que tem mui::ta/ é muito complicado .. não sei por que eu não tive oportunidade de aprender:: ... né? não sei por que minha mãe não teve condição de pagar ... assim ... um curso melhor pra mim ... mas acho que vai do esforço né? se eu quisesse ... se eu gostasse mesmo eu correria atrás... igual uma amiga da minha irmã né? ... ela:: ... ela trabalha com a minha irmã ... ela fo/ a LL ... ela fez aquela faculdade comércio exterior e... ela falou assim pra mim... né ... um dia ela conversando comigo ela falou ... que hã... na infância dela a mãe dela não tinha condições de pagar um curso ... então o que que ela fazia?

... ela ia pe/ ela mesmo pegava o dicioná::rio... e ficava assim le::ndo ... ficava assim/ ... sabe ela se virava ... ia na biblioteca ... e ela aprendeu a falar inglês ... assim... é:: algumas coisas ouvindo né? ... e algumas coisas ela corria atrás ela ... ela aprendeu/ ... sabe ... junta::va lá as palavras no dicionário... como se fosse... aprender a:: ... ler ... em português... como nós ... ela juntava as palavras e ... ia aprendendo ... a ler inglês ... assim ... aprendeu... e hoje ela trabalha como:: ... ela:: trabalha no comércio exterior né? ... que ganha muito bem ... aí ela aprendeu assim [negritos nossos]

Ao iniciar sua justificativa, **AEM1** apresenta um dizer bastante conflituoso. Esse conflito se constrói em uma polifonia, ora marcada pelo lugar de dizer do enunciador-individual, ora marcada pelo lugar de dizer do enunciador-genérico²⁷.

Nota-se que há um eu que se apresenta como individual e argumenta que não gosta do inglês porque o idioma é difícil de aprender e ele não teve condições de fazer um curso²⁸. No entanto, todos os argumentos expostos por esse enunciador individual são contraditos pela voz de um enunciador-genérico que afirma nada ser difícil se houver esforço pessoal.

Essa polifonia vista acima aponta para a heterogeneidade constitutiva de todo discurso. Authier-Revuz (2004) propõe um extenso estudo sobre a não homogeneidade discursiva e justifica a heterogeneidade como marca da onipresença do outro no discurso.

Todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos ‘outros discursos’ e pelo ‘discurso do Outro’. O *outro* não é um *objeto* (exterior, *do qual* se fala), mas uma *condição* (constitutiva, *para* que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69)

Além disso, Authier-Revuz também afirma que a presença constitutiva e permanente do outro existe através de um mecanismo de distância do sujeito falante frente a seu discurso. Nesse distanciamento, a autora distingue dois tipos de heterogeneidade: a mostrada e a constitutiva. O primeiro caso seria quando o outro se inscreve na linearidade discursiva de forma linguisticamente descritível (discurso direto e indireto, por exemplo); a heterogeneidade constitutiva, que se mostra em alguns pontos do discurso, remete à presença do outro como princípio fundador de todo discurso, havendo ou não marcas dessa presença na materialidade linguística.

²⁷O conceito de “lugares de dizer” é de Eduardo Guimarães (2005) e já foi discutido no item 2.1.1 desta dissertação.

²⁸ Conforme analisado no Capítulo 2, há no imaginário dos sujeitos uma relação direta entre aprender inglês e os cursos de idiomas. Ver item 2.1.1.

A autora completa que o plano da heterogeneidade mostrada e o da heterogeneidade constitutiva coexistem no discurso em constante negociação. Diz a autora sobre essa negociação:

As marcas explícitas de heterogeneidade respondem à ameaça que representa, para o desejo de domínio do falante, o fato de que ele não pode escapar ao domínio de uma fala que, fundamentalmente, é heterogênea. Através dessas marcas, designando o outro localizadamente, o sujeito empenha-se em fortalecer o estatuto do um. É nesse sentido que a heterogeneidade mostrada pode ser considerada como um modo de denegação no discurso da heterogeneidade constitutiva que depende do outro no um (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 73-74)

Considerando as reflexões de Authier-Revuz, quando o sujeito em [28] traz no dizer a polifonia, é possível identificar uma evidência da heterogeneidade mostrada. Os comentários que **AEM1** faz das suas próprias justificativas para o não gostar de inglês apontam para o que Authier-Revuz descreve como uma heterogeneidade mostrada que opera no espaço do sugerido. Nesse tipo de heterogeneidade, a presença do outro é interpretada a partir de elementos recuperáveis no exterior do discurso. Diz a autora sobre esse tipo de heterogeneidade:

Uma forma mais complexa da heterogeneidade se mostra em curso nas diversas formas marcadas da conotação autonímica: o locutor faz uso de palavras inscritas no fio de seu discurso (sem a ruptura própria à autonímia) e, ao mesmo tempo, ele as mostra. Por esse meio, sua figura normal de usuário das palavras é desdobrada, momentaneamente, em uma outra figura, a do observador das palavras utilizadas; e o fragmento assim designado – marcado por aspas, por itálico, por uma entonação e/ou por alguma forma de comentário – recebe, em relação ao resto do discurso, em estatuto outro. (ALTHIER-REVUZ, 2004, p. 13)

Entendendo que todo discurso é um campo marcado pela heterogeneidade e, portanto, pelo conflito, é possível compreender a razão pela qual o não gostar de inglês porque o idioma é difícil convive em [28] com a afirmação de que nada é difícil se houver esforço pessoal e, somado a isso, encontra-se ainda a admiração pelo inglês.

Essa admiração, já analisada em [27], é reforçada em [28] quando **AEM1** narra a história de uma colega que, por saber inglês, alcançou um final feliz. Sobre o ato de narrar, Bruner defende-o como um processo de significação que “dá forma às realidades que criam” (BRUNER, 1996, p. 129). Assim, para Bruner, todo narrador expõe uma interpretação de sua história, interpretação essa que não deve ser entendida como uma verdade única e

inquestionável. Além disso, completa o autor que “a interpretação da narrativa é profundamente afetada por circunstâncias culturais e históricas” (BRUNER, 1996, p. 131).

Admitindo então a narração como uma interpretação, podemos dizer que a história relatada por **AEM1** reforça sua admiração pelo inglês tanto quanto afirma a sua representação da língua como instrumento necessário para o sucesso.

Passando o olhar para o segundo aluno do Ensino Médio, é possível verificar dizeres semelhantes ao primeiro. Em [29], **AEM6** também diz não gostar de inglês mas, curiosamente, também demonstra admiração.

Na sequência [29], é perguntado a **AEM6** se ele pretende usar o inglês futuramente e ele responde que não. Seguindo a entrevista, é solicitado ao sujeito que explique, então, o que pretende fazer futuramente.

[29]

AEM6:** eu quero fazer uma faculdade de psicologia.... eu sei assim que o inglês é **MUITO importante...o inglês é muito importante...mas eu não/é que eu não gosto... eu não gosto de matemática também... nossa é uma coisa que eu não/ não consigo entrar na minha cabeça...eu não consigo entender a matéria...[negritos nossos]

Constata-se que, apesar da afirmação “eu não gosto [de inglês]”, há também no dizer a ênfase na informação de que inglês é muito importante. Essa ênfase, marcada pela entonação enfática²⁹, pelo advérbio de intensidade e pela repetição consecutiva da informação “*inglês é MUITO importante...o inglês é muito importante...*”, aponta para uma certa admiração do sujeito pela língua.

Além do conflito entre a admiração pelo inglês e a afirmação do não gostar da língua, outro aspecto que assemelha os dizeres de **AEM1** e **AEM6** se refere ao silenciamento sobre a falta de domínio do idioma.

Observa-se que **AEM6** constrói uma oração adversativa que é interrompida (“*mas eu não*”) e sua continuação é silenciada. Após o silenciamento, **AEM6** compara inglês à matemática porque, segundo ele, são ambas disciplinas de que ele não gosta. Ao falar da matemática, o sujeito interrompe um dizer sobre o motivo pelo qual ele não gosta da matéria mas, logo em seguida, a construção é continuada e o sujeito afirma não gostar de matemática porque é uma matéria que ele não consegue entender.

²⁹ A entonação enfática é mostrada em [29] pela letra maiúscula. Esse recurso segue as normas de transcrição do NURC.

Ora, se nessa construção inglês aparece em relação sinonímica com a matemática porque são essas as duas disciplinas de que o sujeito não gosta, não seria possível afirmar que, assim como a matemática, o sujeito também não aprende o inglês e por isso não gosta de ambas as disciplinas?

Seguindo a entrevista, em [30], **AEM6** busca descrever como o seu descontentamento com o inglês foi acontecendo.

[30]

E: então você acha que foi desde que você começou a aprender que você começou a não gostar?

AEM6: é:: não ... eu gostava... na quinta série ... aí eu fiquei maior contente ... eee o ginásio ... tudo.. aí ta ... aí eu ... nossa vou ter inglês agora ... aí o professor entrou na sala ... eu lembro como se fosse hoje... o professor entrou na sala ... eu fiquei maior feliz ... né?... professor de inglês ... tudo... e ela era muito simpática ... ela era um amor de pr/de::: pessoa.. sabe?... ela era muito legal...ela conversou com a gente ... e ela passava muito filme ... porque evidente ... todo mundo pequenininho ... quinta série ainda é pequeno ... né?...ela levava filme de desenho sabe? ... e me interessou... entendeu?...

E: aí você gostava?

AEM6: gostava ... até a quinta série eu gostava ... ela passava filme ...explicava ... tinha musiquinha e a gente cantava ... era muito legal ... aí foi passando o tempo ... passando ... foi complicando mais...aí eu não entendia mais nada... quando chegou na oitava série eu não conseguia entender a matéria ... entendeu?... eu tirava as minhas dúvidas ... tudo ... fazia prova ... mas eu não/ não gostava ...

E: daí que você começou a não gostar?

AEM6: é... comecei a não gostar da matéria...[negritos nossos]

Como visto acima, para relatar um momento positivo com a língua, **AEM6** se volta à memória da 5ª série. Conforme análises no capítulo 2 desta dissertação, os sujeitos da 5ª série trazem no imaginário o sentido de que a escola é o local onde eles aprenderão ‘tudo’ de inglês e, por essa razão, ao retomar lembranças daquele período, as representações atreladas a ele também voltam no dizer e marcam a materialidade linguística.

Ao falar desse universo positivo, o sujeito descreve a aula como um processo composto por etapas que ele seguia e lhe causava prazer. No entanto, quando a memória referente a outros anos escolares é trazida para o dizer, o universo positivo referente às aulas

de inglês não se mantém. No decorrer do tempo, percebe-se que as etapas permanecem mas, dessa vez, elas não levam o sujeito a um resultado satisfatório.

Sobre essas etapas, quando **AEM6** afirma tê-las cumprido e, em seguida, inicia uma construção adversativa, é esperada a apresentação de uma ideia que estaria em oposição à anterior, ou seja, algo contrário ao cumprimento desse processo. No entanto, essa construção é interrompida e a adversativa calada é substituída pela afirmação “não gostava” (*eu tirava as minhas dúvidas ... tudo ... fazia prova ... mas eu não/ não gostava*).

Pensando que o objetivo de um processo educativo (aulas, provas, esclarecimentos de dúvidas) é proporcionar a aprendizagem aos alunos, poderíamos dizer que a não aprendizagem seria contrária ao seu cumprimento. Dessa forma, uma construção negando a aprendizagem não poderia ser o complemento da adversativa calada? Novamente, o *não gostar* de inglês não estaria silenciando o *não saber*?

Além disso, a interpretação de que o sujeito silencia o desconhecimento do idioma pode ser resgatada no momento em que **AEM6** afirma que, com o passar dos anos, ele não entendia mais nada. Ora, se alguém não entende nada de uma disciplina, não fica difícil concluir que ele não domina seu conteúdo.

Como dito no capítulo anterior, o conhecimento da língua inglesa é, na nossa cultura, associado diretamente ao sucesso. Assumir então o desconhecimento do inglês pode ser, no imaginário dos sujeitos, a declaração da sua não inclusão no grupo de indivíduos de sucesso, falantes de inglês. Utilizando conhecimentos de Lógica, poderíamos afirmar que o dizer dos sujeitos do 3º ano constrói a proposição de que $p=q$, onde p é o inglês e q é o sucesso. Logo, se $p=q$, isto implica em $\sim p=\sim q$, ou seja, o não inglês corresponderia então ao não sucesso.

Dessa forma, para não afirmar uma exclusão social, o dizer dos sujeitos cala o não saber o idioma. Além disso, apesar das construções “*eu não gosto de inglês*”, nota-se que a admiração pela língua é um aspecto que se mantém nos dizeres.

3.1.2 A negação como desejo

Como visto acima, negar o gosto pelo inglês aparece nos dizeres como um silenciamento para a não aprendizagem. Sendo assim, proponho refletir sobre os efeitos de sentido que essa negação traz para a representação do ensino desse idioma na escola pública

regular. Para isso, será importante partir da concepção de sujeito adotada na Análise do Discurso.

Por muitos anos, as ciências herdaram do pensamento clássico a concepção de sujeito proposta por Descartes, para quem o sujeito era marcado pela racionalidade, a unicidade e o total controle de suas ações.

A partir das contribuições de Freud, Marx, entre outros, que questionaram a concepção centralizadora de sujeito, a constituição do sujeito passou a ser entendida como descentrada e atravessada pelo inconsciente. Diz Morales sobre as contribuições de Freud:

O conceito de inconsciente, invisível e reconhecível só pelos seus efeitos, permitiu a Freud explicar a 'vida psíquica', tanto normal quanto anormal. Rompendo com as evidências da psicologia da consciência, Freud cria uma teoria do processo de constituição do sujeito psíquico, suposto portador da consciência que, aparentemente, determinava seus comportamentos. (MORALES, 2008, p. 34)

A análise do discurso dialoga com essa concepção de sujeito da psicanálise e para a análise em questão, faz-se necessária uma aproximação da teorização de Freud sobre inconsciente.

Freud distinguiu três níveis de consciência na sua divisão inicial da mente: o consciente, o pré-consciente e o inconsciente. Com estudos sobre o sonho, Freud aprofundou-se nas reflexões sobre o inconsciente, que seria a instância em que estariam as representações e manifestações não controladas pelo homem.

Um ponto nuclear da abordagem psicanalítica de Freud é a assimilação do inconsciente ao recaiado. Freud afirma que o inconsciente impede certas ideias reprimidas de emergirem na consciência.

O inconsciente em Freud designa um sistema psíquico independente da consciência e dotado de atividade própria, com suas próprias leis e regras. Assim, a consciência e o inconsciente têm formas diferentes de representação de seus conteúdos.

Considerando essa distinção de consciente e inconsciente, podemos dizer que um mesmo pensamento pode existir, de forma diferente, nessas duas regiões da mente.

A princípio, como dito anteriormente, o pensamento reprimido existe no inconsciente, porém, segundo Freud, pelo mecanismo da negação, esse mesmo pensamento pode vir à consciência. Sobre o assunto, diz o autor:

O conteúdo de uma imagem ou idéia reprimida pode abrir caminho até a consciência, com a condição de que seja negado. A negativa constitui um modo de tomar conhecimento do que está reprimido; com efeito, já é uma suspensão da repressão, embora não, naturalmente, uma aceitação do que está reprimido. (FREUD, 1925, p. 294)

Assim, se pelo caminho da psicanálise pode-se afirmar que uma negativa pode estar relacionada com um conteúdo recalcado e, além disso, pode-se dizer que o sujeito, atravessado pelo inconsciente, não controla o seu dizer, então, é válido investigar quais sentidos podem ser inferidos a partir da construção “eu não gosto de inglês”.

Em primeiro lugar, vale ressaltar que, conforme visto no item anterior desta análise, embora os sujeitos do 3º ano neguem o gosto pelo inglês, seus dizeres constantemente apontam para uma admiração pela língua.

De acordo com a psicanálise, todo sujeito é marcado pela falta, pela incompletude. Isso porque, assim como a análise do discurso, a psicanálise admite que a constituição do sujeito antecede o eu. De acordo com os estudos de Lacan, quando o sujeito nasce, ele já é objeto de desejo da mãe. Nessa fase, ele precisa do Outro (mãe) para perceber sua unidade.

Com a castração simbólica devida à identificação com o pai, a criança se torna sujeito e, como afirma Morales (2008), “o que se constitui é um sujeito irremediavelmente habitado por uma falta, a falta advinda de seu próprio desaparecimento” (MORALES, 2008, p. 40).

Na falta do discurso do Outro, para o sujeito, se aloja o desejo, que é uma tentativa constante de satisfação e preenchimento do vazio. Com isso, é possível dizer que todo desejo, de acordo com a psicanálise, comporta um campo de tensão entre a completude e a falta.

Voltando às entrevistas com os sujeitos do 3º ano, depreende-se que a admiração pelo inglês encontrada nos dizeres aponta para um desejo que esses sujeitos têm em dominar a língua e, imaginariamente, se sentirem completos. Sobre esse desejo pelas línguas estrangeiras, diz Prasse (1997, p. 72):

O desejo pela língua estrangeira é um desejo de gozo do Outro. O que é um desconhecimento do Outro, do grande Outro da linguagem, para dizê-lo em lacaniano. Devido ao fato de que o outro imaginário fala, mas porque ele se exprime numa língua diferente, ele não parece falar como nós e logo, talvez, goze melhor.

No entanto, diante desse desejo, há também nos sujeitos o sentimento de falta, marcada pela não aprendizagem do idioma.

Dialogando com esse conflito que os sujeitos sentem perante a língua inglesa, podemos dizer que eles almejam introjetar para dentro de si o conhecimento que,

imaginariamente, lhes proporcionará completude e, conseqüentemente, ejetar de si a possibilidade de desconhecimento da língua, a falta.

As possibilidades de introjeção do inglês, que representariam o alcance da completude, encontram-se na materialidade dos dizeres analisados no item anterior. No entanto, todas essas possibilidades são antecedidas pela negação.

“ (...) *não sei porque eu não tive oportunidade de aprender:: ... né? não sei porque minha mãe não teve condição de pagar(...)*” (Sequência 28, negritos e grifos nossos)

“(...) *eu não/ não consigo entrar na minha cabeça...eu não consigo entender a matéria...*” (Sequência 29, negritos e grifos nossos)

O uso das negativas denuncia um desejo não satisfeito, uma falta do sujeito perante a língua. Essa falta, conforme visto em análises anteriores, é frequentemente silenciada com a construção *eu não gosto de inglês*.

Assim, retomando as reflexões de Freud, que afirmou a possibilidade de uma ideia reprimida aparecer na consciência e ser expressa na linguagem pela negação, é possível então dizer que o sentimento de falta provindo pelo desconhecimento do idioma convive, de forma reprimida, com o desejo dos sujeitos de terem tido a oportunidade de aprender inglês. Por fim, se considerarmos a afirmação de que “negar algo em um julgamento é, no fundo, dizer: isto é algo que eu preferia reprimir” (FREUD, 1925, p. 294), uma possível interpretação a que se chega é que os sujeitos recalcam o gosto por algo que não lhes pertence e por isso dizem “eu não gosto de inglês”.

3.1.3 O gosto paradoxal pelo idioma

Como visto no item anterior o não gostar de inglês aparece como um apagamento do não saber o idioma. Há, contudo, entre os sujeitos do 3º ano, aqueles que afirmam gostar da língua. Será que esses sujeitos trazem representações diferentes sobre o ensino de inglês na escola?

Buscando investigar as representações desses sujeitos sobre o aprender inglês, o primeiro aspecto investigado é o ambiente conflituoso em que o gosto pelo inglês é afirmado.

Inicialmente, como se verá em [31], o conflito é construído na oposição existente entre o gostar e o não saber o inglês.

[31]

E: ah ... legal... é::: ... você gosta de inglês?

AEM3: gosto... eu só queria saber falar inglês ... mas eu gosto ... gosto

Em [31], o sujeito mesmo afirmando gostar de inglês, revela um conflito no seu dizer ao expor um sentimento de falta em relação ao idioma. Ao dizer que apenas gostaria de falar a língua, **AEM3** expõe uma incompletude diante do inglês. O uso do significante *só* sugere que, se o sujeito soubesse falar o idioma, ele estaria então completo diante da língua.

Esse conflito entre o gostar e o estar insatisfeito diante do inglês não é uma característica específica de **AEM3**, como se nota na sequência discursiva a seguir.

[32]

E: você gosta de inglês?

AEM5: sinceramente agora assim... não muito...algumas coisas...se é algumas coisas que são... um pouco assim tem mais dificuldade...dificuldades... aí assim pega um pouco pesado...é igual português também...tem algumas coisas que você... tudo o que é difícil a gente não... não assimila muito...

E: você acha inglês difícil?

AEM5: acho um pouquinho complicado... não muito... é um pouco complicado...não muito... é que são muitas regras... também... [negritos nossos]

Ao dizer que não gosta *muito* de inglês, **AEM5** admite que gosta, mesmo que seja um pouco, da língua. No entanto, esse gostar se encontra imerso em memórias negativas em relação ao idioma.

Se retomarmos que toda narração é uma construção de realidades, podemos verificar o conflito marcando o dizer de **AEM5**. Coracini reforça o ato de narrar como um trabalho de interpretação dos fatos. Diz a autora:

Não se pode lembrar se o que aconteceu não tiver sido esquecido, porque recordar é sempre interpretar. A memória é, portanto, sempre esquecimento, pois é sempre interpretação de algo que passou; passado que se faz presente; presente que, a todo momento, já é futuro. (CORACINI, 2007, p. 16)

Assim, se o sujeito, ao narrar sua experiência com o inglês, resgata da memória experiências que, de acordo com suas interpretações, foram negativas, como poderia então ele afirmar gostar de inglês?

Esse conflito de **AEM5** também pode ser observado na linguagem contenciosa que ele usa para expressar o seu gosto pelo inglês. Há em [32] uma grande quantidade de vocábulos do universo da indeterminação, e estes modalizam a insatisfação do sujeito em relação ao ensino de inglês que lhe foi ofertado na escola.

Sobre as modalizações, Coracini (1991, p. 121), ao analisá-las no discurso científico, afirma que elas são o modo como o sujeito-enunciador assume o seu dizer manifestando presença ou se distanciando do que foi dito. Ainda, por adotar uma postura pragmática sobre as modalidades no discurso, a autora afirma que todas as marcas modais devem ser consideradas em relação com o ato de fala em que estão inseridas.

Desta forma, quando, em [32], constata-se a presença de modalizações em todas as asserções de aspecto negativo sobre o ensino de inglês na escola, pode-se dizer que elas estão apontando para um distanciamento do sujeito em relação ao seu dizer. Segundo Coracini, “a modalidade é a expressão da subjetividade de um enunciador que assume com maior ou menor força o que enuncia, ora comprometendo-se, ora afastando-se, seguindo normas determinadas pela comunidade em que se insere” (CORACINI, 1991, p. 113)

Esse afastamento que **AEM5** marca diante das memórias negativas sobre o ensino de inglês, além de ser perceptível pelo uso das modalizações, também se encontra nos silenciamentos presentes no seu dizer.

Verifica-se que todos os instantes em que o sujeito inicia construções não positivas sobre o ensino de inglês, essas construções não são finalizadas. Há consecutivas pausas que parecem silenciar possíveis extensões para essa representação negativa do ensino de inglês na escola.

Considerando o fato de que o sujeito busca afirmar que, de certa forma, gosta de inglês, é possível então dizer que as modalizações e os silenciamentos acontecem para que haja, no dizer do sujeito, algum espaço para afirmações não negativas e, conseqüentemente, a sua afirmação do gostar de inglês seja possível.

Seguindo a investigação, nota-se, na sequência a seguir, que **AEM2** também busca estratégias para conseguir afirmar o gosto pelo inglês mesmo retomando, pela memória, representações negativas sobre o ensino desse idioma na escola.

[33]

E: legal ... você gosta de inglês?

AEM2: olha... depois que eu:...peguei o gosto pela música ... de tocar e cantar assim... eu comecei a gostar um pouco mais... antes eu não gostava... vou ser sincero...não gostava... falava de inglês para mim ... ah não vamos falar de outra coisa ... mas depois que comecei a ouvir música ... comecei a gostar... aprendi a cantar um pouco... ()... fui começando a gostar mais

Para que haja uma qualificação positiva para o ensino de inglês, o sujeito, a princípio, busca um elemento externo à escola – a música – para apontar o início do seu gosto pelo idioma.

Em seguida, o dizer do sujeito em [33] parece deslocar esse ensino positivo da memória histórica sobre o ensino de inglês que, como visto em análises anteriores, traz um discurso cristalizado da escola como espaço em que o ensino de inglês não é possível. Esse deslocamento é perceptível quando o sujeito restringe o ensino positivo ao tempo presente³⁰.

Há uma divisão temporal na fala do sujeito entre um *antes* e um *agora*. Esse *antes*, que por si já traz uma memória histórica, é evidentemente marcado como um momento em que o sujeito não gostava de inglês. O *agora*, em contrapartida, aparece como um momento de rompimento com o passado e, por isso, um momento em que é possível a satisfação do sujeito com o idioma.

Essa mesma divisão temporal pode ser também constatada na sequência discursiva a seguir, na qual **AEM4** utiliza estratégias muito semelhantes às de **AEM2** para expressar o gosto pelo inglês.

[34]

E: você gosta {de/

*AEM4: agora eu gosto... agora aprendi a gostar... porque antes eu não gostava .. foi através desta música mesmo... que eu **consegui traduzir ela**... eu gostava muito dela... **eu consegui traduzir... consegui entender** .. porque eu acho o seguinte né.... não é porque você sabe... a mu/ a letra da música em inglês... que você vai estar entendendo... eu gosto de traduzir para saber realmente o significado de cada letrinha.. cada palavrinha para saber se*

³⁰ O tempo presente como espaço temporal único para a qualificação positiva do ensino de inglês já foi analisado no item 2.1.2 desta dissertação.

tem sentido a música... e eu traduzi...e gostei muito... realmente tem um sentido superlegal... superbacana ...

E: e por que você fala que agora você gosta/

*AEM4:porque... porque agora... justamente porque antes de tanto eu ficar naquele verbo to be eu falava assim...não quero mais... aula... de ... inglês...todo dia que tinha aula de inglês eu faltava...nem queria vir para a escola porque **a professora não conseguia ministrar a aula...não saía do verbo to be...** aí então eu... **eu odiava** ... depois que eu gostei desta música ... que a professora trouxe a música... **aí sim eu fui buscar... aí eu fui atrás... todo dia que a professora chegava na escola no ano passado... eu trazia umas músicas em inglês...eu falava para ela... professora eu gosto de tal música...dá para a gente fazer essa hoje?... para a gente tentar traduzir?... aí ela fazia...ela passava a tradução da música... nos ajudava... a traduzir a letra da música... aí foi quando eu comecei a gostar mais... tanto que hoje eu estou tão decidida a fazer o meu... o meu...curso de inglês...e continuar... fazer o... avançado...e o intermediário... fazer um curso de inglês mesmo...que agora eu ... agora eu me interessei bastante por ele... [negritos nossos]***

Como visto acima, há em [34] a ênfase no *agora* como o momento em que **AEM4** começou a gostar de inglês, porque o que havia anteriormente não lhe agradava. Ao detalhar esses anos anteriores, o sujeito traz a representação negativa da escola que se encontra cristalizada em uma região do interdiscurso. Essa memória discursiva, que aparece na sequência acima com a professora que não conseguia ministrar a aula e o conteúdo que não progredia, já foi analisada no capítulo dois desta dissertação.

Apesar dessa discursividade negativa que invade o dizer, o sujeito afirma gostar da língua e, novamente, a música, elemento externo à escola, é trazida como a responsável por despertar no sujeito o gosto pelo inglês.

É importante ressaltar que qualquer significação positiva em relação ao ensino da língua inglesa parte de elementos que não estão na escola. Em [34], o sujeito afirma, por repetidas vezes, que o seu gosto pelo inglês iniciou com a compreensão de uma música trazida para a aula.

No dizer de **AEM4**, a aula com a música é representada como um acontecimento que transformou a memória negativa em interesse pelo idioma. Nessa mudança de atitude do sujeito perante o inglês, é observável a ênfase dada na iniciativa do próprio sujeito para que as transformações sucedessem. Ocorreram construções como “*eu fui buscar*”, “*eu fui atrás*”.

De forma geral percebe-se que no momento em que as aulas ganham qualificação positiva, o professor é representado com uma participação bastante periférica nas aulas; afinal, embora ele ajude **AEM4** nas atividades, não é ele quem define o trabalho em sala de aula.

Assim, pode-se dizer que, em [34], o gosto pelo inglês permanece devido ao esforço do próprio sujeito. Com isso, a relação positiva com o inglês não é um mérito que a escola conseguiu despertar no sujeito e esta não é o local onde ele deposita suas expectativas futuras. Constata-se que **AEM4** finaliza sua fala dizendo que, por ter aprendido a gostar de inglês, ele irá procurar um curso para aprender o idioma.

Assim, verifica-se que, para que a afirmação do gostar de inglês seja possível, é necessário que ela seja deslocada do universo escolar, visto que, com uma memória histórica negativa já cristalizada, a escola não mantém significações positivas sobre o ensino de inglês.

3.1.4 Conclusões Parciais

Ao analisar a dicotomia gostar ou não gostar da língua, foi possível notar uma série de conflitos constituindo os dizeres. A princípio, ao afirmar não gostar de inglês, o sujeito também demonstrava desejo e admiração pela língua e, diante dessa condição de produção discursiva, o não gostar calava o não saber inglês.

Em seguida, na afirmação do gostar de inglês, o conflito também se fez presente no fato de o sujeito gostar de uma língua que ele afirmou não saber e cujo ensino foi marcado pela insatisfação.

Ainda, se na afirmação do não gostar de inglês a escola era resgatada, pela memória, como o local onde o ensino não aconteceu, ao afirmar o gosto pela língua, foi necessário que os sujeitos buscassem elementos externos ao ambiente escolar para que uma significação positiva pudesse ocorrer. Esses aspectos todos, além de reforçarem a representação da escola como local não propício à aprendizagem da língua inglesa, também evidenciam o conflito constitutivo do dizer.

Para a compreensão do conflito faz-se necessário retomar a concepção de identidade na pós-modernidade. Atualmente são bastante comuns estudos que entendem a identidade como uma construção social marcada pela fragmentação e transitoriedade. Grigoletto (2006) reflete sobre a lógica agonística para a compreensão da identidade do sujeito pós-moderno.

Nessa concepção trazida pela autora, a identidade é compreendida como o local onde são admitidos indivíduos constituídos por tensões e conflitos: “É possível afirmar que os conflitos são inerentes à constituição das identidades, já que as identidades se constituem no espaço da diferença: o outro como aquilo que eu não sou, no meu imaginário, mas sem o qual eu não existo” (GRIGOLETO, 2006, p. 16).

Admitindo o sujeito constituído por uma identidade fragmentada e cambiante, a linguagem será o campo que abriga os conflitos e a heterogeneidade³¹. Assim, a aparente dicotomia gostar ou não gostar de inglês, ao ser analisada, confirmou sentidos múltiplos e conflituosos convivendo no discurso dos sujeitos. Além disso, os sujeitos do 3º ano, ao afirmarem gostar ou não de inglês, vinculam diversos sentidos históricos e representações sobre a escola que, pela força da memória, reforçam o discurso cristalizado e já analisado no capítulo 2 da escola como espaço onde não é possível aprender inglês.

3.2 A CREDIBILIDADE COMO REPRESENTAÇÃO DOMINANTE NOS DIZERES DOS SUJEITOS DA 5ª SÉRIE

3.2.1 Representações atreladas ao gostar de inglês

Se os sujeitos do 3º ano, ao falarem do gosto pelo inglês, trazem no dizer uma memória bastante negativa sobre o ensino do idioma na escola, o mesmo não acontece com os sujeitos da 5ª série.

Como visto em análises anteriores, os sujeitos da 5ª série constantemente representam a escola de forma bastante positiva e, conseqüentemente, afirmam gostar de inglês. Nas seqüências discursivas a seguir proponho investigar quais representações contribuem para esse posicionamento positivo dos alunos em relação à língua estrangeira.

[35]

E: e você gosta de estudar inglês?

AEF9: gosto

³¹ A heterogeneidade discursiva e o conflito são termos que já foram discutidos a partir de Authier-Revuz (2004), no item 3.1.1 deste capítulo.

E: por quê?

AEF9: assim...é::: diferente das outras matérias... a gente vai aprender outro tipo de língua...eu acho bem interessante aprender a contar os números em inglês...

E: e para que você acha que as pessoas aprendem outro tipo de língua?

AEF9: para quando elas crescerem... forem fazer cursos em outros países elas podem se comunicar com as outras pessoas...

A primeira razão pela qual o sujeito em [35] diz gostar de inglês está relacionada ao fato de ele admitir um lugar privilegiado para o ensino dessa língua no currículo escolar. O sujeito diz que inglês é diferente das outras matérias.

Essa concepção privilegiada para o inglês é algo presente na memória discursiva devido à ideologia que permeia exclusivamente o inglês. No Brasil, um sujeito que domina a língua inglesa é visto como alguém de destaque, no entanto, o mesmo não acontece em relação aos sujeitos que dominam, por exemplo, geografia, português ou qualquer outra disciplina escolar.

Admitindo o lugar privilegiado do inglês, o sujeito projeta para o futuro os benefícios que o saber inglês lhe proporcionará. Assim, ele associa à língua estrangeira a expectativa dele de vir a visitar outros países e se comunicar com outras pessoas³².

A escola, na fala de **AEF9**, é representada como o local onde o aprendizado dessa língua acontecerá; ademais, ao falar “*eu acho bem interessante aprender a contar os números em inglês*”, o sujeito parece estar recuperando da memória um aprendizado que a escola já lhe proporcionou. Logo, se a escola é representada como o local onde o inglês é aprendido, então, no imaginário do sujeito, ao final da escolaridade, suas expectativas em relação aos benefícios do saber inglês (viagens ao exterior e comunicação global) serão alcançadas.

[36]

E: você gosta de inglês?

AEF10: gosto

E: por que você gosta de inglês?

*AEF10: por que **ensina** outras línguas...e **aprende** a falar...*

E: uhm... por que aprende a falar?

AEF10:é... [negritos nossos]

³² Essas expectativas já foram discutidas no capítulo 2 desta dissertação.

Quando é perguntado a **AEF10** por que ele gosta de inglês, é esperada uma justificativa que se apoie na língua inglesa, ou seja, uma construção como “*porque inglês é...*”. No entanto, sua justificativa remete a um elemento silenciado que não pode ser entendido como a língua inglesa, porque esta não estabelece ligação semântica com a construção “*porque ensina outras línguas e aprende a falar*”.

Esse elemento silenciado, que aparece como o sujeito dos verbos *ensinar* e *aprender*, pode ser entendido como uma referência à própria escola. Dessa forma, a justificativa de **AEF10** para o gostar de inglês se sustenta na sua representação de escola como local que ensina outras línguas e se aprende a falar.

[37]

E: e você gosta de inglês?

AEF11: gosto

E: por que você gosta de inglês? ... o que você gosta de inglês?

AEF11: é que é muito estranho como eles conversam...aí eu quero aprender como é que eles entendem...

Em [37], observa-se que **AEF11** diz gostar de inglês porque quer aprender a língua. Essa afirmação aponta para o fato de que o sujeito não vê, em sua condição de aluno da escola pública, nada que o impediria de alcançar essa vontade. Lembrando que esse aluno estuda inglês apenas no ambiente escolar, é possível dizer que há, no imaginário do sujeito, a credibilidade total na aprendizagem que a escola irá lhe proporcionar. De modo específico, esse dizer se opõe aos dizeres dos alunos do terceiro ano que, apesar de evidenciarem o desejo pelo inglês, adicionavam a condição de frequentar um curso de idiomas como necessária para aprender a língua estrangeira.

Assim, se nas análises dos dizeres dos sujeitos do terceiro ano notou-se que o (não) gostar de inglês estava atrelado ao desconhecimento dos sujeitos pela língua, as análises da quinta série mostram o gosto pelo idioma vinculado à credibilidade que os sujeitos depositam na aprendizagem que lhes será proporcionada no ambiente escolar.

3.2.2 Sentidos cristalizados que invadem o dizer

Apesar da constante representação positiva da escola em relação à aprendizagem do inglês, os alunos da quinta série também trazem no dizer a representação já cristalizada na memória discursiva sobre a escola como espaço não propício ao aprendizado³³. Assim, proponho investigar, neste item, como essa representação negativa convive, no dizer dos sujeitos da quinta série, com o gostar e o confiar no ensino de inglês propiciado pela escola.

Na sequência discursiva abaixo, **AEF7** afirma gostar da matéria, mas, ao mesmo tempo, descreve o espaço escolar como ambiente não favorável à educação.

[38]

E: você gosta de estudar inglês?

AEF7: vixiiii ... como eu gosto... às vezes eu até/... peço para os ... para os alunos que estão levantados... peço para a professora... ir para trás... aí eu pego minha carteira e vou lá para frente... que eu gosto de ouvir as coisas ... meu caderno está lotado de ... matéria de inglês [negritos nossos]

Há na fala de **AEF7** o significante “vixi” enfatizando o gosto pelo inglês. Esse gostar, contudo, vem acompanhado da descrição das atitudes que **AEF7** tem dentro do ambiente escolar para que ele consiga aprender inglês.

Nessa descrição, o sujeito indicia que os alunos que estão interessados na aula devem se dirigir à frente da sala para conseguir ouvir o professor e, nesse ambiente onde a indisciplina dificulta a aprendizagem de alguns alunos, o professor, que deveria ser uma referência para o aprendizado, não é representado como alguém que minimiza o problema trazido pelo sujeito.

Verifica-se que **AEF7**, ao descrever o ambiente de indisciplina na sala de aula, cita a presença da professora mas, ao mesmo tempo, não representa a professora como atuante na solução do problema mencionado. Podemos assim dizer que a professora, embora lembrada, não é representada como presença que auxilia o sujeito na resolução do mesmo.

Além disso, é importante salientar a representação que **AEF7** faz sobre o aprendizado de inglês na escola. Em [38], o sujeito, ao dizer que gosta de inglês, descreve como acontece

³³ Esse aspecto foi analisado no capítulo dois desta dissertação.

seu aprendizado no ambiente escolar. O aprender inglês, para **AEF7**, está associado ao “ouvir as coisas” e ao ter o caderno “lotado de matéria de inglês”.

Diante do que é aprender inglês no imaginário de **AEF7**, é importante ressaltar que a escola, mesmo tendo um professor que não colabora para a disciplina dos alunos, é representada como o local onde ele irá aprender.

Na sequência abaixo, o sujeito diz *não gostar muito* de inglês e, ao descrever o que lhe traz certo desgosto, a figura do professor é novamente resgatada.

[39]

E: você gosta de inglês?

AEF8: não muito...

E: por quê?

AEF8: é porque inglês... as vezes assim... a professora...não tem assim as vezes que ela ensina depois ela vai falar assim inglês junto com nós e nós esquecemos...aí ela fica falando:: viu você não presta atenção...

E: então você gosta mais ou menos?

AEF8: mais ou menos

Esse professor de inglês descrito por **AEF8**, embora seja representado como a pessoa que ensina e fala inglês com os alunos, também é descrito como aquele que não tem a paciência necessária com os alunos que esquecem o conteúdo das aulas.

Juntamente com essa representação do professor, há, em [39], a representação dos alunos como pessoas que não prestam atenção nas aulas. Essa representação surge por meio da voz do professor que atravessa o dizer e alerta “*viu você não presta atenção...*”.

Apesar dessa postura inadequada dos alunos e da impaciência do professor, percebe-se que a escola, para o sujeito em [39], também é representada como local onde ele aprende inglês.

Constatou-se esse aprendizado porque, ainda que impaciente, o professor é representado como alguém que *ensina* inglês e os alunos, mesmo não prestando atenção nas aulas, são representados como indivíduos que apenas *esquecem* o que foi dado, ou seja, em um momento anterior, eles aprenderam o conteúdo.

Observa-se, assim, que os dizeres dos sujeitos da 5ª série são atravessados por representações da escola como um ambiente não propício à aprendizagem. Esse ambiente é marcado, no dizer, pela indisciplina, por professores impacientes, pelo desinteresse dos

alunos. No entanto, apesar dessa representação negativa que perpassa o dizer, a escola é mantida como o local onde o inglês é aprendido e, por essa razão talvez, os sujeitos afirmam que gostam da língua.

3.3 CONCLUSÕES PARCIAIS

As análises acima mostraram que tanto os alunos do 3º ano quanto os da 5ª série trazem em seus dizeres representações não unificadas sobre o aprendizado de inglês na escola e, a partir dessas representações, decorrem suas afirmações sobre gostar ou não de inglês.

Quando os sujeitos do terceiro ano afirmam não gostar de inglês, eles silenciam o desconhecimento que têm do idioma, apesar dos sete anos de estudo dessa língua estrangeira na escola. Além disso, quando foram analisados os dizeres nos quais esses sujeitos dizem gostar de inglês, foi possível verificar a exclusão da escola desse universo positivo em relação à língua estrangeira.

Por outro lado, os sujeitos da 5ª série, em geral, afirmam gostar de inglês e, vinculadas a esse gostar, notam-se as expectativas que esses sujeitos têm em relação ao conteúdo que será aprendido na escola e que, futuramente, irão trazer sucesso a eles. Nas análises dos dizeres dos sujeitos da 5ª série, mesmo quando a escola é representada como um espaço conturbado, o que traz significações negativas sobre o ensino ofertado pela escola pública, ainda assim, as expectativas desses sujeitos em relação ao ensino permanecem positivas.

Com isso, percebemos que a história traz para a materialidade linguística a representação cristalizada da escola como local não propício à aprendizagem. Essa memória negativa aparece nos dizeres em conflito com o desejo dos sujeitos (muitas vezes recalcado) por saber inglês, já que, interpelados pela ideologia, eles enxergam na língua estrangeira a garantia de sucesso. Diante desse conflito, conclui-se que os dizeres sobre gostar ou não de inglês se constroem a partir das diferentes representações que os sujeitos trazem sobre o ensino de inglês ofertado pela escola pública. Essas representações, provenientes da relação dos sujeitos com a ideologia e a história que os perpassam, marcam na materialidade linguística a heterogeneidade e o conflito, aspectos esses que fazem da linguagem um campo não transparente de sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, que partiu de questionamentos em sala de aula, procurou refletir sobre as diferentes representações que sujeitos-alunos da 5ª série e do 3º ano do EM estabelecem com o ensino de inglês na escola pública. Essa investigação científica, delineada pelo campo teórico da análise do discurso de linha pecheutiana, teve como objetivo pesquisar se esses dois grupos de alunos acreditavam ser possível aprender inglês na escola pública regular. Além disso, foi também tarefa da pesquisa investigar como as diferentes representações desses sujeitos sobre o ensino de inglês se manifestavam nos dizeres, por meio da filiação a diferentes formações discursivas e ideológicas.

Partindo dessa proposta e pensando os sentidos como elementos históricos, que são reconstruídos nos dizeres pela força da memória, nosso primeiro passo foi refletir sobre a trajetória histórica que tanto o ensino público quanto o ensino da língua inglesa percorreram desde a colonização do Brasil até os dias atuais.

Essa investigação histórica, desenvolvida no capítulo 1, nos fez compreender o motivo pelo qual há, na memória discursiva, a representação da escola pública regular como local não propício para a aprendizagem do inglês. Como visto, o nosso sistema educacional, que começou com restrições no ensino jesuíta, foi somando, ao longo dos anos, novos problemas que, além de dificultarem a qualidade do ensino nas escolas, não contaram com medidas governamentais pautadas nas condições e necessidades do país. Tal historicidade fez com que nossa sociedade formasse, em um imaginário coletivo, a representação ideológica da escola pública como local onde o ensino não acontece.

A partir dessa contextualização, no capítulo 2, iniciamos as análises com o propósito de investigar se os sujeitos-alunos entrevistados representavam a escola pública como instituição em que é possível aprender inglês. Nesse capítulo, considerar o silêncio como local onde os sentidos se manifestam (ORLANDI, 1999, 2007b, 2008) e admitir que todo discurso é constituído por uma pluralidade de vozes (DUCROT, 1987; GUIMARÃES, 2005) foram aspectos teóricos fundamentais para a compreensão dos sentidos como unidades não fixas da língua. Dessa forma, percebemos que, embora os dizeres se construíssem em uma aparente homogeneidade que os dividia entre duas premissas – *escola como espaço onde o ensino de inglês não acontece* e *escola como espaço onde se aprende bastante inglês* –, com as análises, foi possível observar o efeito metafórico (PÊCHEUX, 1988) deslizando a significação.

Notou-se com certa regularidade que todas as vezes que a memória histórica sobre o ensino de inglês na escola pública marcava sua presença na materialidade linguística, o trabalho dessa memória fazia os sentidos, quando positivos, deslizarem para uma predicação oposta. Assim, a representação da *escola como espaço onde se aprende bastante inglês* não se mantinha nos dizeres; ela constantemente deslizava para a representação da *escola como espaço onde o ensino de inglês não acontece*.

Pensando-se no percurso histórico do ensino público discutido no capítulo 1 e admitindo-se que a língua se inscreve na história para significar, pode-se dizer que os deslizos acima mencionados evidenciaram a constituição da significação e dos sujeitos pelo equívoco (PÊCHEUX, 2006; ORLANDI, 2007a), ou seja, pela ligação da língua com a história. Esses deslizos, apesar de não apontarem para uma representação única sobre a possibilidade de se aprender inglês na escola pública, reforçam a filiação ideológica, já discutida no capítulo 1, da representação da *escola como espaço onde o ensino de inglês não acontece*.

Diante dessas reflexões, no capítulo 3, nossa intenção foi analisar os dizeres sobre o gostar ou não de inglês, já que, nas entrevistas, era saliente a dicotomia entre os dois grupos: os alunos do 3º ano afirmando não gostarem da língua, e os da 5ª série revelando o contrário.

Nesse último capítulo, as análises foram iniciadas a partir do pressuposto teórico de que todo discurso é constituído pela heterogeneidade (AUTHIER-REVUZ, 2004; ORLANDI, 2008). Essa heterogeneidade, que Authier-Revuz (2004) justifica como a marca da onipresença do outro no discurso, apontou para o conflito que marcava a aparente homogeneidade nos dizeres sobre o gostar ou não de inglês dos diferentes grupos de alunos.

Considerando-se o conflito como decorrente da não homogeneidade discursiva e, portanto, uma característica constitutiva do discurso, foi possível perceber algumas contradições nos dizeres. Verificamos que, quando os sujeitos do 3º ano negavam o gosto pelo inglês, seus dizeres também apontavam para a admiração e o desejo pela língua. Além disso, seu desconhecimento do idioma era uma realidade que esses sujeitos calavam no dizer.

Para a compreensão desses conflitos, retomamos a concepção de sujeito que a análise do discurso compartilha com a Psicanálise, ou seja, um sujeito descentrado e atravessado pelo inconsciente. Partindo dessa concepção, teorias de Freud (1925) sobre a manifestação do inconsciente foram necessárias nas análises. A primeira delas foi a compreensão do inconsciente como local onde estariam as representações não controladas pelo homem e, depois, a assimilação do inconsciente ao recalcado. Além disso, Freud também admite a possibilidade de uma ideia reprimida aparecer na consciência e ser expressa na linguagem pela negação. Trazendo esses conceitos da psicanálise, uma das conclusões a que chegamos

foi que os sujeitos do 3º ano, ao negarem o gosto pelo inglês, recalcam o desejo por algo que não lhes pertence.

Por outro lado, quando os sujeitos da 5ª série afirmavam gostar de inglês, seus dizeres traziam a representação do aprendizado dessa língua como garantia de acesso a benefícios futuros (viagens ao exterior, um bom emprego). Além disso, embora atravessados por memórias negativas, os dizeres desses sujeitos estavam constantemente vinculados à certeza da aprendizagem que eles iriam conseguir na escola. Assim, constatamos que os dizeres sobre o gostar ou não de inglês são construídos de acordo com as representações e memórias que os sujeitos da 5ª série e do 3º ano trazem da escola.

Portanto, o que podemos concluir é que a memória histórica, marcada pela ineficiência do ensino, é determinante nos processos de representações do aprender inglês na escola pública. Essa voz anônima produzida pelo interdiscurso, que perpassa os sujeitos e os sentidos, faz com que posições ideológicas contrárias a essa memória, sejam elas do governo, dos professores ou mesmo dos alunos, estejam em conflito com a memória coletiva.

Assim, se encontramos nos dizeres dos sujeitos da 5ª série expectativas e representações positivas em relação ao inglês, pode-se dizer que, com o passar do tempo, elas se modificam. Isso acontece porque a vivência do aluno com os sentidos históricos e ideológicos sobre a escola, presentes no interdiscurso, afeta suas representações e desliza suas expectativas iniciais para posicionamentos negativos.

Diríamos também que esse efeito da memória determinante nas representações dos sujeitos da 5ª série atinge toda a educação pública. Todos os envolvidos com o ensino de inglês nas escolas públicas são afetados por esse desprestígio histórico que cria pré-conceitos sobre os profissionais, pais e alunos que fazem parte dessa esfera de ensino. Assim, basta que algo seja proveniente da escola pública para que receba uma desvalorização social.

Essa desvalorização, além de dificultar a aprendizagem dos alunos, também torna difíceis as relações pessoais na escola pública, uma vez que a falta de valorização facilmente resvala para a falta de respeito. Com isso, cria-se um círculo vicioso em que as ações são motivadas pelo desprestígio e a ele elas retornam.

Diante disso, não temos a intenção de sugerir propostas para solucionar os problemas e a carência do ensino de inglês nas escolas regulares, especialmente da rede pública. No entanto, esse olhar crítico lançado sobre o ensino de inglês, especialmente na rede pública, recusa responsabilidades individuais que são atribuídas ao (in)sucesso da aprendizagem desse idioma nessas instituições. Ademais, acreditamos que compreender os mecanismos históricos

e ideológicos que permeiam e perpassam o ensino de inglês é uma tentativa de construir resistência a algo que afeta e dificulta o processo de ensino e aprendizagem nesses espaços.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, C. (N)as dobras do dizer e (n)o não-um do sentido e do sujeito: um efeito da presença do interdiscurso no intradiscurso. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 303-311.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. São Paulo: Graal, 2007.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: Edipucgrs, 2004.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. **Ser professor (brasileiro) de língua inglesa**: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino. 2002. 199f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BORGES, E. F. do V. Montante e jusante em um projeto de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no contexto brasileiro. **Contexturas**: ensino crítico de língua inglesa, São Paulo, n. 10, p. 95-106, 2006.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb>. Acesso em: 12 maio de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. v. 1. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Organização e tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CELANI, M. A. A. Ensino das línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (Org.) **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens.** São Paulo: EDUC, 1997. p.147-161.

CHAGAS, R. V. C. **Didática especial de línguas modernas.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHAGAS, V. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** São Paulo: Saraiva, 1980.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CORACINI, M. J. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência.** São Paulo: EDUC, Campinas, SP: Pontes, 1991.

COUTO, M. **No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo.** Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio de Rodrigues & C, 1927.

DIAS, L. F. O Dito e o dizer In: DIAS, L. F. **Os sentidos do idioma nacional: as bases do nacionalismo lingüístico no Brasil.** Campinas, SP: Pontes Editores, 1996. p. 15-27.

DUCROT, O. **O dizer e o dito.** Campinas, SP: Pontes Editores, 1987.

FORTES, L. **Sentidos de “erro” no dizer de professores de inglês/ língua estrangeira: uma reflexão sobre representações e práticas pedagógicas.** 2008. 178f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FOUCAULT, M. Afterword: the subject and power. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics.** Nova York: Harvester Wheatsheaf, 1982.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo: EDART, 1977.

FREUD, S.. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Tradução de Elias Daidovich e Isaac Izeksohn. Rio de Janeiro: Editora Delta S.A, 1925. v. XI: A negação.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GRIGOLETTO, M. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a constituição identitária de brasileiros. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 11, p. 213-227, 2007.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003. p. 223-235.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

LEÃO, A. C. **O ensino das línguas vivas**: seu valor, sua orientação científica. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**: Ensino Crítico de Língua Inglesa, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.

LOPES, E. M. S. T. **Origens da educação pública**: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

MACHADO, N. J. **Educação**: competência e qualidade. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Instituto Braudel, 2005.

MORALES, B. de S. V. Sujeito: imaginário, simbólico e real. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. (Org). **Práticas Discursivas e Identitárias**: sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p.34-46.

OLIVEIRA, E. P. de. **A relevância de se ensinar/aprender a língua inglesa na escola pública**: o discurso de pais e alunos. 128f. Dissertação (Mestrado em 2007) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007a.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento do sentido. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2007b.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, Campinas: Edunicamp, 1996.

ORLANDI, E. P. **Mai de 1968**: o silêncio da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da Memória**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999. p. 59-71.

ORLANDI, E. P. Lula lá: estrutura e Acontecimento. **Organon** 35, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 35, p. 101-121, 2003.

PARO, V. H. A Gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. H. (Org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 300-307.

PASTORE, J. Análise dos processos de mobilidade social no Brasil no último século. In Encontro Anual da ANPOCS, 25., 2001, Caxambu. Disponível em: <http://www.josepastore.com.br/artigos/td/td_011.htm>. Acesso em: 16 fev. 2009.

PATTO, M. H. S. Escolas cheias, cadeias vazias: notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 21 fev. 2009.

PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. **A Clínica Lacaniana**, Rio de Janeiro, Paris, Nova York, Buenos Aires. n. 1., p. 63-73, 1997.

PÊCHEUX, M. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução brasileira de E. P. Orlandi. Campinas, SP: Editora Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

PUBLICAÇÕES do império: decisões de 1809. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao1.html>>. Acesso em: 19 jan. 2010.

RODRIGUES, L. de A. D. **Dos fios, das tramas e dos nós**: a tessitura da rede de crenças, pressupostos e conhecimentos de professores de inglês que atuam no Ciclo I do Ensino Fundamental. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ROJO, R. H. R.; LOPES, L. P. da M. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2009.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. F. **Expectativas de professores com relação a alunos pobres**. In: Scientific American. A Ciência Social num Mundo em Crise. Tradução de Lúcio Gomes Machado. Editora Perspectiva, São Paulo, 1968.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Caderno do professor: inglês, Ensino Fundamental, 5ª série, 1º bimestre. São Paulo: Secretaria Estadual da Educação, 2008a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo: Inglês. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2008b.

SILVA, R. N. da; DAVIS, C. **É proibido repetir**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002000.pdf>>. Acesso em: 20 dez 2008.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Editora Ática, 1986.

SOUZA, R. M. R. Q. **Professores de inglês da escola pública**: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos. 2006. 124f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, P. R. 2008. Entrevista com Paulo Renato Souza. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/entrevista-paulo-renato-souza-409193.shtml>>. Acesso em: 02 mar 2009.

UECHI, S. A. **Inglês: disciplina-problema no Ensino Fundamental e Médio?** 2006. 175f.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

APÊNDICES

Apêndice A - Formulário preenchido pelos alunos entrevistados

A presente pesquisa faz parte de um estudo linguístico do inglês do curso de mestrado da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Os dados aqui recolhidos serão utilizados para fins acadêmicos e sua identidade será mantida em total sigilo. Além de preencher este formulário, você terá sua fala gravada. Diante disso, você concorda em participar da pesquisa? sim não

Nome: _____

Idade: _____ Série: _____ EFII EM

Já estudou inglês em algum outro lugar que não seja a escola regular? Se sim, onde e por quanto tempo estudou.

Você trabalha? Se sim, há quanto tempo e o que você faz?

Você estudou todo o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio na rede pública estadual? Se não, onde mais estudou? Em quais séries?

Você mora próximo à escola? Com quem você mora?

Você tem irmãos? Quantos? Qual a idade deles? Eles estudam? Se sim, onde eles estudam e em que séries estão?

Qual o grau de escolaridade dos seus pais:

Pai: () EF I () EF II () Ensino Médio () Ensino Superior () desconheço

() incompleto () completo

Mãe: () EF I () EF II () Ensino Médio () Ensino Superior () desconheço

() incompleto () completo

Apêndice B – Roteiro de perguntas usado nas entrevistas:*Alunos do 3º ano do Ensino Médio: relato da experiência*

- Conte-me um pouco sobre o que você se lembra do inglês na escola (as aulas, os professores, a matéria...)
- Você se recorda de algum fato que tenha sido marcante nas aulas de inglês?
- O que você se lembra do inglês na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries? E do 1º, 2º e 3º ano?
- Se você pudesse dar alguma sugestão, que sugestão daria sobre o ensino de inglês na escola?
- Você gosta de estudar inglês? Por quê?
- Você já usou inglês para alguma coisa na sua vida? Se sim, quando? Se não, você pretende usá-lo algum dia? Como?

Alunos do 5ª série do Ensino Fundamental: relato das expectativas

- Quando você ficou sabendo que iria ter aula de inglês na escola, o que você achou? Por quê?
- O que você acha que irá aprender de inglês?
- Se você pudesse dar alguma sugestão, que sugestão daria sobre o ensino de inglês na escola?
- Você gosta de estudar inglês? Por quê?
- Você já usou inglês para alguma coisa na sua vida? Se sim, quando? Se não, você pretende usá-lo algum dia? Como?

Apêndice C - Transcrição das entrevistas

As entrevistas foram transcritas conforme as normas do NURC³⁴:

OCORRÊNCIA	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda...() nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	eo Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIRA entre nós"...

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP No. 338 EF e 331 D².

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, tá* (não por *está: tá?* você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*.

³⁴ Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas_para_transcricao.htm>. Acesso em 22 jun. 2010

Alunos do 3º ano do Ensino Médio

E: a primeira coisa NN... eu queria que você me conTAsse um pouco... é::/do que você lembra.. de inglês né?... do que você lembra dos professo::res das a::ulas... da

{mate::ria

AEM1: bom... da materia?... é:: assim... o que eu mais assim lembro... o que eu mais estudei... que eu/ assim que eu posso dizer... que eu tive mais a::ulas... que a professa assim... foi mais atenciosa... foi assim do meu primeiro colegia::l... é:: para cá né? porque aqui antes não tinha... inglês né?... assim... {no ensino fundamental... aqui nessa escola não tinha

E: (também não tinha)...

E: { não tinha inglês?

AEM1: não ... não tinha inglês

E: na quin/da quinta a oitava série?

AEM1: não... não tinha... aqui não tinha não... TE::ve se eu não me engano foi da... é:: da oitava para lá... começou a ter inglês... então assim... o meu pro/ o::... como eu posso falar assim... que o meu::...o ano que eu mais... assim... aprendo é o:: infelizmente é o último ano agora... que é a professora Filomena né? mas que infelizmente ela vi::ve assim... tendo... problemas... de doença... então ela assim... ensina bastante... é a professora que eu posso mais falar que ensina mais é ela

E: vocês/

AEM1: que pega mais alí no pé:: não sei se você já ouviu falar no professor XX ... {aqui

E: já ouvi falar

AEM1: ele é o... que ensina assim melhor daqui da região é ele... ele ensina muito... ele pega no pé ... ele dá aula de química você aprende bastante... eu posso dizer como que ela fosse que nem... eu posso dizer que ela é que nem o XX... ela ensina bastante

E: você lembra de alguma coisa assim que tenha marCAdo... de inglês... alguma coisa que você aprendeu... que você não esqueceu?

AEM1: não... não lembro... ah eu acho que nenhuma/... nada marcou porque::... eu estou aprendendo agora nesse ano né?

E: mas desse ano alguma coisa que/

AEM1: desse ano não... não tem nada que marcou... assim... que marca assim é que ela enSIna mesmo... que ela pega no pé:: que ela é muito chata ((risos)) ... me lembra assim uma coisa também na prova né... que tipo eu estava fazendo prova... aí estava eu e minha amiga

CC... aí eu olhei para traz só para falar CC terminei... foi no provão... falei CC terminei a prova e você?... aí ela não... e a professora é tão rígida que eu só perguntei ela foi lá tomou nossa prova e zerou... e eu ia tirar a maior nota naquela prova... ela foi lá e zerou... só isso só... mas assim... que ela é/ ela ensina ela ensina muito

E: legal... você é:: você falou que não teve inglês na quinta série?

AEM1: não... não tive

E: mas por quê?... não tinha professo::r

AEM1: aqui:: não tinha professor

E: porque... assim ... é::... é::... é obrigado da {quinta a::

AEM1: é aqui não tinha

E: não tinha e::

AEM1: pelo que eu me lembro aqui não tinha não... que eu me lembre é só a partir da oitava série que eu tive inglês

E: será que ia eventua::l

AEM1: não... eventual não tinha... até:::/ não tinha mesmo inglês eu acho... não tinha

E: só da oitava

AEM1: é:: só da oitava

E: e tem alguma coisa que você lembra da oitava série? Sobre professo::r

AEM1: da oita::va eu me lembro que era um professor que:: ... até ... é chato falar nisso né... que ele era gay ... e ele não ensinava nada também... não porque às vezes nós fica falando mal dos professores né? ... porque às vezes nós não se esFORÇA ... mas assim ... ele ... ele não ... falava mas não ensinava muito

E: ah legal e:: e:: do primeiro ano? ... você se lembra alguma coisa?

AEM1: do primeiro a::no ... foi quem que me deu aula? ... foi a:: ... professora:: ... XXX... que ela é até minha vizinha... aí ela também/ ... ela ensinava assim o BÁSico... né? ... tipo ... assim ela é aquela professora que se você aprendeu ... está bom ... SAbe aquela professora pão com ovo? ... é assim ... se você aprendeu está bom ... mas também depende do aluno né? do aluno se interessar:: ... inglês assim nunca foi o meu forte ... nunca me interessei por inglês muito não ... mas se a professora passa que nem a Filomena ... ela PASSA .. e você tem que as/ você tem que ter a obrigação... né? ... de ter sua nota ... aí você tem que se esforçar

E: e do segundo ano?

AEM1: segundo ano... foi... uma professora::... no ano passado foi quem?... de professora... acho que foi um professor... aí depois mudou a professora SS... que pediu licença... aí depois

veio uma professora acho que AA... foi mudando... no ano passado... português e inglês eu não tive nada

E: e da matéria?... você não lembra nada?

AEM1: não... não lembro nada

E: e esse terceiro ano?

AEM1: nesse terceiro ano... assim ela está:... ela ensina bastante... tipo... é... é orações né? ... que se diz?... então ela ensina bastante isso... também assim... como ela ficou doente ... nós não tivemos muita aula com ela... tinha/ estava a professora no lugar dela é aquela professora... acho que/ ... é uma eventual ... qual o nome dela ... ai esqueci o nome dela ... mas assim... ela estava no lugar dela... aí ela não ... tipo não ensina também muito bem

E: e você gosta de inglês?

AEM1: olha ... de inglês assim eu acho bonito falando igual quando como eu trabalho no aeroporto né?... aí chega lá... assim... uns America::no... fica falan::do... uns inglês na/... fica falan::do... conversando em inglês daí eu acho muito bonito interessante que é mu::ito bom você ter inglês hoje... como eu no meu trabalho lá eu vejo... que as vezes e fico me perdendo ...eu fico QUE.. não sabe?... então é muito importante... mas... assim... gostar gostar não... não

E: por quê?

AEM1: porque eu acho que é difícil... apesar que nada é difícil né?... só basta você querer... mas assim eu acho que tem mui::ta/ é muito complicado... não sei porque eu não tive oportunidade de aprender::... né? não sei porque minha mãe não teve condição de pagar... assim ... um curso melhor pra mim ... mas acho que vai do esforço né? se eu quisesse ... se eu gostasse mesmo eu correria atrás... igual uma amiga da minha irmã né?... ela::... ela trabalha com a minha irmã... ela fo/ a BB ... ela fez aquela faculdade comércio exterior e... ela falou assim pra mim... né... um dia ela conversando comigo ela falou ... que hã... na infância dela a mãe dela não tinha condições de pagar um curso... então o que que ela fazia?... ela ia a pe/ ela mesmo pegava o dicioná::rio... e ficava assim le::ndo... ficava assim/... sabe ela se virava... ia na biblioteca... e ela aprendeu a falar inglês... assim... é:: algumas coisas ouvindo né?... e algumas coisas ela corria atrás ela... ela aprendeu/... sabe... junta::va lá as palavras no dicionário... como se fosse... aprender a::... ler... em português... como nós... ela juntava as palavras e... ia aprendendo... a ler inglês... assim... aprendeu... e hoje ela trabalha como:: ... ela:: trabalha no comércio exterior né?... que ganha muito bem... aí ela aprendeu assim

E: você já usou inglês... para alguma coisa... na sua vida?

AEM1: não ... nunca usei

E: nem agora que {no seu emprego

AEM1: ah sim... já usei né?... bom... não usei não... porque eu não... esse trabalho não:: exigiu

E: e você pretende usar um dia?

AEM1: ah:: pretendo né?... que eu pretendo::... crescer assim de cargo então para... para o seu crescimento profissional... exige o inglês... exige alguma língua... principalmente o inglês... ah eu pretendo fazer

E: então você pretende usar inglês:: profissionalmente

AEM1: profissionalmente... e também... porque eu acho legal né... não que eu goste muito ... mas acho legal ficar falando assim::: acho muito legal... eu queria entender né? ... eu acho legal... os outros ficar falando

E: LLL... primeiro eu queria que você me lem/ me contasse o que você lembra... né... é::: do que você lembra... das suas a::ulas de inglês::... dos professo::res... da maTÉria que eles ensinavam... o que você lembra

AEM2: bom na minha opinião... a nossa professora é uma pessoa muito boa... ela ensina... ela tem os modos de avaliar... assim ... de uma maneira diferente né... ela passa uns textos... aí enquanto a gente/ passa vocabulário a gente vai tentando juntar assim aquela coisa básica mesmo né... porque tem... numa sala de aula a gente/ são uns mais/ não vou falar que são meLHOres né... são mais esforçados do que outros né... um pres/ uns prestam mais atenção... outros menos... assim... numa sala de aula são muitos... mas uns têm rendimento melhor que outros né... então ela passa assim o básico... ((limpa a garganta)) por exemplo ela passa/ ela lida muito com textos né... ela passa textos e a gente vai trocando... como é que fala... traduzir ... aí ela passa as palavras... ela vai... como é que fala modo de pronunciar... de escrever... é um... modo de pronunciar é outro... então ela passa e ela vai... ela vai tentando auxiliar a gente para a gente pronunciar o inglês... da melhor forma possível né... para ser mais fluente né... porque tem uns que/... por exemplo para lê é uma coisa ... agora para você falar o inglês é diferente... ela está tentando exercitar esse ponto na gente... para gente poder falar mais... mais... é::: fluentemente assim é::: ... com se diz...

E: tem alguma coisa de inglês que você aprendeu assim que... você não esquece... que foi marca::nte... tudo/ todos os anos que você ficou na escola... não precisa ser só desse ano... uma coisa que você aprendeu que te marcou... de inglês

AEM2: olha... na verdade eu não sou muito bom em inglês né... mas/ sou melhor ... as outras matérias né... de teoria essas coisas guardo bem na cabeça... mas o que eu:: memorizei assim::... que eu achei que foi melhor é o verbo to be... né... que é o mais interessante

E: você lembra... { você lembra que

AEM2: apesar que eu não lembro mais de tanta coisa ... que faz tempo né

E: você lembra alguma coisa da quinta série?

AEM2: bom ... mais ou menos de que .. de que matéria?

E: do professo:r... de como era a a::ula...

AEM2: na quinta série eu não estudava aqui... mas... eu lembro sim

E: o que você lembra de inglês da quinta série?

AEM2: bom de inglês ... olha é difícil puxar assim...

E: não só da matéria... assim... você lembra quem era o professor ... como era a aula

AEM2: porque de inglês ... é:: da quinta série teve um tempo que:: os professores entraram em greve né... naquele tempo eu não estudava aqui... isso foi a dois anos atrás... então a gente ficou muito tempo sem aulas direito... porque sempre tem aquelas greves né?... às vezes a professora ficava doente né?... sempre entra um eventual... mas eles davam sempre uma coisa básica assim... não lembro bem exatamente o que que é ... mas é sempre básico... textos... tradução... às vezes letras de música também né? ... porque é/ a...através de letras de música também que tem muitas versão em inglês né?... e a gente tenta repassar... assim ... do inglês para o português ... para gente ter um melhor entendimento

E: você lembra:: do professor:: da sexta... sétima ... oitava série... da aula... como era... para você me contar... como era a a::ula...como eram os alu::nos... na aula

AEM2: bom os alunos é como eu falei né... muitos poucos... muitos poucos se interessam né... mas ... a maioria mesmo .. (eu não lembro)...

E: você lembra quem eram os professores ou não?

AEM2: lembro mas é... assim da quinta série?

E: quinta ... sexta... sétima ... oitava... primeiro ... segundo

AEM2: ah ... a senhora está perguntando todos

E: é ... em gera:l ... como o {professor era...

AEM2: tinha uma professora chamada UU... ela era assim... mais ou menos da minha estatura ... ah ... enfim ... todos os professores de inglês na minha opinião eles ensinam bem... porque isso... isso não depende por exemplo do aluno aprender... não depende só... ah o professor tem que ser BOM... o professor ... o professor que faz o aluno... acho que o aluno também faz o professor... e vice versa... eu acho que se o aluno tiver uma

boa cabeça... e prestar atenção na aula... ele conseqüentemente ele vai conseguir aprender mais

E: ah... legal... se você pude::sse... dar alguma sugestão para::/ para o ensino de língua inglesa... ensino de inglês na escola ... tem alguma sugestão que você pudesse dar?

AEM2: tem... deixa eu ver... uma sugestão... eu acho que diversificar mais um pouco as aulas... por exemplo sair um pouco daquela monotonia... entendeu?... de sempre encher a lousa de lição... por que as vezes a pro/ tem professor que... não é menosprezando não o valor do professor... ele enche a lousa de lição... e ele explica muito pouco... por exemplo um aluno não está entendendo um texto inteiro... porque se você colocar uma fra::se e você explicar a frase... aquilo vai se bem mais entendido do que você/... colocar um texto inteiro na lousa e falar... você entendeu TUdo isso que eu escrevi... agora traduz e repete isso que eu falei... o texto inteiro... nenhum aluno vai conseguir fazer isso logo de cara... pode ser que com o tempo ele consiga né?... mas logo de cara ele não vai conseguir... eu acho que uma frase... mesmo que seja pequena mas se ele explicar com qualidade () tem muito mais valor...

E: você já usou inglês... alguma vez na sua vida?

AEM2: olha para ser sincero eu::... nunca... às vezes eu brinco com os colegas assim... aqueles negócio... whatzaname ... SO::rry... sabe aquela coisa... só pra...

E: e você pretende usar?

AEM2: pode ser que um dia seja preciso:: eu me atualiza::r ...(ou ter que trabalhar mais) profissionalizante... ainda mais por causa da profissão que eu pretendo que é/ que eu vejo que é/... é música né?... também tem esse negócio do inglês também... assim... cantar assim uma música em inglês... traduzir letras.... eu acho que ... ()

E: legal ... você gosta de inglês?

AEM2: olha... depois que eu::...peguei o gosto pela música ... de tocar e cantar assim... eu comecei a gostar um pouco mais... antes eu não gostava... vou ser sincero...não gostava... falava de inglês para mim... ah não vamos falar de outra coisa ... mas depois que comecei a ouvir música ... comecei a gostar... aprendi a cantar um pouco... ()... fui começando a gostar mais

E: FF... primeiro eu vou pedir para você me contar o que você le::mbra de inglês ... de todos os anos que você es/ ficou aqui... quinta sexta sétima oitava ... o que você lembra...se você

lembrar do professor... você me conta do professor... e você lembrar da aula... como era a aula ... o que você { aprendeu...

AEM3: até se era chata ou legal?

E: é::... pode contar tudo que você conseguiu lembrar

AEM3: óh... é::... eu estudei aqui até:: a oitava... depois eu mudei lá para cima mas:: aqui... é:: quando eu estava na quinta ... a oitava ... eu não aprendi quase nada de inglês... o professor/... ele só sabia dar lição ... e depois ... só corrigia ... não sabia ensinar ... lá em cima ... quando eu mudei lá para cima ... o professor sabia ensinar que:: peguei na metade...mesmo se eu tirei vermelha... mas ele ensinou... que foi o verbo to be... o:: sabe::r traduzi os textos e:: tentar falar... aqui em baixo depois que eu mudei foi a professora::: ... deixa eu lembrar o nome ... é:: esqueci (risos)

E: não tem problema

AEM3: ah esqueci o nome da professora... a/ ela ... ela ensinou de novo o verbo to be ... verbos irregulares ... regulares... e:: verbo no futuro...

E: legal... legal... e tem alguma coisa que você tenha aprendido de inglês que te marcou ... assim ... que você lembra...

AEM3: verbos irregulares ... esse eu aprendi ... (risos) realmente

E: esse marcou?

AEM3: é

E: ah ... legal... é::... você gosta de inglês?

AEM3: gosto... eu só queria saber falar inglês ... mas eu gosto ... gosto

E: você já usou inglês?

AEM3: não... não muito

E: fora da escola já usou alguma vez?

AEM3: não... nunca tive::... mais conhecimento fora da escola... minha tia:: sabe falar inglês... ela já deu aula... mas nem sempre eu vou lá... sempre pedi para ela mas nunca dava tempo... agora fora isso eu nunca usei

E: um dia você pretende ... usar o inglês?

AEM3: pretendo (risos)

E: como você pretende usar o inglês?

AEM3: é::: ah... no trabalho... que eu quero trabalhar... também que usa o inglês né... que:: é assim que dá mais trabalho também né... igual eu quero tra/ talvez trabalhar entre... hotelaria e turismo e também mexer com:::... quem vem de fora... eu quero aprender... porque eu/ tenho vontade ... e porque... pelo trabalho também

E: ah... que legal... e:: se você pudesse dar alguma sugestão pro/... para como ensinar inglês na escola... alguma coisa para o inglês na escola... que sugestão você daria?

AEM3: sugestão? é igual a professora que está aprendendo/ que está ensinando este ano é:: e o ano passado... a professora deu::... em quadrinho... em quadrinho para você fazer... deu vídeo... com os... é:: com os desenhos animados ensinando... é legal assim... vendo figura ... e também até brincando com você... brincando que a pessoa aprende ... que se for aquela professora séria... a gen/ a pessoa nunca tem vontade... aí sendo:: legal assim... é que saiba levar as pessoas a aprender... assim é legal... assim pelo menos a gente aprende (risos)

E: sugestão legal... e isso é tudo ...

AEM3: só isso?

E: só isso... é... você já me contou das aulas... do professor ... da matéria ...

AEM3: é:: tem professor... é:: que/ a professora já/ por isso que eu já aprendi demais... ela... ela sabia:: lidar as pessoas para aprender inglês... tem umas que só sabe chegar assim... falar... sabe quer ser... rígida... tem umas que... é/ah... tem umas que ...essa que está ensinando agora ela... ela... brinca quando quer falar de inglês... ela brinca... ah esses di/ ontem... foi o que... quarta passada... ela estava mostrando:: ... figuras para aprender a falar... é:: trocar... o verbo... ah deixa eu lembrar... eu esqueci a palavra... eu esqueci ... aí ela:: pegou figuras para mostrar... entre:: para falar entre o gordo o magro... foi super legal assim ... eu gosto... porque ela super le/ bacana... assim professor assim eu gosto de professor ...

E: ela é desse ano?

AEM3: é...

E: e o ano passado era com ela?

AEM3: não era com outra... aí foi a que passou entre quadrinhos... que passou vídeo... ela também era super legal... com ela eu só tirava azul... (risos) ()

E: e do primeiro ano?

AEM3: do primeiro ano?... não não lembro... deixa eu/... quem do primeiro ano... eu estudei lá em cima... do/ do primeiro ano nem aprendi muita coisa... eu só ... só copiava da lousa mesmo... a professora nem ensinava direito... mas da oitava no final ele sabia ... o GG... ele eu lembro ... ele:: antes de eu entrar ele:: ... fiquei sabendo que ele fez até teatro... aí eu queria participar um dia/... ele passava assim... ele passava uma lição... aí no outro dia você tinha que:: tentar ler... aí falar o que você entendeu...os exercícios...aí ele falava ele li/ você lia do jeito que você entendia... aí depois ele te corrigia e pedia para você ler de novo ... maior legal ele...

E: e da quinta até a sétima?

AEM3: nada... nada... até hoje ele dá aula... o::: DD... ele nunca ensinou nada... até minha mãe... ela/ ela faz supletivo .. até para minha mãe ela/ ele deu aula mas ...

E: mas ele dava aula?

AEM3: não... DAVA aula não... a gente tirava azul por quê?...porque ele:::... pegava entrava... colocava o::: ... inglês... de vez em nunca ele tentava explicar... porque ele nunca explicava... a gente copiava... chegava no outro dia ele só corrigia... na prova era a mesma coisa que ele deu no exercício... aí quem não tirava azul é porque:::... era só isso... aí::: a gente até tentou falar... professor você não explica nada... aí de vez em nunca ele::: ele queria explicar só para disfarçar... aí::: tinha vez que eu até ia embora na aula dele... (risos)

E: a primeira coisa que eu vou pedir para você... é pra você me contar um pouco... do que você LEMbra de inglês... das aulas... dos professores...da matéria...

AEM4: é/ eu tive uma sala... desde quando eu estudo aqui... eu sempre tive uma sala bem bagunçada né... SEMPRE foi uma sala muito bagunçada... o pouco que eu me lembro é do verbo to be... e é uma coisa que eu acho super chato... porque?... a gente ficou de quinta a oitava série tentando aprender o voca/ o verbo to be... e a maioria dos professores não conseguiam ministrar a aula porque a minha sala era muito bagunçada... tinha muitos alunos repetentes... sabe?... então eu lembro muito pouco... o verbo to be... pouquíssimo... eu falo que INGLÊS eu estou aprendendo este ano... é no TAPA mas eu estou aprendendo este ano... porque eu tenho uma ótima professora... que é a professora SS... que... uhm/ muito boa... foi sempre foi uma ótima/ é uma ótima professora desde o começo do ano... então a gente está apr/ eu estou começando a aprender uma par de coisa AGORA

E: porque que você fala eu estou começando a APRENDER

AEM4: porque antes não dava para você aprender... porque tinha um professor na aula para pode/ para estar te passando conhecimento... mas os alunos não deixavam... porque o professor não conseguia tomar muito o pulso da minha sala... porque a minha sala ... era uma sala cheia de repetentes... entedeu?... então eu não tive... AULAS assim que eu consegui aproveitar o máximo de inglês... mas eu aprendi algumas coisas... eu aprendi sim... pouquíssimas coisas... muito pouco... mas eu aprendi... é esse ano que eu estou conseguindo pegar mais

E: o que mais?

AEM4: esse ano.. nossa... esse ano a gente tr/passou do present continuous ... para mim era uma dificuldade... eu/ esse ano consegui tirar DEZ numa prova de... present continuous ... eu já aprendi present continuous... aprendi::: immediate future... que é/... dos verbos.. que a gente tem que estar conjuga::ndo... sh no final das frases... aprendi mais o que... simple present também... esse ano... aprendi/ é os conhecimentos dos outros/ o mesmo dos outros anos ... só que vai/ eu acho que vai AVANÇANDO um pouquinho mais para frente ... e sai daquela coisa de verbo to be... entendeu? É porque... falar ... cores em inglês é facinho... falar uma frutinha e outra é fácil... mas este ano a gente consegue/é uhm a minha professora... ela consegue já inclusive ensinar a você estar lendo... interpretando... e:: depois está... traduzindo... então algumas coisas já dá até pra mim poder traduzir... que nem agora mesmo eu estava na aula de inglês e a gente estava fazendo um::: um texto ... do halloween... a gente tem que escrever e traduzir... e::/é depois a gente tem até que fazer a tradução... então é uma coisas assim que dá/ dá para você aprender... porque agora eu tenho profeSSO::ra... porque agora TEM umas coisas que realmente que ficam mu::ito... bato mesmo na minha cabeça... mas ela/ ela enSina... mas eu aprendo/ aprendi poucas coisas...

E: você lembra alguma coisa da QUINTA série?

AEM4: não

E: assim... quem era o professo::r... não só da matéria...

AEM4: não... porque a minha professora da quinta série... eu/eu não estudei aqui... eu estudei no LZ ...e a minha professora de lá... ela não dava:::/ ela::: passava só algumas coisas... que ela mais faltou do que ia pra escola... que ela vivia muito doente... não tinha um professor substituto... aí as professoras que entravam lá passavam algum texTINHO... e nada/ então não dá/não deu pra você aprender bem... então eu falo... eu NÃO aprendi muito... eu acho que se eu tivesse em uma escola particular teria aprendido muito mais do que agora... e eu também nunca me interessei PELO inglês ... tanto por causa do verbo to be... porque eu fiquei da quinta a oitava série no verbo to be... eu não aguentava mais... parecia que era TODO... ANO... A MESMA... COISA verbo to be... verbo to be... e não é uma coisa COMPLICADA... é uma coisa super FÁCIL... mas só que/ professores só ficavam naquilo... porque eles não conseguiam ministrar a aula... aí eu falei assim... não... no ano que vem eu estou decidida... eu vou para um curso de inglês...

E: e daí na sexta né... você falou que na {quinta

AEM4: na sexta série que eu vim para cá minha professora de inglês... agora vai ser difícil lembrar o nome dela porque ela também já não está mais aqui...

E: mas você lembra alguma coisa da sexta?

AEM4: não... não muito...

E: da sétima?

AEM4: também não... eu lembro só do primeiro ano pra cá...

E: então me conta... o que você lembra?

AEM4: a minha professora do primeiro ano era a:::... a professora MM...ela:: passava muitos textos para a gente... de tradução... eram ótimos textos que ela passava ... ela passava muita tradução também... e ela passava para gente é::: estar montando uma frase... como você sabe conjugar os verbos nas posições corretas entendeu?... que isso também a gente não sabia muito... aprendi to have... essas coisas...aí eu aprendi..

E: e no segundo?

AEM4: no segundo?... quem foi minha professora no segundo ano?... deixa eu ver se eu me lembro... acho que eu não sei o nome dela...

E: lembra alguma coisa da matéria:?:

AEM4: foi da/ deu mesmo continuidade... eu lembro que teve também o verbo to be... o verbo to be teve de novo... o to have foi dando uma continuação... que ela passava... teve também present continuous... simple present... mas era o básico deles... agora que é que a outra professora está passando bastante... e eu acho que só...

E: e essa professora que você me disse ela é do terceiro?

AEM4: ela::: essa aqui é do terceiro... a FF é do terceiro... a FF ela já está passando mais coisas do que nos outros anos que eu estava aprendendo... já já está/ já passa bastante coisa ... ela é uma ótima professora... pelo menos é o MEU ponto de vista... de todos os anos que eu estudei aqui... ela realmente é uma boa professora... que ela CONSEGUE ministrar as aulas...

E: legal... tem alguma coisa que você lembra de inglês assim que te marcou? alguma coisa que você tenha aprendido que te marcou?... qualquer uma... deste ano... dos anos anteriores...

AEM4: ter tem... mas é difícil lembrar... é difícil lembrar... é difícil lembrar... mas tem alguma coisa que me marcou sim... foi uma tradução de uma música que eu/... que eu gostava muito... foi até o ano passado... foi o ano passado... uma professora eventual ... que ela veio dar para a gente... ela deu para a gente... foi quase perto do final do ano... ela pegou a nossa sala... a nossa turma ... porque no ano passado eu também fiquei sem professora de inglês... e ela fez a tradução de uma música que eu gostava muito... TANTO que eu tenho essa letra já traduzida... que eu consegui traduzir...só não vou me lembrar agora do grupo... mas era uma... uma... uma ótima música ... uma música bem pop assim...super legal... bem ouvida... tanto nos Estados Unidos quanto aqui... nos outros países... muito muito legal... uma música assim

bem legal e::: quando eu estava dando/trabalhando... eu trabalhava em uma ... escola de informática... uma escola de cursos... lá tinha um professor... de inglês... um BOM professor de inglês... e as vezes ele me ensina também as coisas... então o que/ foi o que mais me chamou a atenção realmente foi a tradução de uma música que eu gostava ... foi por aí que eu comecei a me voltar... querer me interessar por inglês também

E: você gosta {de

AEM4: agora eu gosto... agora aprendi a gostar... porque antes eu não gostava .. foi através desta música mesmo... que eu consegui traduzir ela... eu gostava muito dela... eu consegui traduzir... consegui entender... porque eu acho o seguinte né... não é porque você sabe... a mu/ a letra da música em inglês... que você vai estar entendendo... eu gosto de traduzir para saber realmente o significado de cada letrinha... cada palavrinha para saber se tem sentido a música... e eu traduzi... e gostei muito... realmente tem um sentido super legal... super bacana...

E: e por que você fala que agora você gosta

AEM4: porque... porque agora... justamente porque antes de tanto eu ficar naquele verbo to be eu falava assim... não quero mais... aula... de ... inglês...todo dia que tinha aula de inglês eu faltava... nem queria vir para a escola porque a professora não conseguia ministrar a aula... não saia do verbo o be... aí então eu... eu odiava ... depois que eu gostei desta música... que a professora trouxe a música... aí sim eu fui buscar... aí eu fui atrás... todo dia que a professora chegava na escola no ano passado... eu trazia umas músicas em inglês... eu falava para ela... professora eu gosto de tal música... dá para a gente fazer essa hoje?... para a gente tentar traduzir?... aí ela fazia... ela passava a tradução da música... nos ajudava... a traduzir a letra da música... aí foi quando eu comecei a gostar mais... tanto que hoje eu estou tão decidida a fazer o meu.. o meu... curso de inglês... e continuar... fazer o... avançado... e o intermediário... fazer um curso de inglês mesmo... que agora eu ... agora eu me interessei bastante por ele...

E: que legal.. você já usou inglês?

AEM4: o inglês?... não...

E: nunca usou ...{fora da escola?

AEM4: nunca usei... fora da escola não...

E: pretende usar?

AEM4: pretendo... pretendo usar

E: onde você pretende usar?... para quê?

AEM4: onde?... é que eu pretendo... como eu quero fazer medicina ou se eu não for fazer medicina eu pretendo fazer::r administração ou comércio exterior... então eu pretendo ir para

fora fazer pelo menos... é um sonho fazer de fazer uma MBA... quem não tem?... ent/mas eu pretendo viajar fora... e se eu for viajar fora eu preciso pelo menos do inglês... é uma coisa que eu... que eu quero aprender... a falar mesmo para... se possivelmente eu for... eu for embora daqui... que eu pretendo:: ir para outro país... fazer o inglês para estar me ajudando...

E: legal...se você pudesse dar alguma sugestão para o ensino de inglês na escola... que sugestão você daria?

AEM4: sugestão?

E: você acha que é ideal... não é ideal...

AEM4: não... realmente é ideal... ele tem que fazer parte da vida do aluno... porque o aluno tem que entender que a língua universal do mundo hoje em dia é realmente o inglês... e ela tem que/o aluno tem que entender que isso é futuramente... ele pretende ter um FUTURO... é:: bem estável... é necessário que ele tenha o inglês para a vida dele... que hoje em dia se você vai procurar qualquer emprego... eu perdi emprego... de trabalhar em hotéis maravilhosos AQUI em Guarulhos porque não tinha um curso de inglês... então se uma pessoa/ se um aluno ele pensa que se... ele está estudando é para o bem dele... aprender adquirir conhecimento... para futuramente ele... ele se tornar no futuro bem mais... é...é necessário o inglês... é necessário ele estar conhecendo... que é uma língua que hoje em dia em todo país é falado... você pode ir para qualquer lugar que é falado... e como o Brasil... ele também é um lugar bem visitado pelos estrangeiros... então facilita a vida dele... entendeu? é igual eu falo... eu incentivo muito as pessoas a fazer inglês... até a minha mãe... eu até falei para ela... vamos fazer o inglês...porque o inglês na escola é legal... precisa melhorar algumas coisas?... precisa... só que a maioria das vezes não é o professor... são os alunos...é aluno que não está interessado... não está interessado em querer aprender... mas PROFISSIONAL? ... profissional tem... eu garanto que tem... porque eles não vão lá fazer faculdade a toa para poder estar indo ministrar uma aula chimfrim para você...

E: se você pudesse dar sugestão...

AEM4: acho que BASTANTE DINÂMICA... assim... sabe... em inglês... é aprender a/ ensinar os alunos a conversar também... que as vezes os alunos querem conversar em inglês .. é bacana... eu gosto disso... desse diálogo que tem que haver dentro... dentro da sala de aula... é/é isso... dinâmica... bastante dinâmica com os alunos... ENVOLVER os alunos... sabe... dentro... do estudo... de inglês... o professor entra dentro da sala de aula... o professor não fala mais boa noite em inglês::s... não te cumprimenta mais em inglês... é normalmente... porque ficou como uma matéria... como as outras... entendeu?... então eu acho que se o professor querer começar a puxar... não... vamos falar... vem cá... se você não sabe... vem eu te

ENSINO... você vai ver... você vai aprender... trazer umas... umas músicas para sala de aula... os alunos escutam... aprendem... a professora ensina como é que é... eu acho que se ficar uma coisa sem lousa caderno... lousa caderno... vai:: vai:: influenciar mais a cabeça dos alunos... entendeu?... eu acho que isso vai ajudar bastante...

E: o que você lembra de inglês na escola? você lembra alguma coisa da quinta... da sexta... lembra quando você começou a estudar inglês?

AEM5: algo que dá para se lembrar bastante mesmo é o verbo to be... que todo ano a gente vê... até muita gente assim comenta né... não... porque todo ano o verbo to be... tal... porque muitas vezes até... todo ano é ensinado... e:: nem todas as vezes todo mundo sabe... caso igual às vezes também... acabo sempre esquecendo... tem sempre que dar uma olhada para trás para fazer um exercício... eu acho que o verbo to be é uma coisa que marca no inglês assim... toda/todas as séries que eu estudei... desde a quinta série até agora que eu vejo inglês... TODO ... ANO... TEM... VERBO TO BE... e até hoje assim não dá para gravar... completamente ele todo...

E: por que?

AEM5: eis a questão... eis a pergunta... eu acho que/... o... o passar dos anos... sei lá... o inglês aqui também não é assim AQUELAS COISAS entendeu?... já foi já bom... mas também a noite não ajuda...

E: quando você fala já foi bom.. o que {você::

AEM5: a noite os alunos não ajudam bastante os professores... o professor tem vontade de dar aula... tentou mas só que... tem aluno/infelizmente os outros acabam prejudicando quem quer aprender... então as vezes acaba saindo um pouco do conteúdo...

E: você já estudou de manhã?

AEM5: já... da sétima série até o meu segundo semestre do segundo ano... daí no último semestre eu comecei a trabalhar e tive que vir para a noite...

E: e você acha que era diferente o inglês?

AEM5: de manhã é bem/... de manhã é bem mais... bem mais fluente... dá para você pegar bem mais coisa... bem mais conteúdo de manhã

E: e você lembra de inglês... o que era diferente...

AEM5: o que era diferente assim... o que falam bastante aqui é:: que as pessoas falavam/comentavam assim que era mais fácil os verbos... não tinha muitas regras igual o português... essa era a principal assim... algo assim mais de diferente que eu lembrava do português... lógico que a dificuldade/ porque é outra língua né

E: e da oitava série... você lembra alguma coisa... sétima... oitava... como eram os alunos na aula... como era o professor na aula...

AEM5: olha na sétima série... a gente teve bastante aula com música... letra de música...era um professor bas/passava bastante uma atividade até diferente assim que ATÉ FLUIU na aula... até fluiu assim... na sétima e na oitava foram essas/na oitava foram... foram uma tentativas mas não foram com sucesso...

E: por que não?

AEM5: porque eu acho que na oitava série o pessoal estava... se enrolou muito mais... não sei... começaram a bagunçar mais... mas assim na sétima eles tentaram/a aula fluiu bastante... a aula foi diferente... foi diversificada... algo também que eu lembro do inglês... que tinha até uma professora que agora está na secretaria de manhã... a OO de inglês...eu tive aula com ela da quinta até a sétima...ela:: é:: forçava bastante aquele:: no aprendizado do alfabeto em inglês... inventou até uma música né... para esse alfabeto... eu me recordo dele

E: isso foi na quinta série?

AEM5: na quinta até a sétima... todo ano a gente... gravava esta música... quando era com ela a gente cantava essa música... uma espécie de uma:: sei lá... uma melodia para ficar grava/memorizada na cabeça

E: e você gostava?

AEM5: gostava...muito... bem importante...

E: e agora?

AEM5: agora eu já sei ler a ideia de que inglês é:: fun/essencial... não vou nem falar fundamental... é essencial... né?... para quem quer seguir carreira... no caso assim... eu que estou querendo fazer um curso de administração... tem que ter o inglês... não importa se você gosta ou não gosta... particularmente eu acho que se você perguntar para muita gente que não fez um curso... não vai/ prefere que não tenha inglês... preferia claro... claro o espanhol... mas o inglês é fundamental... então eu até pretendo fazer um curso de inglês no ano que vem já...

E: você gosta de inglês?

AEM5: sinceramente agora assim... não muito... algumas coisas... se é algumas coisas que são... um pouco assim tem mais dificuldade... dificuldades... aí assim pega um pouco pesado...

é igual português também...tem algumas coisas que você... tudo o que é difícil a gente não... não assimila muito...

E: você acha inglês difícil?

AEM5: acho um pouquinho complicado... não muito... é um pouco complicado... não muito... é que são muitas regras... também...

E: tem alguma coisa que você tenha aprendido de inglês que te marcou?

AEM5: foi o alfabeto mesmo...que eu nunca esqueci

E: por que você acha que te marcou?

AEM5: porque que me marcou?... porque... não sei se foi pelo lado da professora ser uma ótima professora... os dia/a maneira dela explicar eram era bastante... também faz pouco/faz muito tempo que é:::...

E: você lembra como ela explicava?

AEM5: ela primeiro passava normal a lição na lousa... depois parava todo mundo assim e ela pedia um tempo para ela explicar... uns dez quinze minutos... e a explicação dela era... era... ela explicava bem... devagar... e o pessoal assimilava bem...então o método dela era legal... assim... eu aprendi bem com ela... bastante... eu não me lembro de tudo mas o que ficou marcado assim foi o alfabeto... porque eu acho que foi um método diferente dela fazer...de ela... ela utilizar um método da melodia para fazer com a música que vai ficar gravado nas cabeças dos alunos... no entanto que mais para frente ela pegou e trouxe letras de músicas... junto com o rádio... para a gente fazer a tradução... acho que isso foi marcado

E: se você pudesse dar alguma sugestão para o ensino de inglês?

AEM5: para o ensino de inglês?

E: alguma sugestão...

AEM5: menos escrita...

E: por quê?

AEM5: porque sim... eu acho que o:::.... o falado... que nem o alfabeto... você escreveu mais ... agente aprendeu pelo método de ser falado todas as aulas... entendeu?...ser praticamente cantado...eu acho que as aulas deveriam ser com mais... músicas ... assim... com traduções de letras... acho que seria um ensino bem melhor assim... mais na conversa... que eu acho que é os métodos que as escolas de::: de::: inglês usam para fazer... os cursos...

E: e você já usou inglês na sua vida?

AEM5: a empresa que eu trabalho é norte-americana... que é o WalMart... então lá eles/tem algumas pessoas estrangeiras que vão lá ver... então você fica vendo aquilo... e::: acha legal... pelo menos eu acho... acho bacana aquele pessoal falando inglês... então... por isso também

que me despertou curiosidade... e pede a necessidade de ter o inglês... no entanto que eu quero fazer o ano que vem um curso...

E: então você só usou observando?

AEM5: observando... e aqui na escola

E: mas você pretende usar?

AEM5: pretendo usar

E: como você pretende usar?

AEM5: na conversa mesmo... eu acho interessante... uma pessoa que tem a cultura de inglês e sabe conversar bem... principalmente um encarregado meu que conversava muito em inglês... fala muito no telefone em inglês e a gente ficou espantado com aquilo... sem gaguejar... o cara do outro lado falando e ele... por ser brasileiro... rebatendo tudo... então eu acho que::: aquilo ali chocou... chamou bastante atenção...

E: legal... e alguma coisa do ensino médio?... você lembra?... do primeiro... do segundo ano?

AEM5: aquelas regras do:::?

E: das aulas... dos professores....

AEM5: é que eles falavam mais também do presente e do passado... né?... present tense... que eles falavam bastante... verbos continuous que eu estava vendo... o que eu mais lembro é isso... assim... e fora o verbo to be que a gente vê todo ano...

E: ((risos)) legal... isso é tudo que eu precisava...

AEM5: não que o verbo to be não... não estou criticando que é... acho até importante esse... o verbo to be todo ano... no entanto que... muita gente aprende/ vê todo ano e não consegue gravar... não consegue gravar o básico... então ... acho que é importante sim... passaram todos os anos... e a escola até evoluiu muito nesta parte do inglês agora... tem ótimos/tem ... tem uns quatro professores altamente capacitados aqui... que querem dar conteúdo...

E: que bom... tem bons professores?

AEM5: de professores aqui a gente não pode reclamar mesmo de inglês... de todos que eu tive não posso reclamar de nenhum...

E: que bom...

AEM5: inclusive os eventuais... que tem que/ cobriram já férias prêmios... ou/ até mesmo licença médica... o professor JJ por exemplo é um deles... ele é eventual aqui a noite e é um ótimo professor aqui de inglês... português...

E: e o que ele dá de legal que você falou que ele é ótimo? o que você gosta que ele dá?

AEM5: a tradução... que ele passava... eu acho bacana você traduzir um texto... até porque se tem alguma coisa que eu não gostava muito era interpretar um texto igual português... você lia

e teria que responder... eu acho que era um pouco de dificuldade... agora você traduzindo um texto é bastante... legal... você traduzindo textos... é isso que ele fazia... aí depois você pegava o jeito...

E: é pergunta que você acha que não é legal?

AEM5: as perguntas assim eu não... eu não ... não é que eu não ache legal... acho que é muito difícil pelas regras que te falei... entendeu?... que você em que ficar analisando o caderno praticamente todo... você tem que ficar voltando muito... não é que é::: não é que é ruim... é que eu acho mais o que eu te falei... traduzir... pode ser letra de música... pode ser texto... eu acho que a tradução... com a tradução e com a fala que te falei ...você aprende... algo que a professora da sétima série fazia muito... então a gente lia bastante texto de inglês juntos... frase por frase... aí a gente traduzia o texto...

E: você consegue lembrar alguma coisa da quinta série? de inglês? quando você começou a estudar inglês?

AEM6: da quinta série... tipo assim... eu sempre estudei aqui... desde a terceira série... o que eu lembro mesmo.. o que eu posso te falar é que eu sei que desde que eu estou aqui... da matéria de inglês... desde que eu comecei na quinta série... eu só aprendo o verbo to be... SEMPRE... sempre a mesma coisa... até o terceiro é sempre a mesma coisa... verbo to be... verbo to be... verbo to be... sempre...

E: é o que marcou?

AEM6: isso... sempre... mas nas aul/assim os professores... que me deram aula... eles explicavam BEM... tipo assim... eu não gosto de inglês... sou sincera... eu não gosto... então/eu prestava atenção nas aulas sim... mas eu não gosto da matéria...

E: por quê?

AEM6: assim... é::: eu acho uma matéria complicada... entende?... mas não é que::: eu não/oh... eu não gosto... mas acho/é que eu acho complicado mesmo...não consigo entender muito bem... entendeu?... mas as aulas era/eu gostava... assim... tudo...mas eu não entendia...

E: por que você não entendia?

AEM6: achava complicado... o jeito/ os alunos...tipo não sei... se é o jeito do professor explicar... ah... não sei... eu tive aula com::: a professora TT... ela explicava muito bem... a professora OO.... a MM também me deu aula um tempo... é na quinta série era a professora OO... que deu aula de inglês... ela explicava bem... agora a:::/ MM também me deu um

tempo... aí depois teve um outro professor que me deu aula de inglês... não passava nada... não passava quase nada assim de lição mesmo...

E: você lembra como eram as aulas dele?... ele chegava... o que ele fazia?

AEM6: todo mundo respeitava o professor/a professora SS... e a MM até hoje todo mundo respeita muito bem ela... porque ela é bem rígida... sabe... então ela é:::... tipo ela conseguia dar... a matéria dela... mas se o pessoal entendia assim eu não sei... mas ela explicava bem... eu gostava... eu gosto dela... né?... agora eu tenho aula com ela de português... agora a Sônia eu nunca mais vi... mas ela conseguia explicar...

E: e desse professor que você falou que::

AEM6: então... é que faz tanto tempo atrás... não consigo lembrar...

E: nem das aulas? o que acontecia nas aulas deles... como que era...

AEM6: então... desse professor... era um professor... era assim/eu sei que era uma bagunça a aula dele... tipo ele não/sabe aqueles professores assim... tipo é:: que fala e é o mesmo que está falando com as paredes? o aluno... não liga... sabe? era assim... mas não consigo me lembrar do nome do professor...

E: não tem problema... e no ensino médio?

AEM6: agora eu tenho aula com a OO... vou ser bem sincera... eu/ai não gosto das aulas dela... eu não acho que ela explica bem... ela chega na sala... ela passa/ela escre::ve... ela passa um trabalho... só... eu não acho que ela explica bem...

E: como você acha que deveria ser? se você pudesse sugerir alguma coisa?

AEM6: assim acho que ela poderia fazer/tipo... matéria de inglês para mim... acho que muita gente não gosta... é difícil... é uma outra linguagem assim BEM diferente... né?... tem que ter muita paciência assim para explicar... eu acho que ela podia fazer coisas no::vas... sabe?... tipo tentar explicar melhor.... porque ela não faz nada de diferente... ela sempre chega... coloca lá as coisas dela... escreve... escreve... escreve... aí ela passa um trabalhinho... você faz ... entrega... e ela dá a sua nota... acho que ela tinha que fazer mais coisas diferentes... entendeu?... mas não que/ é::: nas aulas dela é bagunça também... todo mundo conve::rsa... agora na hora de explicar até que o pessoal fica mais... quietinho... mas ainda continua falando... mas... eu não acho que ela explica bem não... ela se/é quase sempre a mesma coisa... teve duas aulas seguidas... não/na semana... ela deu só um trabalhinho e não passou mais nada... podia passar umas coisas novas... fazer um negócio diferente... ela não faz nada disso...

E: tem alguma coisa de inglês que você já aprendeu e que você lembra?.. que te marcou?... que você gostou?...

AEM6: assim... como eu não gosto da matéria... fica um pouco difícil... mas... o que eu/ tipo gostava mais de fazer era quando um professor passava um texto e pedia pra/ é::... traduzir... sabe?... não traduzir... é::: passar de português para inglês ao contrário... entendeu?... essas coisas assim que eu gostava mais de fazer... mas... música também... é::: quem fazia mais isso era a professora OO... ela passava filme... entendeu? e essa professora que eu tinha... a CC... ela não faz nada disso... a professora OO passava filme para a gente... ela levava rádio... música... ela explicava... ela coisava as letras é::: a letra da música em português para nós entendermos... assim que eu me lembro... que eu gostava bastante é isso... das músicas... que ela passava...

E: você já usou inglês alguma vez fora da escola?

AEM6: não... por enquanto não... não sei mais para frente...

E: pretende usar um dia?

AEM6: não... vou ser bem sincera com você... não...

E: acha que nunca vai precisar usar?

AEM6: não digo nunca... quem sabe mais para frente eu possa precisar... mas eu não... o que eu pretendo fazer mais para frente eu acho que não::: vou precisar do inglês... eu ACHO... não sei... mas...

E: o que você pretende fazer?

AEM6: eu quero fazer uma faculdade de psicologia... eu sei assim que o inglês é MUITO importante... o inglês é muito importante... mas eu não/é que eu não gosto... eu não gosto de matemática também... nossa é uma coisa que eu não/ não consigo entrar na minha cabeça... eu não consigo entender a matéria...

E: então você acha que foi desde que você começou a aprender que você começou a não gostar?

AEM6: é::: não... eu gostava... na quinta série.. aí eu fiquei maior contente... eee o ginásio... tudo.. aí ta... aí eu... nossa vou ter inglês agora... aí o professor entrou na sala... eu lembro como se fosse hoje... o professor entrou na sala... eu fiquei maior feliz... né?... professor de inglês... tudo... e ela era muito simpática... ela era um amor de pr/de::: pessoa... sabe?... ela era muito legal... ela conversou com a gente... e ela passava muito filme... porque evidente... todo mundo pequenininho... quinta série ainda é pequeno... né?... ela levava filme de desenho... sabe?... e me interessou... entendeu?...

E: aí você gostava?

AEM6: gostava... até a quinta série eu gostava... ela passava filme... explicava... tinha musiquinha e a gente cantava... era muito legal... aí foi passando o tempo... passando... foi

complicando mais... aí eu não entendia mais nada... quando chegou na oitava série eu não conseguia entender a matéria... entendeu?... eu tirava as minhas dúvidas... tudo... fazia prova... mas eu não/ não gostava...

E: daí que você começou a não gostar?

AEM6: é... comecei a não gostar da matéria...

Alunos da 5ª série do Ensino Fundamental

E: você ficou sabendo que vai ter aula de inglês... né?

AEF7: uhm-uhm....

E: e o que é que você achou?

AEF7: eu achei muito bom... porque assim... línguas estrangeiras... é muito bom... tipo assim... se você for viajar... aí você já sabe... né?... não precisa ficar/... eu acho ótimo assim ficar/meu irmão mesmo... ele sempre pede para mim () que nem a professora... ele pede para mim falar para ele... né... o que ele gosta... não gosta de fazer... poema em inglês... sabe... língua estrangeira... é mais fácil... eu acho muito legal e importante

E: então você acha muito importante?

AEF7: acho... o mais importante é o inglês aqui na escola...

E: você vai estudar inglês até o terceiro ano...

AEF7: é... até o terceiro ano... e se for possível vou fazer faculdade de inglês...

E: é mesmo?

AEF7: é que eu sou muito boa em inglês...

E: você é boa de inglês?

AEF7: eu só tiro nota nove... assim... dez... assim... em inglês

E: e o que você mais gosta de aprender?

AEF7: o que eu mais gosto de aprender?... de qualquer matéria?... matemática.

E: não ... de inglês...

AEF7: de inglês... nomes... o nome das pessoas...

E: você já estudou inglês antes?

AEF7: já...

E: já? ... aonde?

AEF7: na... na minha rua... tem uma::: tem uma mulher que ela dá aula de inglês... minha mãe pagou para ela... aí eu fiz lá na minha rua...

E: mas é a primeira vez que você está fazendo a quinta série?

AEF7: é a segunda vez... porque eu repeti por causa de faltas...

E: então você já fez o ano passado e está fazendo de novo...

AEF7: uhm-uhm

E: e o que você acha que você vai aprender até você terminar a escola? ... de inglês...

AEF7: muitas coisas... não tenho nem como explicar...

E: tem alguma coisa assim que você fale que quando terminar a escola você vai saber?

AEF7: ah... quando eu terminar ... assim... eu vou passar para os meus filhos... como vai ser/ como é bom inglês... para eles não ficar assim/ para não xingar a professora porque... professora está para ensinar... não está para/para ficar cuidando de criança... né?... e vou falar para os meus filhos que inglês é muito bom... ótimo... para mim é a melhor matéria que tem...

E: você gosta de estudar inglês?

AEF7: vixiiii... como eu gosto... às vezes eu até/... peço para os ... para os alunos que estão levantados... peço para a professora... ir para trás... aí eu pego minha carteira e vou lá para frente... que eu gosto de ouvir as coisas... meu caderno está lotado de... matéria de inglês

E: você já usou inglês alguma vez?

AEF7: não...

E: você pretende usar?

AEF7: ((a aluna balançou a cabeça afirmando a pergunta))

E: onde que você pretende usar?

AEF7: nos Estados Unidos porque meu pai assim... né... trabalha... fora do país... e ele está querendo me levar... e eu pretendo fazer as amizades por lá... e eu já falei... sabe... por isso que eu estou cursando lá... na::: na matéria...

E: daí você acha que se você estudar bastante aqui... daí o que é que vai acontecer?

AEF7: se eu estudar bastante aqui daí eu vou lá nos Estados Unidos... meu pai está até pensando em morar fora... vai até me levar para morar fora... mas deixa eu terminar meus estudos primeiro... conversar com a professora se po/... por assim... a minha professora de inglês parece minha mãe segunda... terceira porque minha avó é segunda né?... vixiii... é:: eu converso tanto com ela... falo dos problemas da minha casa para ela... falo o que acontece comigo... falo tudo... ela é tipo uma mãe para mim... e eu pretendo... eu pretendo... muita coisa com o inglês...

E: se você pudesse escolher o que você queria estudar de inglês... tem alguma coisa que você escolheria?

AEF7: ... professora de inglês...

E: você queria ser professora de inglês?

AEF7: é...

E: por quê?

AEF7: porque assim... a professora de inglês é::: para mim é tudo... né?... por assim eu sou/ eu gosto muito de inglês... né?... eu tenho um livro de regras... e eu gosto das palavras que eles falam... por isso que eu me apaixonei.... por inglês... aí eu... se pudesse... eu morava em Nova York... só para falar inglês...

E: você ficou sabendo este ano que iria aprender inglês?

AEF8: uhm-uhm

E: começou a aprender inglês esse ano?

AEF8: uhm-uhm

E: e quando você ficou sabendo que você iria aprender inglês...

AEF8: ah... eu fiquei feliz né... que eu ia saber inglês... por::: na idade de saber inglês...

E: por quê? ... qual é a idade de saber inglês?

AEF8: ah... lá na sexta... sétima série... oitava... por aí... começa daí... na quinta série eu nunca fiquei sabendo que começava...

E: daí quando você ficou sabendo que ia ter inglês você ficou feliz?

AEF8: uhm-uhm

E: por quê?

AEF8: ah... eu achei legal que eu ia aprender inglês... mas rápido... e::: numa série baixa... assim... por exemplo... não numa série alta...

E: entendi...e o que você acha... você vai estudar inglês até ficar grande... até o terceiro ano...

AEF8: é...

E: o que você acha que vai aprender até lá?

AEF8: ah... um monte de coisa... é que eu esqueci... eu aprendi a falar professora em inglês... só que eu esqueci...

E: e quando você ficar grande?... o que é que você vai saber até lá?

AEF8: eu vou saber muita coisa de inglês... se eu estudar inglês...

E: e você vai estudar inglês?

AEF8: eu vou...

E: você gosta de inglês?

AEF8: não muito...

E: por quê?

AEF8: é porque inglês... as vezes assim... a professora... não tem assim as vezes que ela ensina depois ela vai falar assim inglês junto com nós e nós esquecemos... aí ela fica falando:: viu você não presta atenção...

E: então você gosta mais ou menos?

AEF8: mais ou menos

E: mas você ficou feliz em aprender?

AEF8: uhm-uhm... eu fiquei feliz... ah... eu lembrei... é teacher

E: muito bem... você já usou inglês alguma vez?

AEF8: não...

E: nunca usou?

AEF8: não...

E: você pretende usar quando você ficar grande?

AEF8: uhm-uhm

E: pretende? para quê?

AEF8: quando por exemplo eu trabalhar de fornecedor... tipo lá no Japão... as pessoas lá vão falar inglês... a maioria das pessoas... aí eu já tenho que saber... porque no Japão eles ve/ eles ganham muito dinheiro... aí se eu for para lá... vou ganhar dinheiro vendendo...

E: entendi... e o que você gostaria de aprender na escola? ... de inglês?

AEF8: uhm... aprende::: a falar com os amigos assim... em inglês... oi... tudo bem... como você está?... pedir a merenda... em inglês...e a tia o que?... a tia fala bem assim... falar com a professora... em inglês... que a minha professora sabe... todas as minhas professoras sabem inglês... só que elas não dão aulas de inglês...

E: entendi... daí até o terceiro ano... é isso que você vai saber de inglês?

AEF8: uhm-uhm... não... eu vou querer aprender mais... assim... que nem no livro/ no jornal que eles deram... tinha um enigma assim... de inglês e a gente tinha que descobrir... aí descobriu...

E: e você gostou?

AEF8: gostei

E: esse ano... você ficou sabendo que você vai estudar inglês...

AEF9: sim.. eu já tive aula de inglês...

E: já teve aula de inglês antes? ... onde você teve aula de inglês?

AEF9: na sala de aula (risos)

E: mas... na quinta série ou antes da quinta série?

AEF9: não... na quinta série...

E: esse ano começou a ter aula?

AEF9: começou...

E: antes você nunca tinha estudado inglês?

AEF9: não...

E: quando você ficou sabendo que ia ter aula de inglês... o que você achou?

AEF9: achei legal... é porque assim... quando a gente for para outros países ... a gente vai poder se comunicar com as outras pessoas... a gente vai fazer cursos...

E: entendi... então você achou legal?

AEF9: isso

E: o que você acha que você vai aprender de inglês até você terminar a escola?

AEF9: eu não sei porque eu não::: eu nunca/ eu/ na quarta série eu nunca imaginava que eu ia ter aula de inglês na quinta... e meu irmão falou porque ele já está na sétima... aí eu acho/ assim... eu achei BEM legal... bem interessante...

E: daí até o fim...

AEF9: eu acho que vou aprender bastante coisa... a gente não vai ficar só em uma coisa só... a gente vai aprender mais coisas...

E: e você gosta de estudar inglês?

AEF9: gosto

E: por quê?

AEF9: assim... é::: diferente das outras matérias... a gente vai aprender outro tipo de língua... eu acho bem interessante aprender a contar os números em inglês...

E: e para que você acha que as pessoas aprendem outro tipo de língua?

AEF9: para quando elas crescerem... forem fazer cursos em outros países elas podem se comunicar com as outras pessoas...

E: você alguma vez já usou inglês?

AEF9: não

E: nunca usou... mas você pretende usar um dia?

AEF9: não sei...

E: será que você vai usar um dia?

AEF9: não sei... acho que vou...

E: se você for usar... para que você acha que vai usar?

AEF9: para trabalhar... para você ser... tipo... turista...

E: se você pudesse escolher... se sua professora falasse assim... o que você quer aprender de inglês... o que você escolheria?

AEF9: aprender a contar os números... a falar oi... bom dia...

E: esse ano... você ficou sabendo que vai aprender inglês?

AEF10: fiquei... minha irmã que me falou...

E: você já aprendeu inglês?

AEF10: mais ou menos... a professora está ensinando ainda...

E: quando você ficou sabendo que ia começar a estudar inglês...o que você achou?

AEF10: achei legal...

E: é? por que?

AEF10: porque... quando vai para outros países... tem que aprender outra língua...

E: daí você estuda...

AEF10: inglês...

E: você gosta de inglês?

AEF10: gosto

E: por que você gosta de inglês?

AEF10: por que ensina outras línguas...e aprende a falar...

E: uhm... por que aprende a falar?

AEF10:é...

E: você já usou inglês alguma vez na sua vida?

AEF10: não

E: você pretende usar quando você ficar grande?

AEF10: pretendo

E: quer usar quando ficar grande?

AEF10: quero

E: por que você acha que você vai usar?

AEF10: porque para ir para outros países tem que aprender a língua deles...

E: daí para isso que você vai usar?

AEF10: é...

E: se você pudesse escolher o que você gostaria de aprender de inglês na escola?... o que você iria querer aprender?

AEF10: outras línguas...

E: outras línguas?

AEF10: é

E: para que serve outras línguas?

AEF10: também para conhecer alguém ... tem que saber inglês e es/... e aí não sabe falar a língua deles... daí tem que aprender...

E: e quando você chegar lá no fim da escola... lá no terceiro ano... o que você acha que vai aprender de inglês?

AEF10: um bocado de línguas...

E: e de inglês você vai saber...

AEF10: um monte..

E: um monte?

AEF10: é

E: esse ano você começou a estudar inglês... não foi?

AEF11: uhm-uhm...

E: e o que você achou?

AEF11: achei legal... melhor que/... melhor do que as outras que... na quarta série não aprendia inglês... eu acho inglês legal... que eu nunca aprendi inglês...

E: você gostou que vai ter inglês esse ano?

AEF11: uhm-uhm... queria também que tivesse espanhol...

E: é:: por quê?

AEF11: por que um dia minha avó falou que vai levar a gente... no México

E: e inglês? por que você gostou?

AEF11: é diferente...

E: e você gosta de inglês?

AEF11: gosto

E: porque você gosta de inglês? ... o que você gosta de inglês?

AEF11: é que é muito estranho como eles conversam... aí eu quero aprender como é que eles entendem...

E: e você sabe que você vai estudar inglês até acabar a escola?

AEF11: é?

E: é... quinta... sexta... sétima... oitava... primeiro... segundo e terceiro.... o que você acha que vai aprender até o terceiro ano?

AEF11: falar tudo... ser professora de inglês

E: que legal... se você pudesse escolher... o que você queria aprender de inglês... o que você escolheria?

AEF11: tudo...tudo

E: tudo?

AEF11: é

E: você já usou inglês... alguma vez?

AEF11: usou?

E: é... você já usou inglês na sua vida?... algum dia...

AEF11: não...

E: não?... e você acha que quando você ficar maior você vai usar inglês?

AEF11: vou...

E: vai? ... para que?

AEF11: para aprender... né?

E: onde você acha que vai usar inglês?

AEF11: aqui na escola...qualquer escola que eu for...

E: só na escola?

AEF11: ou fora...

E: fora? ...em que lugar fora?

AEF11: também tem computação que ensina inglês... né?... em todos lugares...

E: você ficou sabendo esse ano que ia começar a estudar inglês...e o que você achou disso?

AEF12: ah... achei muito legal... né... que a gente nunca teve inglês... a gente ficou sabendo... foi uma surpresa... achei muito diferente..

E: por que você achou diferente?

AEF12: é assim... a gente nunca tinha inglês... na quarta série... a gente não tinha inglês... daí quando a gente veio para quinta... aí... a gente ficou sabendo que ia ter inglês... ia ter uns oito professores... sete... aí nós achamos tudo diferente... novo...

E: o que você acha que vai aprender de inglês?

AEF12: acho que vou aprender bastante coisa... né?... porque assim... a gente vai aprendendo cada vez mais... né?... a pessoa vai aprendendo... depois já ta/

E: já ta?

AEF12: no ponto...((risos))

E: você gosta de inglês?

AEF12: gosto...

E: por que?

AEF12: porque é uma língua estrangeira... é diferente...de outro país...

E: você já usou inglês alguma vez?

AEF12: não...

E: você acha que quando crescer vai usar inglês?

AEF12: vou... muito...

E: muito? ... para que?

AEF12: se a gente quer fazer uma viagem para outro país... aí a gente já sabe um pouco falar... e a pessoa usa lá...

E: e você pretende viajar muito?

AEF12: sim...

E: se você pudesse escolher alguma coisa que você quisesse estudar em inglês... o que você queria estudar de inglês?

AEF12: eu queria aprender a falar:.... falar tudo de inglês... quase tudo... aprender quase tudo ... sabe?...