

Igor Gadioli

**PRÁTICAS SUBVERSIVAS NA ESCOLA PÚBLICA:
RESISTÊNCIA E ACOMODAÇÃO NA AGÊNCIA DE ALUNOS
DENTRO E FORA DA AULA DE INGLÊS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística. Orientadora: Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucena.

Florianópolis

2012

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

GADIOLI, Igor

Práticas subversivas na escola pública [dissertação] :
resistência e acomodação na agência de alunos dentro e fora
da aula de Inglês / Igor GADIOLI ; orientadora, Maria Inês
Probst Lucena - Florianópolis, SC, 2012.

220 p. ; 21cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Inglês como língua adicional. 3.
Ensino/Aprendizagem. 4. Escola pública. 5. Práticas
subversivas. I. Lucena, Maria Inês Probst. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Linguística. III. Título.

Igor Gadioli

PRÁTICAS SUBVERSIVAS NA ESCOLA PÚBLICA:
RESISTÊNCIA E ACOMODAÇÃO NA AGÊNCIA DE ALUNOS
DENTRO E FORA DA AULA DE INGLÊS

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística/UFSC

Florianópolis, 09 de agosto de 2012

Prof.^a Dra. Rosângela Hammes Rodrigues
Coordenadora

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Maria Inêz Probst Lucena (UFSC)
Orientadora e Presidente

Prof.^a Dra. Clarissa Menezes Jordão (UFPR)

Prof. Dr. Adair Bonini (UFSC)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho sobre ensino/aprendizagem a quem mais me ensinou na vida: minha mãe, minha avó e meu avô.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Inêz, minha orientadora. Ela me apresentou visões de mundo que me ajudaram a pesquisar com mais sensibilidade e escrever com mais sensatez. A minha voz neste trabalho ganhou uma maturidade epistemológica preciosa com suas orientações.

Agradeço a Flora por me fazer tão bem e por adicionar familiaridade a uma viagem para tão longe de casa.

Agradeço a Regis por ser sempre alguém com quem pude contar, fosse em cirurgias, passagens ou até em problemas com meu laptop, instrumento de trabalho.

Agradeço a Angeles Clemente e a Michael Higgins (*In Memoriam*) por terem contribuído com muito daquilo que inspirou este trabalho, tanto com sua temporada no Brasil como com suas publicações.

Agradeço à banca da qualificação por suas contribuições, as quais proveram um salto de qualidade para este trabalho. Agradeço ainda a Clarissa Jordão e a Glória Gil e Adair Bonini por terem se interessado em participar da banca de defesa deste trabalho.

Agradeço a Carlos Guerola e Gustavo Lopez por serem amigos sinceros e ótimas companhias para todo tipo de conversa.

Agradeço a Fábio Bezerra por ter revisado cuidadosamente meu anteprojeto. Agradeço também a Eduardo Figueiredo por ter me apoiado durante a dissertação com toda sua sabedoria. Agradeço ainda aos dois por terem me ensinado as primeiras palavras e mundos em inglês.

Agradeço à cidade de Floripa, a algumas centenas de músicas e à minha bicicleta por tanta inspiração para pensar, pesquisar, ler e escrever.

Agradeço especialmente a todas as professoras, coordenadoras, alunos e alunas que conheci em campo e que gentilmente me permitiram participar de suas práticas e de suas vidas. A riqueza de quem eles são é a maior razão para a riqueza deste trabalho.

*Everybody got
Mixed feelings
About the function and the form
Everybody got to deviate from the norm*

Rush – Vital Signs

RESUMO

As práticas e os papéis identitários escolares tradicionais são rígidos, com pouco escopo para performances identitárias alternativas: nesse modelo de escola é fácil distinguir condutas de alunos entre “boas” e “más”. Entretanto, alunos constroem identidades híbridas e complexas que frequentemente extrapolam essas práticas escolares, ressignificando-as. Eles constroem identidades alternativas por meio da agência (FREIRE, 1970; JORDÃO, 2011a) de suas performatividades (BUTLER, 1990; PENNYCOOK, 2004) ao subverterem práticas via língua(gem) (CANAGARAJAH, 1993; 1997; 1999; 2004; GARCEZ; SCHLATTER, 2012; PENNYCOOK, 2010). Essa resistência pode ser manifesta ou secreta, tal quando é protagonizada em Casas Seguras, a fim de se evitar sanções de figuras de poder (CANAGARAJAH, 1997), e podem ocorrer por modalidades diversas, dentre elas a reapropriação de discursos e símbolos culturais dominantes, imperialistas e/ou transnacionais (RABY, 2005). A investigação dessa agência de alunos é feita nesta pesquisa por um viés etnográfico; nela, tenciono contribuir com estudos anteriores (CLEMENTE; HIGGINS, 2008; GARCEZ; SCHLATTER, 2012; LONGARAY, 2005; 2009; RAMPTON, 2006) acerca da agência de alunos em relação a línguas adicionais. Investigo como alunos resistem e/ou se acomodam performativamente a práticas em língua inglesa dentro e fora de sala de aula, contemplando assim as identidades subversivas que se delineiam nessas manifestações. A pesquisa foi desenvolvida com três turmas de ensino médio de uma escola pública de Florianópolis/SC durante um ano (2011–2012), gerando dados em observações de aula, notas de campo, entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e *corpus* da internet. Ao concluir, abordo a contingência do entendimento de práticas escolares como subversivas; trato da responsabilidade enquanto pesquisador ao celebrar práticas subversivas como manifestações de apropriação discursiva; aponto o conflito e o hibridismo inerentes a este estudo (práticas próprias de dentro e de fora da escola; resistência e acomodação; português e inglês; usar e aprender uma língua); discuto como resistências e acomodações em práticas relacionadas à língua inglesa podem ser múltiplas e cambiantes em sala de aula, mesmo quando problematizadas por professores; trato de diferentes impactos que modalidades de resistência podem ter sobre práticas dominantes escolares; aponto prejuízos educacionais em potencial derivados de

acomodações pouco questionadas a práticas escolares naturalizadas; ressalto a legitimidade dos *inglese*s produzidos por alunos e a contingência de performances em língua adicional à localidade de práticas sociais; retomo o conceito de *inventividade*, cunhado neste trabalho, e discuto sua relevância para pesquisas deste caráter; reitero o papel de Casas Seguras e Comunidades Imaginárias para a reinvenção da experiência escolar; reitero a necessidade de um olhar culturalmente sensível para manifestações subversivas, integrando-as legitimamente à prática escolar; vislumbro, por fim, o que essa postura docente de sensibilidade a práticas subversivas pode demandar e oferecer a professores e alunos de Inglês como língua adicional.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem de Inglês como língua adicional; práticas subversivas.

ABSTRACT

Practices and identity roles in traditional schooling are rigid, with little scope for alternative identity performances: in this school model, one can easily distinguish students' conducts between "good" and "bad" ones. However, students build hybrid and complex identities which often extrapolate these school practices, re-signifying them. They build alternative identities through the agency (FREIRE, 1970; JORDÃO, 2011a) of their performativities (BUTLER, 1990; PENNYCOOK, 2004) when they subvert practices through language (CANAGARAJAH, 1993; 1997; 1999; 2004; GARCEZ; SCHLATTER, 2012; PENNYCOOK, 2010). This resistance may be overt or covert, such as when it takes place in Safe Houses, in order to avoid sanctions from authorities (CANAGARAJAH, 1997), and may take place in different modalities, among them the re-appropriation of dominant, imperialistic and/or transnational cultural symbols (RABY, 2005). The investigation of this agency is conducted in this research through an ethnographic perspective. By these means, I intend to contribute to previous studies (CLEMENTE; HIGGINS, 2008; GARCEZ; SCHLATTER, 2012; LONGARAY, 2005; 2009; RAMPTON, 2006) concerning the agency in students in relation to additional languages. I investigate how students performatively resist and/or accommodate practices in English inside and outside the classroom, contemplating subversive identities through such manifestations. The research has been developed with three groups from *Ensino Médio* (high school) in a public school in Florianópolis/SC during one year (2011-2012), generating data in classroom observations, field notes, semi-structured interviews recorded in audio and *corpus* from the Internet. As I conclude, I approach the contingency of what makes school practices be deemed subversive; deal with the responsibility as a researcher of celebrating subversive practices as manifestations of discursive appropriation; point out the conflict and hybridism inherent in this study (practices pertaining to inside and outside the classroom; resistance and accommodation; Portuguese and English; use and learn a language); discuss how resistances and

accommodations in practices related to English may be multiple and changing in the classroom, even when problematized by teachers; deal with the different impacts that modalities of resistance may have over dominant school practices; indicate potential educational drawbacks in poorly questioned accommodations to naturalized school practices; highlight the legitimacy of *englishes* produced by students; recall the concept of *inventivity*, coined in this work, and discuss its relevance to researches of this kind; reiterate the role of Safe Houses and imagined communities for the reinvention of the school experience; reiterate the need of a culturally sensitive eye to subversive manifestations in order for them to integrate school practices legitimately; I then inquire what such an attitude in the classroom of sensitivity to subversive practices may demand from students and teachers, as well as offer them, in the context of learning English as an additional language.

Keywords: teaching and learning of English as an additional language; subversive practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A epifania escolar de Calvin.....	19
Figura 2 - Escola, língua(gem) e subversão.....	27
Figura 3 - Trecho de teste de Joana.....	108
Figura 4 - Fuck this shit, I'm going to London!.....	143
Figura 5 - Do you speak Portuguese?.....	144
Figura 6 - Now is crime, not be a nationalistic person!.....	145
Figura 7 - Do you like Skins?.....	146
Figura 8 - Reblog if you sing the Beatles songs softly in your classroom....	154
Figura 9 - I gotta go to my fucking school.....	155
Figura 10 - John Lennon on the key to life.....	157
Figura 11 - Macca Forever.....	172
Figura 12 - Love Paul.....	172
Figura 13 Live fast, Die young.....	174
Figura 14 - Folk you.....	175
Figura 15 - I'll try anything once.....	175
Figura 16 - Personagem do Wine Forévis.....	182
Figura 17 - Let it beer.....	183
Figura 18 - Teste de Joana.....	211
Figura 19 - Defina o Brasil em uma frase!.....	212
Figura 20 - A lot of people think in Brazil there are only trees.....	213
Figura 21 - Postagem original da figura 20.....	214

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Práticas dentro da escola vs. práticas fora da escola.....	69
---	----

SUMÁRIO

1. COMO ESTA PESQUISA VEIO AO MUNDO.....	19
1.2 Escola e alunos na contemporaneidade.....	21
1.3 A estrutura deste trabalho.....	24
2. SUBVERSÃO EM PRÁTICAS LOCALIZADAS DE LÍNGUA(GEM).....	27
2.1 Língua(gem) como prática social local.....	27
2.2 Fazendo coisas no mundo e transcendendo no tempo/espaço: performatividade e comunidades imaginadas.....	37
2.3 Agência enquanto resistência e acomodação.....	43
2.3.1 Agência.....	44
2.3.2 Acomodação.....	47
2.3.3 Resistência.....	49
3. OLHANDO PARA O CENÁRIO DA PESQUISA.....	63
3.1 A perspectiva etnográfica.....	63
3.1.1 O estudo piloto.....	67
3.2 Descrição da comunidade investigada.....	71
3.2.1 A entrada em campo.....	72
3.4.2 A geração de dados.....	74
3.4.4 A escola.....	76
3.4.4.2 O 1º ano: a turma de Daniel, Juliano, Marcos, Edson e Joana	79
3.4.4.3 O 2º ano: a turma de Regina, Manuela, Vilma e Thaís.....	86
3.4.4.4 O 3º ano: A turma de Alexa e Maria.....	91

4. PRÁTICAS SUBVERSIVAS: RESISTÊNCIA E ACOMODAÇÃO NA AGÊNCIA DENTRO E FORA DA AULA DE INGLÊS.....	95
4.1 Fazendo sem a professora mandar, fazendo só porque a professora mandou	96
4.2 Falando “não”, falando diferente e falando “pra zoar”	111
4.3 A performatividade no contato com o “estrangeiro”	141
4.4 O pop e a parede, o pop e o papel: reinventando experiências em <i>graffscapes</i> e cantorias.....	171
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
BIBLIOGRAFIA.....	199
ANEXOS.....	211

1. COMO ESTA PESQUISA VEIO AO MUNDO

Figura 1 - A epifania escolar de Calvin



Fonte: *Calvin & Hobbes*.

O que vou apresentar ao longo deste trabalho nasceu de uma confluência intensa entre minha experiência como aluno, professor, pesquisador e estudioso das teorias que uso aqui. É por isso que relaciono a seguir todas essas perspectivas acadêmicas e abordo, assim, quais foram as motivações para a realização deste trabalho.

1.1 Meu interesse em inglês na escola e sua relação com resistência

Investigo¹, neste estudo, como alunos se valem de sua agência para resistirem e/ou se acomodarem performativamente a práticas em inglês dentro e fora de sala de aula, construindo assim identidades frequentemente subversivas. Embora eu nunca tivesse estudado o

¹ Uso a primeira pessoa durante todo o estudo para ressaltar a perspectiva particular que o permeia, ainda que respaldado por uma visão êmica dos participantes, um trabalho de orientação minucioso e um arcabouço teórico reconhecido na área.

conceito de subversão ou resistência antes do mestrado, esses temas estiveram sempre presentes na minha vida acadêmica. Resistir às diretrizes de escolas e aos professores era uma atitude muito frequente em minha vivência como aluno, ora por necessidade, para me impor e fazer-me ouvido, ora pelo próprio prazer de transgredir e pensar diferente, ainda que incerto sobre o benefício da alternativa. Resistir e subverter o que experimentava era um hábito, um vício e também uma virtude na minha vida escolar.

Durante minha experiência adolescente num curso livre de idiomas, tive contato com professores que me ajudavam a desconstruir vários pressupostos enquanto aprendia a falar em inglês. Foi nessa época que notei não gostar de assistir a aulas, com exceção daquelas que instigavam em mim o debate, a reflexão e o respeito ao outro. Fui assim construindo, paralelamente, uma carreira acadêmica como professor de Inglês e uma resistência ao papel de aluno que a escola geralmente me atribuía; pouco tempo mais tarde, comecei a ensinar inglês e buscar uma abordagem crítica no ensino de línguas que satisfizesse meus anseios na sala de aula. Continuando essa trajetória, durante o mestrado passei a desconstruir parte do que eu percebia como “crítico” ao estudar a aula de línguas a partir de uma visão pós-colonialista, procurando entender a ideologia subjacente às ações dos principais atores da vida social da sala de aula: os alunos.

É, portanto, por conta desse histórico acadêmico interessado em uma apropriação crítica do que me cerca que me interessei em pesquisar práticas de subversão dos alunos. Dar voz a eles sobre como lidam com o inglês fornece insumos para tornar a experiência escolar mais complexa e crítica (CANAGARAJAH, 1999). Vou, portanto, tentar

discutir aqui a aula de Inglês a partir do olhar de adolescentes que saem de casa para fazer parte dela. Minha motivação para fazer essa investigação é ajudar alunos e professores a vivenciarem a experiência escolar de forma mais negociada, informada e culturalmente sensível.

1.2 Escola e alunos na contemporaneidade

Práticas e papéis escolares tradicionais² são desenhados dentro de padrões regulatórios rígidos, com pouco escopo para performances identitárias alternativas. Nesse modelo de escola é fácil distinguir e classificar as condutas dos alunos, que são pré-concebidas binariamente. Assim, o que constitui o bom aluno se opõe ao que constitui o mau aluno; o que se deve fazer é claro e se contrasta com o que não se deve fazer.

Apesar dessas diretrizes rígidas, “as pessoas têm a capacidade de agir não convencionalmente” (RAMPTON, 2006, p.26)³, e essa capacidade fica mais flagrante na realidade pós-moderna. Vivemos tempos cada vez mais híbridos, fluidos e/ou conflitantes entre diferenças praxiológicas e identitárias. Os alunos, participantes de uma sociedade construída nesses termos, trazem para a escola práticas que entram em conflito e/ou se acomodam às condutas nesse contexto educacional. Por conta disso, eles precisam lidar com a escola adaptando-se a ela e

² Defino “tradicional” aqui de acordo com o que Silva (2011, p.16 apud LIMA, 2011, p.125) chama de teorias tradicionais: “Segundo o autor, essas teorias ‘ao aceitar[em] mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas”.

³ No original: “People have the capacity to act unconventionally”.

adaptando-a a eles mesmos. Ao se engajarem nessas negociações de significado, constroem e experimentam identidades híbridas e complexas que extrapolam as diretrizes da escola tradicional, ressignificando suas condutas e práticas.

As aulas de línguas adicionais apresentam um contexto potencialmente rico para essa ressignificação de práticas, pois as identidades são produzidas por meio da língua(gem) (MOITA LOPES, 2010). E ao se usar uma língua adicional⁴, essas identidades entram em um novo plano de expansão, deparando-se com conflitos não contemplados (e às vezes não contempláveis) a partir da língua materna. Nesse cenário, alunos muitas vezes assumem papéis monolíticos na escola, numa acomodação a discursos instituídos, mas muitas vezes também experimentam identidades alternativas. Essas identidades podem ser performadas de forma velada, uma vez que contrarrespostas a práticas dominantes dentro da escola podem implicar em sanções de figuras de poder. E, a fim de adequarem (ou aparentarem uma adequação) às normas do grupo social escolar, esses alunos podem se acomodar aos discursos dominantes ou se reapropriarem deles secretamente.

Nesse processo de acomodação e apropriação, eles podem questionar o status de uma língua de forte incidência imperialista (inglês), um ensino de línguas que lhes atribui papéis rígidos e posturas naturalizadas de professores e colegas. Essas performances evidenciam

⁴ De acordo com Garcez e Schlatter (2012), ao usar o termo línguas adicionais ao invés de línguas estrangeiras, “priorizamos o acréscimo dessas línguas a outras que o educando já tenha em seu repertório [...] para a cidadania contemporânea [...] [e] reconhecemos que essas línguas são usadas para a comunicação transnacional [...]”.

a contingência das identidades desses alunos e indicam para a escola caminhos para se repensar o ensino/aprendizagem de língua adicional.

A fim de apresentar uma discussão aprofundada desse cenário, este trabalho visa a responder a seguinte pergunta: quais são e como se configuram algumas das práticas de agência, resistência e acomodação, por parte dos alunos, dentro e fora da sala de aula de Inglês como língua adicional na escola regular?

Ao investigar e contrastar tais práticas, este trabalho pretende desvelar algumas de suas significações. Pretende, portanto, enquanto objetivos específicos:

- a. Discutir o modo como algumas práticas de agência, resistência e acomodação em relação ao inglês e seu ensino/aprendizagem são produzidas e sustentadas dentro e fora da sala de aula;
- b. Analisar como essas práticas de agência e resistência ajudam a construir a identidade dos alunos;
- c. Contribuir com a discussão sobre o papel de reapropriações de práticas pedagógicas, as quais muitas vezes permanecem marginais ou periféricas a práticas curriculares no contexto escolar (CANAGARAJAH, 1993;1997;1999;2004).

Para contemplar esses objetivos, este trabalho é desenvolvido sob uma perspectiva etnográfica (ERICKSON, 1990; 2001; FRITZEN; LUCENA, 2012; LUCENA, 2005) e faz uso dos preceitos da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001). Buscarei, portanto,

um constante questionamento de pressupostos teóricos a fim de desessencializar o papel dos participantes de pesquisa, da língua inglesa e do seu ensino/aprendizagem no cotidiano do Ensino Médio.

1.3 A estrutura deste trabalho

Organizo este trabalho em cinco seções principais. Na primeira, discuto a motivação epistemológica e pessoal para a produção desta pesquisa, delineando o cenário contemporâneo escolar e mencionando estudos que já investigaram a relação entre o fazer escolar dominante e manifestações dos alunos frente a elas.

Na segunda seção, faço uma revisão teórica sobre o que são práticas subversivas e sobre como elas se manifestam por meio da língua(gem) localmente, bem como as implicações identitárias que essas práticas têm. Abordo ainda de algumas modalidades de acomodação e subversão a discursos e práticas escolares.

Na terceira seção, trato da perspectiva metodológica etnográfica e descrevo o cenário social da pesquisa ao tratar da estrutura física da escola, do perfil da professora que acompanhei e, especialmente, do perfil de alguns alunos das três turmas que frequentei. Formo assim um panorama localizado da rotina, dentro e fora das salas de aula. Nessa mesma seção, abordo também minha negociação para entrada em campo e o processo de geração de dados, especificando os instrumentos utilizados nesse processo.

Na quarta seção, apresento os dados gerados em campo, agrupando-os e relacionando-os de acordo com as implicações convergentes (e contraditórias) dessas manifestações. Trato de como os

alunos manifestavam agência, resistência e acomodação dentro e fora da sala de aula com relação a práticas que envolviam a língua inglesa.

Na última seção, faço as considerações finais do trabalho, retomando minha pergunta de pesquisa e meus objetivos específicos. Evidencio aspectos dos dados analisados que respondem as questões do estudo e aponto possíveis investigações futuras que se voltem para a temática de práticas subversivas em língua inglesa, tanto dentro como fora da sala de aula.

Apresento, na próxima seção, os conceitos que dão suporte à análise dos dados gerados na pesquisa de campo, quais sejam: linguagem como prática social local, Inglês como Língua Franca, Inglês como Língua Internacional, *inglises*, performatividade, subversão, e por último, algumas das manifestações de agência que evidenciam resistência e/ou acomodação, as quais serão úteis para a análise dos dados desta pesquisa.

2. SUBVERSÃO EM PRÁTICAS LOCALIZADAS DE LÍNGUA(GEM)

Figura 2. Escola, língua(gem) e subversão



Fonte: *Calvin & Hobbes*

Práticas sociais subversivas podem ocorrer por meio da agência discursiva (JORDÃO, 2011, p.240 apud 2010b), e têm seu caráter subversivo contingente aos contextos em que se manifestam. Afinal de contas, práticas que resistem e ressignificam diretrizes dominantes em uma comunidade podem se acomodar às diretrizes de outro grupo social (RABY, 2005). É nessa perspectiva de língua(gem) como prática social localizada e potencialmente subversiva que inicio a primeira subseção da revisão teórica.

2.1 Língua(gem) como prática social local

Nesta seção, abordo a concepção de língua(gem) enquanto prática social situada e as implicações que isso tem para os conceitos de “falante nativo” (CANAGARAJAH, 2007; CLEMENTE; HIGGINS, 2008; McKAY, 2009; SHARIFIAN, 2009), proficiência e imperialismo linguístico (CANAGARAJAH, 1999). Ao percorrer esse caminho, pretendo destacar o modo como, no contexto contemporâneo, o inglês

como língua adicional pode funcionar enquanto mecanismo de agência, resistência e acomodação para seus usuários.

Entendo a língua(gem) como prática social local (GARCIA, 2009; PENNYCOOK, 2010), e por isso considero que a própria constituição de uma língua implica em fatores socioculturais intrínsecos a ela. Uma língua só se constitui no seu uso pelos falantes, os quais o fazem num meio social. Pennycook (2010), em sua discussão sobre o que significa a língua(gem) a partir de seu caráter eminentemente social, menciona o trabalho de Austin (1962), no qual somos apresentados à célebre pergunta, “Como fazemos coisas com as palavras?”. A partir desse questionamento, Pennycook (2010) repensa os aspectos que constituem o substrato social da língua: “Como é que as coisas que nós fazemos produzem linguagem?” (p. 17). Seguindo esse questionamento, olhar a língua como uma prática não é vê-la como estrutura pré-fabricada, e sim como um produto pensado e co-construído a partir de interações sociais, simultaneamente produzido e constituinte do fazer social. O falante passa assim a ser reconhecido em sua posição de produtor de uma língua, ao invés de mero consumidor; e fica então claro que ele pode fazer coisas no mundo com essa língua.

A partir dessa visão de língua(gem) como prática social, Pennycook (2010) afirma que o que existe não são propriamente regras a serem seguidas numa dada língua. O que há, segundo ele, é uma recorrência de usos motivados por rotinas sociais, as quais dão a ilusão da existência de padrões por conta de sua repetição. Em vista dessa relativização de quais sejam as “regras” de uma variante/língua, Harris (1990, p.45 apud PENNYCOOK, 2004, p.6-7) afirma que se pode então deixar de pensar em termos de línguas estanques, e reorganizar o

entendimento delas enquanto possibilidades de significação próprias a cada comunidade de prática. Essa comunidade de prática se constitui na audiência de um programa televisionado internacionalmente, por exemplo, mas também na interação particular de apenas dois falantes. Esse entendimento desconstrói o conceito de língua como sistema pré-concebido em primeira instância e, em última análise, abole inclusive o próprio conceito de língua, como o autor (2010) chega a afirmar.

Numa perspectiva um pouco menos radical, mas ainda partindo dessa discussão, percebo como problemática a noção de uso de uma língua tendo seus “falantes nativos” como referência monolítica. Ao invés de se falar em desempenho em uma língua tendo como referência o local de nascimento de alguns falantes, pode ser mais adequado pensar em desempenhos linguísticos contingentes às diversas comunidades de prática, que podem incluir os falantes “nativos” ou não. Nessas comunidades, atores sociais se engajam em práticas situadas localmente, apresentando seus próprios conjuntos de significação emergentes, dentro dos quais seus membros têm mais ou menos êxito interacional. Considerando esse caráter localizado e contingente na interação em língua inglesa, Canagarajah aponta que “a gramática [bem como outros componentes linguísticos] é sempre emergente, e não pré-definida (...) [a] forma não governa os falantes de uma língua, falantes negociam a forma para usá-la para seus interesses” (2008, p.IX-X) ⁵. Nesse sentido, o conceito de falante nativo torna-se frágil e a necessidade de a língua se adequar aos propósitos dos falantes é enfatizada, fazendo-se necessário um novo olhar para performances em língua adicional.

⁵ No original: “Grammar is always emergent, not predefined [...] form doesn't govern the speakers of language, speakers negotiate with form to use it for their interests”.

Canagarajah (2006) trata o “Inglês como Língua Franca” (doravante ILF), para se referir a interações em inglês de indivíduos que não têm esse idioma como língua materna. No ILF, a proficiência é relativa às idiossincrasias de cada prática social situada. Ele interpreta a produção de língua(gem) como “multimodal, multissensorial, multilateral, e, portanto, multidimensional” (p.923) ⁶. Considerando os propósitos de interação construídos localmente e os recursos gramaticais emergentes a cada nova interação, ser proficiente em Inglês como Língua Franca significa conseguir alinhar múltiplos aspectos de língua(gem) com seu interlocutor. Nesse inglês, a proficiência torna-se contingente ao êxito dos recursos empregados em cada interação e do sucesso dessas interações em si. De acordo com Canagarajah (2006), para o ILF, variantes hegemônicas do inglês “nativo” não teriam relevância: “não faz sentido medir a distância entre os falantes de ILF com relação à língua dos falantes anglo-americanos, visto que o ILF não tem relevância para a variedade deles” (p.927) ⁷.

Esse conceito de ILF emancipa e legitima usos de inglês por falantes “não-nativos” mundo afora e possibilita que se perceba a língua para além de seu status de *commodity*, ou objeto de consumo (CORACINI, 2003; JORDÃO, 2004; PENNYCOOK, 2004) nas suas variantes mais valorizadas economicamente e celebra interações alternativas a essa. Mas se considerarmos o contexto escolar brasileiro e os múltiplos usos de inglês que alunos já têm (via internet, por exemplo)

⁶ No original: “These findings compel us to theorize language acquisition as multimodal, multisensory, multilateral, and, therefore, multidimensional”.

⁷ No original: “It is meaningless to measure the distance of LFE speakers from the language of Anglo-American speakers as LFE has no relevance to their variety”.

e que podem vir a ter, incluindo aí interações com “nativos” (não apenas anglo-americanos), seria imprudente adotar o conceito de ILF para o currículo escolar em sua inteireza: pode-se, afinal, interagir com esses nativos, e em tais interações, a variante do inglês utilizada por eles seria válida para a interação, e não “sem sentido”. Em interações assim, a negociação de significado pode ser pensada como mútua. O uso do inglês em sala de aula não precisa, portanto, ser servilmente “medido” com relação a variantes hegemônicas. Entretanto, é importante que essa língua adicional favoreça a ação social dos alunos no mundo não só com colegas de sala e outros falantes “não-nativos”, mas com os ditos “nativos” também, ainda que a própria distinção entre “nativos” e “não nativos” seja problemática⁸.

O conceito de Inglês como Língua Franca é, portanto, utilizado para se referir apenas a interações entre falantes de inglês como L2 (CANAGARAJAH, 2006; 2009; FIRTH, 1996 apud McKAY, 2009; McKAY, 2009). Já o conceito de Inglês como Língua Internacional é usado para se referir tanto a interações em L2/L2 quanto a interações em

⁸ Sharifian(2009) compila alguns argumentos para expor a problemática da distinção entre falantes nativos e não-nativos de inglês: “[...] the distinction between who is and who is not a native speaker is not always clear-cut. The focus in the EIL paradigm is on communication rather than on the speakers’ nationality, skin color, and so on [...] speakers may use the same English words and sentences to instantiate different cultural schemas, categories and metaphors.[...] Anchimbe [2009] presents a critique of what he calls ‘a naming disease’ in the field. He maintains that a majority of the terms, such as ‘non-native Englishes’ [...] are deficient on various grounds. For example, many of the so-called ‘non-native Englishes’ now have native speakers of their own. (p.5–16)”. Mais à frente na mesma obra, o próprio Anchimbe explora esses aspectos mais a fundo: “All native speakers of English are first of all native speakers of non-standard dialects [...] technically speaking, [they] are also L2 users of the standard variety of the language, and hence are just as far away from it as L2 speakers in postcolonial regions”. (2009, p.276).

L2/L1 (SHARIFIAN, 2009, p.2-5)⁹. Por entender que o conceito de Inglês como Língua Internacional é mais condizente com as práticas escolares no contexto brasileiro, é esse o termo que passarei a utilizar neste estudo, juntamente com “ingleses”, que defino mais adiante. Na passagem a seguir, Sharifian define o escopo de “Inglês como Língua Internacional” ao diferenciá-lo de “Inglês Internacional”:

É importante enfatizar que ILI não se refere a uma variedade particular de inglês. Alguns teóricos confundem o termo “Inglês Internacional” com ILI. O uso de um adjetivo mais “Inglês” frequentemente sugere uma variedade em particular, tal como inglês americano, cingapuriano ou chinês. Portanto “Inglês Internacional” pode sugerir uma variedade em particular de inglês, o que não é o que ILI pretende englobar. ILI, na verdade, rejeita a ideia de qualquer variante em particular sendo selecionada como *língua franca* para comunicação internacional. ILI enfatiza que inglês, com suas muitas variantes, é uma língua de comunicação internacional, e portanto, *intercultural*. (2009, p. 2) (ênfase no original).¹⁰

⁹ É importante ressaltar que outros autores reconhecidos na área tais como Seindholfer (2010) e Jenkins (2006) conceituam Inglês como Língua Internacional e Inglês como Língua Franca de formas diferentes das descritas aqui. Neste trabalho, entretanto, atendo-me aos autores já contemplados na revisão de literatura para delinear os conceitos em questão.

¹⁰ No original: “It is important to emphasize that EIL does not refer to a particular variety of English. Some scholars confuse the term ‘International English’ with EIL. The use of an adjective plus ‘English’ often suggests a particular variety, such as American English, Singaporean English or Chinese English. Thus ‘International English’ can suggest a particular variety of English, which is not at all what EIL intends to capture. EIL in fact rejects the idea of any particular variety being selected as a *língua franca* for international communication. EIL emphasizes that English, with its many varieties, is a language of international, and therefore *intercultural*, communication”.

O conceito de ILI, de acordo com as palavras de Sharifian, legitima um escopo de variantes que são usadas em interações entre falantes do mundo, sejam essas variantes hegemônicas ou não, produzidas por “nativos” ou não. A necessidade de negociação mútua de significado e de trocas transculturais do ILF vigora também na ILI, bem como o conceito de que normas emergem a partir das interações localizadas; mas a importância das variantes dos ditos “falantes nativos” é tida como relevante para os outros ingleses usados no mundo, visto que interações entre eles podem sim, vir, a ocorrer. E a recíproca é verdadeira: os ingleses usados no mundo também são relevantes para as variantes hegemônicas, que também precisam acomodá-las em interações transnacionais diversas.

O entendimento de construções alternativas e localizadas de significado deve ser compreendido dentro da dinâmica socioeconômica atual. Segundo Blackledge (2006, p.25 apud JORDÃO, 2011a, p.224) “uma língua se torna poderosa ‘pelo uso que pessoas poderosas fazem dela.’ Num mundo onde poder é quase sinônimo de dinheiro, uma alternativa para os desempoderados pode ser buscar juntar-se a classes economicamente privilegiadas; mas outra possibilidade de empoderamento é se reapropriar das práticas (e línguas) que lhes são impingidas. Essa é uma contrarresposta à imposição de padrões rígidos de um idioma que vem a reboque de uma globalização neocolonialista. Essa globalização ressignificou o conceito de espaço, que passou a ser percorrido em um período mínimo de tempo e tornou-se acessível por fontes diversas, sejam elas físicas ou virtuais. A influência econômica e cultural massiva da globalização intensificou a “porosidade das fronteiras linguísticas” (CANAGARAJAH, 2008, p.IX) de blocos

hegemônicos ao redor do mundo. Esses fenômenos são corroborados por um imperialismo linguístico de variantes “nativas” economicamente privilegiadas da língua inglesa.

Tal dominação implica em um epistemicídio (SANTOS, 2010), ou ainda uma “violência epistêmica” (MAKONI & PENNYCOOK, 2006 apud CLEMENTE; HIGGINS, 2008, p.23) perpetrada por práticas hegemônicas globais. Essas práticas dominantes, ao se imporem sobre conhecimentos e variantes locais, silenciam formas diferentes de interpretação do mundo. No caso do ensino/aprendizagem de línguas, esse epistemicídio se dá, por exemplo, em relação às constantes referências aos falantes “nativos” como modelos ideais. Esse cenário, entretanto, apresenta uma relação de poder mais complexa do que esse delineamento pode levar a crer. Os conhecimentos locais e seus respectivos agentes oferecem uma contrarresposta a essa imposição hegemônica. A internacionalização da língua inglesa vem, portanto, frequentemente imbuída de um caráter imperialista, mas esse fenômeno expõe o idioma a desterritorializações e reapropriações locais (CLEMENTE; HIGGINS, 2008) ao redor do mundo, fazendo com que ele adquira formas e significações localmente construídas. Assim, a língua inglesa ao ser ressignificada por meio de práticas locais (PENNYCOOK, 2010) é preenchida por formas e identidades alternativas de resistência. Com essa reterritorialização da língua “estrangeira” e a consequente reinvenção do conceito de proficiência (ver Canagarajah, 2009), pode-se agora ampliar o escopo dos falantes competentes de inglês, visto que seus propósitos se diversificam, desviam e resistem a práticas dominantes.

De acordo com Clemente e Higgins (2008), a legitimação do idioma como também pertencente a comunidades fora dos países que o têm como primeira língua favorece a construção de identidades alternativas a parâmetros globais, subvertendo e ressignificando os propósitos desse idioma. Moita Lopes também demonstra essa perspectiva ao afirmar que

O inglês é compreendido então [...] tanto [n]o papel imperial [...] assim como [n]o seu uso transimperial, que possibilita a reinvenção da vida local não como mímica de designs globais, mas como possibilidade de construir uma outra globalização, anti-hegemônica, em performances linguístico-identitárias inovadoras nos fluxos da fronteira. [...] Os donos desses **ingleses** são, dessa forma, aqueles que os usam e fazem deles o que desejam, se re-inventando em novas performances identitárias e recriando o mundo. (MOITA LOPES, 2008, p. 309-334) (ênfase minha).

Considerando esses papéis do inglês é possível perceber que, ainda que tenhamos a imposição de padrões hegemônicos dessa língua ao redor do globo, o que se configura não são meros eventos de epistemicídio. Num processo contra hegemônico, ocorre também uma reapropriação local do inglês, uma adaptação desse idioma para práticas situadas, apropriação reiterada pelo fato de já haverem mais falantes “não-nativos” do que falantes “nativos” de ingleses (KACHRU, 1998 apud JORDÃO, 2004, p.4) pelo mundo. E esses ingleses localizados têm propósitos tão múltiplos que às vezes sequer almejam interações internacionais. Por vezes, seu objetivo é fortalecer interações exclusivas a pequenos grupos. Um exemplo desse uso aparece no estudo de CLEMENTE; Higgins (2008) sobre ensino/aprendizagem de inglês e pós-colonialidade. Eles relatam como alunos usavam o termo *donkey*

para criticar amistosamente o desempenho escolar de colegas, valendo-se da tradução literal de uma palavra em espanhol, a qual se tornou ali um xingamento em língua inglesa. Rampton (2006) também relata usos lúdicos reapropriados localmente de Alemão como língua adicional por alunos britânicos, o que ele denomina de *impromptu Deutsch* (p.175).

Resistir ao imperialismo linguístico ao fazer língua(gem) de forma adaptada a expectativas localizadas é enfatizar a marca pós-colonial, fluida e contingente do local marginal(izado) em oposição a práticas dominantes. E é nessa perspectiva que epistemologias alternativas de resistência podem se construir. Resistir a práticas linguísticas dominantes significa ganhar voz nessa língua. Nas palavras de Canagarajah, “Ganhar voz é carimbar a língua com sua identidade. Isso frequentemente significa que você deve ir contra os preceitos dessa língua para reformulá-la a partir de suas expectativas. Paradoxalmente, portanto, ganhar voz em uma língua é resistir a ela.” (CANAGARAJAH, 2008, p.X-XI) ¹¹. Ao se entrar em contato com práticas hegemônicas pode-se escolher aderir a muito do que elas têm a oferecer de forma consciente, e por isso utilizar criticamente os mecanismos de língua(gem) propostos por essa hegemonia. Mas à parte da aceitação criticamente informada de discursos hegemônicos, pode ocorrer uma resistência ao inglês para assim se ganhar uma voz empoderada em seu uso.

No processo de “carimbar a língua” com suas identidades, portanto, seus usuários produzem suas identidades dinamicamente. Para

¹¹ No original: “To gain voice is to stamp the language with your identity. It often means that you must go against the grains of the language to reshape it to your expectations. Paradoxically, then, to gain voice in a language is to resist the language”.

poder tratar de como essa resistência nas performances em língua inglesa produz a identidade de seus usuários é que discuto a seguir o conceito de performatividade.

2.2 Fazendo coisas no mundo e transcendendo no tempo/espço: performatividade e comunidades imaginadas

A denominação “performativo” foi cunhada no trabalho seminal de Austin (1955), *“How to do things with words”*. O termo trata de expressões que são ações em si mesmas ou culminam na realização de ações (p.6-7). Os performativos, por conseguinte, são também denominados “atos de fala”. Ainda segundo Austin (1955), para que um performativo se realize plenamente num dado contexto, algumas condições de felicidade precisariam ser satisfeitas: a expressão apropriada deveria ser utilizada na circunstância adequada, pela pessoa chancelada para executar a ação, e o resultado esperado deveria ser atingido: “eu vos declaro marido e mulher”, por exemplo, só seria uma sentença feliz se proferida num contexto em que selasse um casamento.

A fim de estabelecer os limites do grupo de sentenças performativas, Austin conceitua vários outros tipos de sentença, como, por exemplo, as constativas. Essas apresentariam um significado ao descrever ou constatar algo, contendo em si um valor de verdade (verdadeiro ou falso) e não de felicidade, diferenciando-se dos performativos por não propriamente “fazerem” algo por meio da linguagem. Apesar do esforço de categorização de Austin, o próprio filósofo chega a questionar se é possível excluir alguma sentença do grupo das performativas, já que o conceito de “se fazer algo” é muito relativo, como ele discute neste trecho:

[...] afinal de contas, ‘fazer algo’ é uma expressão muito vaga. Quando nós produzimos uma fala qualquer, não estaríamos ‘fazendo algo’? [...] Podemos contrastar homens de palavras com homens de ação, podemos dizer que ele não *fez* nada, apenas conversou ou *disse* coisas: aqui novamente, podemos contrastar *apenas* pensar algo com *efetivamente* dizê-lo (em voz alta), contexto no qual dizer algo *é* fazer algo”. (AUSTIN, 1955, p.91-92) (ênfase no original) ¹².

É a partir desse entendimento amplo do que é “fazer algo” com a linguagem que escolho migrar do conceito de “performativos” para o de “performatividade”, cunhado por Butler (1990). Na perspectiva da performatividade, todas as instâncias linguísticas “fazem algo” no contexto social, ao passo que a identidade vai sendo construída socialmente no próprio uso da linguagem. Isso significa dizer que cada ato de linguagem praticado pelo ator social inaugura, uso a uso, sua identidade. De acordo com Pennycook (2004), a performatividade “pode ser entendida como a forma pela qual tomamos parte em atos de identidade como uma série contínua de performances sociais e culturais ao invés de meramente expressarmos uma identidade prévia” (p.8) ¹³. Butler afirma que performances identitárias ocorrem via “recorrência de um conjunto de práticas, dentro de parâmetros regulatórios altamente

¹² No original: “[...] after all, 'doing something' is a very vague expression. When we issue any utterance whatsoever, are we not 'doing something'? [...] we may contrast men of words with men of action, we may say they *did* nothing, only talked or *said* things: yet again, we may contrast *only* thinking something with *actually* saying it (out loud), in which context saying it *is* doing something”.

¹³ No original: “Performativity, then, following Butler, can be understood as the way in which we perform acts of identity as an ongoing series of social and cultural performances rather than as the expression of a prior identity”.

rígidos, os quais são repetidos e se cristalizam ao longo do tempo produzindo a **aparência** de substância, de uma forma natural de ser.” (1990, p.43-44, ênfase minha) ¹⁴. Isso demonstra que tal substância só existe no momento da performance, e não previamente a ela, o que remete à ideia de Harris (1999, apud PENNYCOOK, 2010) de que a própria língua(gem) só causa a ilusão de padrões. Dessa forma, língua(gem) e identidade se inauguram a cada novo ato de fala.

É por conta desse potencial de multiplicidade que a performatividade funciona como palco para a subversão de padrões identitários. Esses padrões, uma vez estabelecidos, a um só tempo proíbem e criam as possibilidades de práticas que desviarão de condutas naturalizadas¹⁵. Indo mais além, Butler (1990) ressalta que as reinvenções identitárias ditas subversivas se dão por meio de paródia e ressignificação das práticas legitimadas, e que esses processos, por sua vez, expõem a natureza puramente fabricada das práticas identitárias hegemônicas. Essa exposição, segundo a autora, convida à pergunta: quão falsa é uma paródia, afinal, dado que ela é uma prática repetidamente desempenhada tanto quanto o modelo que reproduz subversivamente? Sua diferença com relação à prática que subverte está apenas na sua contingência evidenciada e em seu caráter inquisitório (BUTLER, 1990, p.42). Essa performatividade questiona práticas hegemônicas e abre lugar para a legitimação social de identidades alternativas, tal como Butler deixa claro:

¹⁴ No original: “[...] a set of repeated acts within a highly rigid regulatory frame that congeal over time to produce the appearance of substance, of a natural sort of being”.

¹⁵ Para um raciocínio semelhante a esse, ver Salih (2003, p.125).

As produções se afastam de seus propósitos originais e inadvertidamente mobilizam possibilidades de “sujeitos” que não meramente excedem as fronteiras da inteligibilidade cultural, mas efetivamente expandem as fronteiras daquilo que é, em verdade, culturalmente inteligível.” (BUTLER, 1990, p.33) ¹⁶.

Essa expansão do que é “culturalmente inteligível” promove um entendimento da diferença e dá voz a performances identitárias marginalizadas. Neste estudo, considero a performatividade como um mecanismo de subversão em potencial. E entendo subversão como uma contrarresposta a práticas dominantes que evidencia o caráter arbitrário e fabricado de práticas legitimadas ao ensaiarem identidades alternativas por meio da língua(gem). A invenção identitária perene da performatividade dialoga com conceitos de identidade pós-moderna (BAUMAN, 2005; HALL, 2003; SILVA, 2003). Segundo esses autores, a identidade no contexto contemporâneo se constrói num estado de fluidez: é híbrida, multicultural, isenta de pré-determinação e construída por meio da linguagem. Nesse sentido, Pennycook funde o conceito de identidade pós-moderna ao de performatividade ao afirmar que “entender performatividade permite mostrar como a produção da identidade está no *fazer* e não no *ser*” (2004, p.14 apud CLEMENTE; HIGGINS, 2008, p.26) ¹⁷.

¹⁶ No original: “The productions swerve from their original purposes and inadvertently mobilize possibilities of “subjects” that do not merely exceed the bounds of cultural intelligibility, but effectively expand the boundaries of what is, in fact, culturally intelligible”.

¹⁷ No original: “[...] understanding performativity allows one to show how the production of identity is in the *doing* not in the *being*”.

Essa performatividade é frequentemente subversiva, mas com o passar do tempo, tais configurações alternativas podem obter legitimação mais ampla e integrar uma “inteligibilidade cultural” (BUTLER, 1990, p.XXXI) não mais periférica ou marginal. A performatividade subversiva, por definição, vai contra modelos identitários dominantes e legitimados no contexto em que se realiza. Entretanto, essa performatividade pode encontrar maior identificação, tolerância e legitimidade em comunidades diferentes das quais os atores sociais pertençam de forma mais imediata. Essas comunidades alternativas podem, inclusive, ter sido as próprias motivadoras dessas performances subversivas. Portanto, pode-se afirmar que as pessoas que se filiam discursivamente a comunidades alheias à sua rotina imediata (de outras nações, línguas, etnias, etc.) o fazem porque essas comunidades incitam e/ou acomodam mais facilmente suas performatividades. Tais comunidades muitas vezes não são plenamente tangíveis seja física ou temporalmente e, assim, são definidas como “comunidades imaginadas”. Norton (2003) discute esse conceito a seguir:

Comunidades imaginadas referem-se a grupos de pessoas, não imediatamente tangíveis ou acessíveis, com os quais nos conectamos através da força da imaginação. Nas nossas rotinas, nós interagimos com muitas comunidades cujas existências podem ser sentidas concreta e diretamente. [...] Entretanto, essas não são as únicas comunidades às quais nós estamos afiliados. (NORTON, 2003, p.241) (ênfase no original, tradução minha).¹⁸

¹⁸ No original: “*Imagined communities* refer to groups of people, not immediately tangible or accessible, with whom we connect through the power

Em seguida, a autora utiliza o conceito de imaginação cunhado por Wenger (1998, p.176 apud Norton, 2003, p.241), como um processo de expansão que ocorre ao transcendermos tempo e espaço e assim criarmos novas identidades e imagens do mundo e de nós mesmos (o que nem sempre implica, vale salientar, em práticas necessariamente subversivas, mas antes de multiplicidade identitária). Nos dias de hoje, o vínculo com essas comunidades imaginadas é potencializado pela globalização e pela conectividade online, reforçando o hibridismo identitário transcultural. A migração para comunidades imaginadas, seja ela física ou meramente “identitária”, pode ser uma possibilidade de resistência a adversidades locais, uma estratégia de reinvenção das possibilidades de futuro (PENNA, 2003) e que influencia a prática social e a identidade desses atores sociais. Apenas vislumbrar possibilidades de futuro em comunidades imaginadas já implica em mudanças na performatividade, uma vez que esse vislumbrar já insere as pessoas, em algum nível, em práticas naquela comunidade almejada.

A performatividade associada a comunidades imaginadas permite que usuários de línguas vislumbrem mais possibilidades de empoderamento e reapropriações de práticas de língua(gem). Isso vai importar aqui porque considero o inglês uma língua adicional de apelo potencialmente imperialista, ensinada mediante relações de poder

of imagination. In our daily lives we interact with many communities whose existence can be felt concretely and directly. [...] However, these are not the only communities with which we are affiliated.

assimétricas entre professores e alunos. Por isso, vislumbro na performatividade (associada a comunidades imaginadas ou não) um dispositivo para o ensino/aprendizagem pelo qual os usuários de inglês como língua adicional podem ir além de uma mera mímica da constituição identitária do “bom aluno” que se comportou dentro do institucionalmente esperado e aprendeu o inglês dito padrão. A performatividade é o processo pelo qual esses alunos podem vislumbrar identidades alternativas enquanto alunos/usuários de inglês (via comunidades imaginadas ou não), a fim de atender seus propósitos e expectativas particulares. Uma performatividade que se reapropria tanto desse idioma quanto de suas práticas sociais em aulas e fora delas, seja por meio de paródias, piadas ou outras manifestações subversivas, uma performatividade que dá voz à multiplicidade de práticas experimentadas por esses alunos em contraponto à experiência largamente monolítica da escola tradicional; uma performatividade, por fim, que se reapropria e reinventa não só a estrutura do idioma em si como também o discurso que o constitui, dentro e fora da escola.

Após ter discutido os conceitos de performatividade, subversão e suas relações em potencial com comunidades imaginadas, apresento na seção a seguir alguns dos mecanismos dos quais alunos podem se valer para performatividades subversivas, sejam elas críticas ou não, veladas ou evidentes.

2.3 Agência enquanto resistência e acomodação

Apresentei dois panoramas teóricos nas duas últimas seções. Na primeira, discuti o conceito de língua(gem) como prática social, de

natureza emergente e localizada. Também procurei destacar brevemente o conceito de falante nativo, o papel dos “inglês” e do Inglês como Língua Internacional no contexto escolar. A seguir, tratei da performatividade para discutir como a língua(gem) inaugura, uso a uso, a própria identidade. A partir dessas discussões, volto-me agora para as manifestações de agência em forma de resistência e acomodação.

2.3.1 Agência

A perspectiva de agência que vai interessar para este trabalho pode se dar “em nível de atitude, pensamento, subjetividade, perspectiva” (JORDÃO, 2011a, p.241). Essa agência pode ser crítica e reflexiva, mas pode também reproduzir muito das práticas dominantes, sem que se dialogue com outros discursos. Ela ocorre num contínuo que vai da criticidade à mera reprodução e tem quatro pilares básicos: resistência, informada criticamente; oposição, não articulada criticamente, ainda que contrária a práticas dominantes; acomodação crítica (portanto, consentida esclarecidamente), e finalmente, uma acomodação passiva, que não problematiza as práticas impingidas (GIROUX, 1983).

Segundo Bauman, “Há, no dia-a-dia, um escopo caótico de opções aberto a nós, e nossas ações envolvem mais improvisação do que [uma mera] obediência a regras”¹⁹ (1992 p.193 apud RAMPTON, 2006, p.13). Essa improvisação é um aspecto importante para o

¹⁹ No original: “In everyday life, there’s a chaotic range of options open to us, and our actions involve improvisation rather than rule following”.

ensino/aprendizagem de línguas, “desde que aceitemos que modos diferentes de saber [...] não são intrinsecamente bons ou maus, [...] mas que eles são sim convencionalmente categorizados como tal” (JORDÃO, 2011a, p.241). Assim, ao fazer escolhas dentro desse “escopo caótico de opções” que vão além da obediência a regras, os atores sociais constroem múltiplos modos de saber via língua(gem). Uma prática assim, que desvia de padrões e reinventa práticas e saberes, ocorre a partir da agência do ator social sobre sua performatividade.

Mas não é possível instanciar essa agência na definição seminal de performatividade de Butler (1990), na qual o sujeito só se constitui na produção discursiva. Nessa perspectiva, a subversão é “inadvertida, imprevisível e acidental”, anulando a possibilidade de agência do sujeito (NELSON, 1999 apud RABY, 2005, p.164). Essa agência é entendida por Nelson como anulada porque não fica claro em que momento o ator social poderia conscientemente “pisar fora do discurso e localizar novas formas de pensar e se comportar” (RABY, 2005, p.167). Onde se manifesta, portanto, a agência do sujeito nas práticas performativas subversivas? Muñoz (1999 apud RABY, 2005) identifica o lugar dessa agência ao associar performatividade à “desidentificação”:

Nós somos constituídos pela nossa identificação com outros [...] e no entanto essa identificação não é sempre suave, pois identidades são fragmentadas [...] sujeitos, portanto, vão parcialmente se identificar e contra-identificar com uma posição subjetiva [...] Desse modo, nós somos incorporados dentro de discursos mas ao mesmo tempo ‘trabalhamos em favor, com e

contra formas culturais'. (MUÑOZ, 1999 p.8-12 apud RABY, 2005, p.156-163).²⁰

A agência discursiva mostra seu vigor, portanto, nos interstícios discursivos, nos quais os atores sociais se associam parcial e estrategicamente a múltiplas práticas e agem no mundo de acordo com tais associações. É na fronteira entre discursos que eles se engajam numa “subversão ou apropriação consciente dos discursos dominantes” (MUÑOZ, 1999 p.8-12 apud RABY, 2005, p.164). A agência é uma “ação construída no processo discursivo de construção de sentidos [...] uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo” (JORDÃO, 2010, p.432), o que frequentemente implica em subversão de práticas. É na “identificação e contra-identificação” com práticas discursivas confrontadas que o ator social cria dinamicamente sua identidade. Jordão (2010) vislumbra o caráter e a função da agência discursiva: “a agência não está baseada na autodeterminação, mas sim em diferença e conflito, concebidos como condições positivas para que ocorra a aprendizagem”. (p.439). Essa definição demonstra que a agência existe e carrega a marca do ator social, mas não é totalmente autônoma. Ela é oportunizada pelo hibridismo discursivo com o qual os atores sociais entram em contato.

Partindo da perspectiva acima, entendo as manifestações de agência como práticas de subversão em potencial de autonomia relativa,

²⁰ No original: “We are constituted through our identifications with others, [...] yet identification is not always smooth, but rather identities are fragmented [...] subjects, therefore, will partially identify and counter-identify with a subject position [...] Thus we are embedded within discourses but at the same time work ‘on, with, and against a cultural form’”.

partindo de (contra)identificações do ator social, mas dependentes das fronteiras discursivas com as quais ele entra em contato. Essas fronteiras favorecem o conflito, a problematização e a consequente aprendizagem, seja no contexto escolar ou até mesmo fora dele. Apresentado esse panorama daquilo que constitui a agência discursiva, abordo a seguir algumas de suas manifestações por usuários de língua adicional, seja em forma de acomodação, oposição ou resistência.

2.3.2 Acomodação

Ao propor um modelo identitário homogêneo e hegemônico para o ensino/aprendizagem de um idioma, a escola propõe também um silenciamento de discursos emergentes. Tal prática, naturalizada em muitas salas de aula, remete ao conceito de educação bancária de Freire:

Cabe à educação apassiva[r][os homens] mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo. [...] os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. [...] o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos (1970, p. 36-40).

“Memorizar o conteúdo narrado pelo educador” significa pensar a educação em termos meramente reprodutivos. A esse respeito, Canagarajah afirma que “simplesmente adquirir os discursos

acadêmicos/institucionais não é falar, mas ser silenciado”²¹ (1997, p.192). Essa acomodação de teor crítico restrito é fruto de uma inserção na prática discursiva da escola que não dialoga com os discursos periféricos ou marginais a ela com as quais faz fronteira, e essa falta de problematização restringe a agência dos alunos sobre o que experimentam nesse ambiente. É verdade que o contexto extraescolar se choca continuamente com o que os alunos encontram dentro da escola, e esse hibridismo de práticas os convida a uma maior agência; mas nos casos da acomodação meramente reprodutiva do fazer escolar, as diretrizes são percebidas pelos alunos como prontas, desejáveis e ideais, e por essa razão, eles não se reapropriam delas. Nessa perspectiva, tem-se uma reprodução do conteúdo tal qual se foi preconizado, resultando em uma mímica de práticas dominantes. A respeito dessa acomodação ao discurso dominante e legitimado, Bhatt defende que a forma como esse poder se impõe pode fazer com que “mesmo [as] comunidades por ele minoritizadas passem a reconhecê-lo como natural e até desejável” (2004, p.30). A acomodação de teor crítico restrito, portanto, é um mecanismo de reprodução de práticas dominantes que inibe o potencial transformador da agência do ator social ao aceitar docilmente a perspectiva dominante impingida.

Essas práticas de acomodação, entretanto, podem ser criticamente informadas (CANAGARAJAH, 1997, p.173)²². Acomodar-se a alguma prática escolar, afinal, pode significar aderir ao que é feito nela de forma empoderada e crítica, mediada por uma

²¹ No original: “Simply acquiring the established academic/institutional discourses is not to speak but to be silenced”.

²² Canagarajah não chega a aqui a fazer uma referência ao termo “acomodação” (GIROUX, 1983), mas analisa eventos nos quais fica evidente que está se tratando de manifestações dessa ordem.

reflexão que informa essa acomodação e pode implicar, por exemplo, em uma resistência parcial a essas práticas às quais se adere. Nessa modalidade, a acomodação não é “bancária”, visto que o ator social corrobora o discurso em questão por ter se apropriado dele.

O silenciamento de práticas por meio da acomodação, portanto, não ocorre sem problemas. Heap (1985 apud RAMPTON, 2006) vislumbra outras possibilidades de interação em sala de aula ao salientar que “o registro público do conhecimento autorizado não precisa estar inexoravelmente atado a um decoro regimental sob a direção do professor”. Os alunos, em busca de obter voz para suas identidades emergentes e divergentes, encontram maneiras criativas de resistir e desconstruir essas práticas docentes, reconstruindo-as de forma menos determinada e que melhor se adequem às suas expectativas e necessidades (CLEMENTE; HIGGINS, 2008; GARCEZ, 2010). Abordo, a seguir, como ocorre essa obtenção de voz por meio da resistência, conceito central para este trabalho, uma vez que é a partir da agência que ocorre nessa modalidade que se desenvolvem práticas subversivas.

2.3.3 Resistência

O conceito de resistência celebra contraposições nas práticas sociais que são informadas e, portanto, politicamente relevantes para novas perspectivas do fazer social (GIROUX, 1983). Garcez e Schlatter (2012) localizam a origem da resistência no ambiente escolar ao dizer que

Numa aula que parece ter pouco a dizer [para os alunos] em termos de promover oportunidades significativas de aprendizagem [...] [eles] não têm por que se esforçar. Havendo esse vácuo, as demandas de socialização, de conquistas de espaço e de afirmação pessoal no grupo se impõem e ocupam a pauta, seja de modo implícito [...] ou explicitamente [...]. (GARCEZ; SCHLATTER, 2012, p.54).

Nesse cenário, práticas de resistência de alunos na escola (e fora dela) ocorrem por meio da língua(gem). A recorrência dessa resistência na escola não se deve apenas a práticas institucionais que sugerem padrões identitários rígidos ou que promovam poucas oportunidades para aprendizagem; além desse quadro, práticas de resistências tendem por a ser mais frequentes na adolescência, visto que nessa fase o vínculo com interdiscursos é mais frequente e também potencialmente mais atraente para esses atores sociais, visto que muitos deles lhe são novos.

Adolescentes

podem experimentar uma relação mais fluida com a língua(gem) e portanto um maior potencial para rompimento com o *status quo* por conta de suas construções discursivas como experimentadores. Essa identificação permite resistência sem tanto risco de “morte social” tal como há para adultos. Adolescentes podem, assim, ser mais flexíveis quanto à invenção linguística [...] (RABY, 2005, p.164)²³.

²³ No original: “[Teenagers] may experience a more fluid relationship to language and therefore a greater potential for disruption due to their discursive construction as experimenters. This identification allows for resistance without as much risk of ‘social death’ as there is for adults. Teenagers may thus be more flexible about inventing new language, despite rigidly adhering to familiar features of language that already frame their sense of being”.

Além dessa relação fluida com a língua(gem) e desse hibridismo discursivo, adolescentes geralmente não têm tantos vínculos sociais que, uma vez abalados por efeito da subversão, poderiam levar à exclusão e isolamento sociais extremos, o que Raby (2005) chama de “morte social”. Essa morte social decorreria mais facilmente, por exemplo, no caso de práticas de subversão de adultos casados, com filhos e empregos estáveis. Esse maior potencial de rompimento com o *status quo* via língua(gem), portanto, ajuda a legitimar a importância das produções linguísticas criativas e resistentes dos adolescentes que analiso neste trabalho.

Ao teorizar o conceito de resistência, é importante contrastá-lo com o conceito de oposição. Giroux (1983) estabelece uma distinção entre oposição e resistência: a primeira se refere a uma atitude que é largamente passiva e pouco informada, o que no seu entendimento é ideologicamente frágil e não claramente justificável. Já a segunda tem comprometimento com uma transformação social, com uma nova proposta para práticas instituídas. Apesar de haver essa distinção teórica entre oposição e resistência, ela vai ter um uso bastante restrito neste trabalho por conta de um possível etnocentrismo dessa diferenciação:

Se nós consideramos resistência como algo que deve ser claramente articulado, seriam as crianças e jovens menos suscetíveis (do que adultos) a fazê-lo, aumentando a chance de que suas ações sejam analisadas, ao invés de resistência, como desvio de conduta ou rebeldia? Ao enfatizarmos a intenção consciente, nós podemos estar impedindo que [muitas] ações de pessoas jovens sejam

definidas como resistentes em qualquer nível. (RABY, 2005, p.160) (tradução minha).²⁴

É com base nessa relativização daquilo que “resistência” pode significar na adolescência e juventude que pretendo focar mais na problematização das práticas subversivas dos alunos em si do que propriamente em uma distinção rígida e enviesada entre eventos de resistência e de oposição. Entendo que um foco no último poderia levar a uma deslegitimação de práticas dos participantes de pesquisa, todos jovens e adolescentes, por conta de uma visão particular do que conta como contrarresposta ideologicamente respaldada. É por isso que vou me valer principalmente dos conceitos de resistência e acomodação como formas de agência ao focar minhas análises nas práticas de língua(gem) dos alunos que questionam ou corroboram pressupostos (escolares) dominantes.

A reapropriação dessas práticas dominantes pelos alunos, quando não institucionalmente legitimada, pode ocorrer no âmbito da “*underlife*” (GOFFMAN, 1961; 1963, apud BROOKE, 1987). Nesse lugar discursivo ocorrem as reelaborações dos papéis razoavelmente superficiais que são atribuídos por organizações sociais, numa subversão dessas diretrizes identitárias. Goffman apresenta duas modalidades de *underlife*: disruptiva e contida. No primeiro caso, os agentes sociais investem em uma prática que busca alterar radicalmente a estrutura social. Em termos de sala de aula, isso se manifesta, por exemplo, em

²⁴ No original: “if we consider resistance as something that must be clearly articulated, are children or youth less likely (than adults) to do so, increasing the likelihood that their actions are framed as deviance or rebellion instead? By emphasizing conscious intent we may be preventing young people’s actions from being defined as resistant at all”.

críticas feitas diretamente aos professores durante as aulas, dentre outras atitudes explícitas de resistência. Já aqueles que se engajam na *underlife* contida, o fazem de forma sutil, por meio de humor, sarcasmo ou paródia (SCOTT, 1985 apud CANAGARAJAH 1999, p.92) dentre diversas outras (micro)resistências que apontam para uma falsa subserviência. Os alunos podem ainda escolher viver essa *underlife* ainda mais distante das figuras de autoridade, promovendo-as em contextos mais periféricos à lição, dentro ou fora de sala de aula, impedindo assim possíveis coerções de professores e coordenadores. Canagarajah realça a importância dessas práticas para alunos:

Alunos se proveem com sustentação e solidariedade social, emocional e psicológica contra a flagrante falta de vida e tendências reprodutivas [...] ao se comunicarem por cochichos secretos, trocarem recados e mensagens entre si, desviando das orientações institucionais escolares e enganando o professor, os alunos desfrutam de uma vida comunitária secreta e de uma dimensão curricular e cultural que significa muito para eles. (CANAGARAJAH, 1999, p.92-93, tradução minha).²⁵

Essas interações “em segredo” ocorrem individualmente ou em *cliques*, dentro ou fora da sala de aula. O termo *clique* é da língua inglesa e se refere a pequenos grupos coesos que têm uma constituição

²⁵ No original: “[...] students collaborate in providing social, emotional and psychological sustenance and solidarity against the perceived lifelessness and reproductive tendencies of the course [...] By communicating through secretive whispers, exchanging notes and messages among themselves, deviating from the classroom agenda, and cheating the teacher, students enjoy a secret community life and a dimension of curriculum and culture that means a lot to them”.

identitária própria, comumente referidos como “panelinha” em português²⁶. A “vida comunitária secreta” que ocorre nos cliques constitui um ambiente que Canagarajah (2005, p.120) chama de *pedagogical safe houses*. O autor elabora essa definição ao retomar o conceito de *safe houses*, cunhado por Pratt (1991, p.40 apud CANAGARAJAH, 2005, p.120-121), como “espaços sociais e culturais onde grupos podem se constituir como comunidades horizontalizadas, homogêneas, com altos graus de confiança, entendimentos compartilhados e proteção temporária dos legados de opressão”. No Brasil, o termo já foi utilizado tal qual em inglês (LONGARAY, 2005) e também traduzido para o português como “zonas pedagógicas de segurança”²⁷. Neste trabalho, entretanto, faço uma terceira escolha: uso a tradução em espanhol utilizada por CLEMENTE; Higgins (2008) e cognata com o português, “Casas Seguras”, por me parecer uma terminologia mais apropriada para o ambiente seguro e familiar que são

²⁶ O termo *clique* tem uma conotação geralmente pejorativa em inglês, assim como “panelinha” em português também o tem. Dentro da produção de Linguística Aplicada em língua inglesa, *clique* foi reapropriado e indica um importante palco de construção identitária e de resistência. Tenho aqui a opção de também reapropriar o termo “panelinha” como Fontana (2010) o fez, mas tomar o termo emprestado diretamente da língua inglesa me parece uma oportunidade de ressignificar uma palavra que, mesmo para brasileiros falantes de inglês, é mais livre de uma carga semântica pejorativa. Por isso, uso o termo *clique* doravante sem itálico. É válido ainda ressaltar que esse termo foi usado por Clemente & Higgins (2008) num importante trabalho a respeito de agência e resistência de alunos de língua inglesa; outro autor a usar o termo academicamente é Charles Bruckerhoff, em sua obra *Between Classes*, citada em Lucena (2005).

²⁷ Tradução de um de seus artigos (CANAGARAJAH, 2004): CANAGARAJAH, A. Suresh. “Identidades subversivas, zonas pedagógicas de segurança e aprendizagem crítica.” *Em Aberto, Brasília*, v. 22, n. 81, p. 113-134, 2009.

esses contextos. Nessas Casas Seguras ocorrem brincadeiras que também podem ser práticas pedagogicamente relevantes (CANAGARAJAH, 1997), pois elas podem ser ensaios para a reapropriação de práticas tanto escolares como sociais de uma forma mais ampla.

A formação de Casas Seguras nos cliques em sala de aula muitas vezes acarreta em contrarrespostas com relação ao discurso dominante. Alguns desses cliques, entretanto, têm por objetivo central resguardar seus membros de uma negociação de significado mais intensa, conservando-os numa espécie de zona de conforto pouco reflexiva. Entretanto, valer-se de um pequeno grupo para se lidar com interações na escola em si pode levar à manutenção, para os alunos, de um caráter familiar (Casa) e seguro nesse contexto. Só isso, portanto, já implica em um melhor enfrentamento do contexto escolar e previne, por exemplo, faltas e até evasões. Entendo tais práticas de cliques, portanto, também como Casas Seguras legítimas, ainda que não tão academicamente engajadas como as de cliques nos quais a ressignificação do discurso dominante escolar é intensa (CANAGARAJAH, 1997; 2001; 2004).

Uso, assim, o termo “Casa Segura” para abranger todos os tipos de práticas em cliques dentro e fora da sala de aula que, de uma forma ou de outra, ressignificam práticas e discursos escolares em seus próprios termos e experimentam identidades alternativas, num contexto

relativamente livre da supervisão, especialmente de figuras de autoridade, talvez por ali se conduzirem atividades extra pedagógicas ou ‘não-oficiais [...] alunos, em suas Casas Seguras, podem celebrar as identidades suprimidas e desenvolver discursos subversivos que inspiram

resistência contra dominação (CANAGARAJAH, 2004, p.121)²⁸.

Além de manifestações de humor ou paródia (BUTLER, 1990; SCOTT, 1985 apud CANAGARAJAH 1999, p.92), a resistência pode se dar por meio do próprio silêncio, que Stein problematiza a seguir:

Silêncio e reticência são construídos como prejudiciais à aprendizagem. Há muitas texturas de silêncio. Há um silêncio opressivo, dominante, que é o resultado de tensão e medo, similar à cultura do silêncio de Freire (1968/1970) [...] outro entendimento de silêncio é o de falta ou ausência – os espaços entre falas que não têm função. Em pedagogias multimodais, o silêncio é visto como um modo de comunicação que tem a materialidade do som sem volume; tem ritmo e variação. É um modo que é participativo, afirmativo e produtivo ao invés depositor ou resistente. (2004, p.108-109)²⁹

O silêncio positivo e resistente ao discurso pedagógico instituído, portanto, não é necessariamente contraproducente: oposição e resistência podem ser válidas como contrarrespostas que, ao unirem-se a

²⁸ No original: “Safe houses in the academy are, then, sites that are relatively free from surveillance, especially by authority figures, perhaps because these are considered unofficial, off-task, or extrapedagogical. [...] Students, on their safe houses, can go on to celebrate suppressed identities and develop subversive discourses that inspire resistance against domination”.

²⁹ No original: “Multimodal pedagogies recognize participants’ right to silence. [...] silence and reticence are constructed as detrimental to learning. There are many textures of silence. There is an oppressive, dominating silence that is the result of tension and fear, similar to Freire’s (1968/1970) culture of silence [...] another understanding of silence is of lack or absence – the spaces between talk that have no function. In multimodal pedagogies, silence as a mode of communication has the materiality of sound without volume; it has rhythm and variation. It is a mode that is participatory, affirmative, and productive rather than oppositional or resistant”.

gestos e posturas, formam um quadro de agência multimodal complexo não necessariamente decifrável quanto a suas potencialidades à primeira vista. Perceber manifestações resistentes como necessariamente negligentes e problemáticas ao ensino significaria deixar de vislumbrar seu potencial transformador para a prática escolar. Muitas contrarrespostas podem ser construídas perifericamente às aulas e o silêncio flagrante em sala de aula pode ser uma manifestação cuidadosamente articulada. Pode ser um silêncio que reserva produções verbalizadas a Casas Seguras, de modo a se evitar julgamentos e sanções de professores e até de colegas.

Muito do silêncio em sala de aula pode ser classificável como uma forma mais específica de resistência, que é o de não-participação. Norton (2001, p.159–171) discute o conceito de não-participação e elenca nessa categoria atitudes distantes dos alunos frente a práticas escolares que, em sua forma mais extrema, chegam à própria evasão escolar. Norton (2001) cita Wenger (1998) para descrever duas modalidades sensivelmente diferentes de não-participação: a primeira delas é a perifericidade, a qual implica em um certo nível de não-participação que pode vir justamente a facilitar a participação na aula. Manter-se calado enquanto muitos alunos participam oralmente, por exemplo, pode ser uma forma de apreender melhor tudo o que é dito. Já a segunda modalidade de não-participação é a de marginalidade, a qual efetivamente impede a participação plena na comunidade de prática. A marginalidade não contribui produtivamente para objetivos pedagógicos; esse tipo de não-participação é preocupante, visto que não promove reflexão, relegando o aluno a uma inércia negligenciada e

reduzida de significado dentro da sala de aula. Essa marginalidade pode ocorrer, por exemplo, pelo uso indiscriminado de celulares nas aulas.

Outra forma de resistência é a heroica, “localizada, individual e articulada ou semi-articulada” (RABY, 2005, p.153) em que o aluno desafia explicitamente práticas dominantes de teor ideológico muitas vezes partilhado com o grupo, mas sem um apoio (explícito) de seus colegas à investida. Há ainda as apropriações de símbolos da cultura dominante de forma a ressignificá-las, o que frequentemente denota subversões via paródias e piadas (SCOTT, 1985 apud CANAGARAJAH 1999, p.92), por exemplo. Ocorre também resistência via discursos alternativos, os quais se contrapõem a discursos dominantes e os redefinem sutilmente, seja de forma flagrante ou de forma encoberta, a exemplo de quando ocorrem em Casas Seguras.

Feito esse panorama de manifestações de resistência³⁰, vale ressaltar que esses fenômenos podem ocorrer discursivamente ao se tratar do inglês enquanto objeto de estudo e de prática social, quando os alunos refutam e/ou aceitam as práticas que envolvem essa língua dentro e fora da escola. Além disso, manifestações de resistência também ocorrem na própria estrutura do inglês, quando a língua é povoada pela identidade insurgente dos usuários ao alterarem formas linguísticas de acordo com suas expectativas e necessidades locais.

³⁰ Referências a essas e várias outras modalidades de resistência foram compiladas por Raby (2005, p.153-154), mas não serão apresentadas aqui em sua totalidade por não serem relevantes para a análise de dados.

As diferentes formas de resistência podem fazer uma interpolação com a acomodação: alunos também se acomodam a práticas às quais resistem, e manifestações de acomodação podem prevalecer sobre manifestações de resistência, o que demonstra a natureza fluida desses construtos (DIMITRIADS, 2011, p.649). Canagarajah aborda essa faceta das práticas estudantis a seguir:

[...] Mas claro que é perigoso simplesmente romantizar os textos e discursos dos alunos. Como notado anteriormente, o comportamento e os discursos de alunos frequentemente mostram uma mistura de tendências oposicionais e acomodativas, as quais precisam ser criticamente desveladas com relação a seus valores ocultos e implicações. Alunos devem ser encorajados, portanto, a adotar uma atitude crítica não apenas em relação aos discursos externos, mas em relação ao deles mesmos, tal qual somos frequentemente lembrados por pedagogos críticos [...]. (CANAGARAJAH, 1997, p.193) (tradução minha).³¹

Canagarajah faz ainda um convite à problematização das manifestações de agência dos alunos a fim de torná-las mais consistentes, complexas, reflexivas e informadas (CANAGARAJAH, 1999, p.186-190). Um olhar atento para a sala de aula pode enxergar além da aparente passividade ou indisciplina dos alunos (GARCEZ; SCHLATTER, 2012) e problematizar mais detidamente essas

³¹ No original: “But it is of course dangerous simply to romanticize the texts and discourses of the students. As I noted earlier, students’ behavior and discourses often show a mixture of oppositional and accommodative tendencies which need to be critically unpacked for their hidden values and implications. Students must be encouraged, therefore, to adopt a critical attitude not only towards the ‘alien’ discourses, but towards their own, as we are reminded often by critical pedagogues [...]”

manifestações de agência. Como Canagarajah (1999) defende, é possível trabalhar a agência dos alunos, periférica às aulas ou não, a fim de se considerar alternativas para práticas de sala de aula, incorporando o discurso deles num processo de ensino/aprendizagem mais negociado. Tais alternativas podem inclusive ser fomentadas, caso professores oportunizem a criação e manutenção de Casas Seguras dentro e fora de sala de aula (CANAGARAJAH, 1997, p.194).

É importante ressaltar, ao fechar esta seção, três aspectos que contornarão minha perspectiva epistemológica durante toda a análise das práticas de meus participantes de pesquisa. Quero realçar, primeiramente, que esses movimentos resistentes e “acomodativos” se dão frequentemente em conjunto, simultaneamente e em diferentes instâncias, de modo fluido e por vezes contraditório (DIMITRIADS, 2011; CANAGARAJAH, 1997); essas práticas não são estanques nem monolíticas tão somente porque os atores sociais que as inventam dinamicamente também não o são. Em segundo lugar, devo ressaltar que “para [que uma ação] se qualifique como resistência, [...] uma interpretação apropriada deve ser provida”, já que o que pode ser considerado “resistência, outro observador poderia caracterizar como rebeldia adolescente, ou simplesmente comportamento rude” (RABY, 2005, p.159-160)³². Minha interpretação vai levar em consideração que os eventos de resistência, ainda que velados ou sem desafiar práticas dominantes de forma explícita ou incisiva, mostram-se legítimos ao modificarem pelo menos o contexto (extra)escolar daqueles que praticam essa agência. Em último lugar, quero firmar que percebo a

³² No original: “[...] to qualify as resistance, [...] an appropriate interpretation must be provided [...] what I may deem resistance another observer might characterize instead as teen rebellion, or simply rude behavior”.

relação professor/ aluno não como um binarismo rígido de “dominador/subordinado”, pois vejo as manifestações de poder como capilares e variegadas, presentes, em alguma medida, em todos os atores sociais (RABY, 2005, p.155). Ou seja, as figuras de autoridade detêm poder dentro e fora da sala de aula, mas os alunos também. E esse poder ajuda esses alunos a resistir, opor e/ou acomodar práticas dentro e fora da escola.

Considerando esse arcabouço teórico, apresento e discuto a seguir o cenário de pesquisa para então analisar, em meus dados, modos de resistência e acomodação nas práticas em inglês na escola (RAMPTON, 2006; CLEMENTE; HIGGINS, 2008), fora dela (CLEMENTE; HIGGINS, 2008) e na própria estrutura da língua (RAMPTON, 2006; CLEMENTE; HIGGINS, 2008).

3. OLHANDO PARA O CENÁRIO DA PESQUISA

Nós acreditamos firmemente que, para produzir propostas de educação de sala de aula, tais ideias precisam ser baseadas em claras e sensatas apresentações daquilo que ocorre nessas situações particulares de aprendizagem e ensino. Esse é o resultado mais prático de um relato etnográfico.

CLEMENTE; Higgins³³

Apresento, neste capítulo, princípios da metodologia etnográfica que utilizei nesta pesquisa e justifico tais escolhas. Em seguida, abordo quais técnicas utilizei na investigação. A seguir, descrevo a negociação para entrada em campo, dificuldades no processo da pesquisa e, finalmente, o campo social escolhido. Descrevo, assim, o processo de investigação das práticas sociais em língua inglesa dos alunos que conheci durante a pesquisa em campo.

3.1 A perspectiva etnográfica

O ambiente de sala de aula se configura de forma heterogênea, com cada turma apresentando sua microcultura particular (HOLLIDAY,

³³ No original: “We strongly feel that in order to compose suggestions of classroom education, such ideas need to be based upon clear and reasonable presentations of what happens in these particular learning and teaching situations. That is the most practical result of an ethnographic account”.

1994), e isso exige do pesquisador um olhar igualmente particular. De modo semelhante, Celani faz referência a essa concepção ao afirmar que

não há uma realidade única de solução de problemas na Educação, dada a diversidade de contextos, objetivos e de objetos a serem estudados, [...] [o] que interessa [...] é a análise de cada situação em contextos particulares. (CELANI, 2007, p.27).

A investigação do que ocorre em “contextos particulares”, ou seja, em redes de significação construídas localmente, é um campo profícuo para uma pesquisa de viés etnográfico, visto que essa pretende produzir explicações para a dimensão local de fenômenos observados num dado contexto social. Tais explicações precisam lidar com aspectos complexos, ambíguos e até contraditórios da experiência social, traços inerentes não só a contextos que nos são estranhos, como também àqueles cotidianos. De acordo com Van Maanen (1988, p.125):

Etnógrafos continuam a ser atraídos para lugares estranhos com a intenção de fazê-los familiares. Eles também vêm sendo crescentemente atraídos para lugares familiares com a intenção sutilmente irônica de fazê-los estranhos. [...] Esses são todos estudos importantes, pois apesar de ocorrerem dentro de realidades já conhecidas, esvaziam estereótipos e nos ajudam a ver o mundo de uma nova forma.³⁴

³⁴ No original: “Ethnographers continue to be drawn to strange places with the intention of making them familiar. Fieldworkers are also being drawn increasingly to familiar places with the slightly ironic intention of making them strange. [...] These are all important and close-to-home studies that deflate stereotypes and help us see the world with fresh vision”.

Nessa perspectiva não-essencialista é que trabalhei com a prática cotidiana escolar do Ensino Médio, repleta de estereótipos e representações sociais, a fim de torná-la novamente estranha. A metodologia de cunho etnográfico, aberta e flexível, mostrou-se um instrumento apropriado para essa finalidade. Isso, no entanto, não dispensa um quadro teórico para guiar as investigações, quadro esse que pode se revelar inadequado ao longo da investigação. Para atender a essa contingência da pesquisa em campo é que tanto o referencial teórico como alguns instrumentos de pesquisa deste trabalho precisaram ser repensados continuamente, num diálogo constante com a geração e análise de dados.

Por conta dessa realidade situada dos fenômenos de pesquisa no campo social é que se faz também importante, nesse tipo de investigação, que o pesquisador busque uma imersão no contexto estudado. Por meio dessa imersão é possível se promover uma perspectiva êmica, aproximando-se dos participantes, e assim lhes dando voz no relato da pesquisa. Um *rapport* positivo com os participantes, portanto, favorece uma geração de dados localmente legitimada.

Visto que parte dos dados gerados nesta pesquisa derivam do uso de ferramentas online pelos alunos em questão, faço também uso, neste trabalho, de uma *etnografia virtual*. Nessa modalidade específica de etnografia,

O etnógrafo não é um simples voyeur ou um observador desengajado, mas é, em certo sentido, um participante compartilhando algumas das preocupações, emoções e compromissos dos sujeitos pesquisados. Essa forma estendida depende também da interação, em um constante

questionamento do que é possuir uma compreensão etnográfica do fenômeno. (HINE, 2000, p.47 apud AMARAL, NATAL e VIANA 2008, p.39).

Assim, cultivei um olhar particular para os eventos dentro da escola também durante a geração de dados no ambiente virtual. Nessas práticas de língua(gem) na internet, as “preocupações, emoções e compromissos” dos alunos me eram mais familiares por eu os conhecer pessoalmente e ter contato com eles na rotina escolar durante essa a partir da investigação online. Dessa forma, construí uma análise me valendo de suas práticas com o inglês na escola e na internet, analisando-as à luz de seus relatos sobre essas e outras práticas no idioma. Essa multiplicidade de fontes ajudou a formar o escopo deste estudo mais plenamente.

É nesse contexto que esta pesquisa busca discutir a perspectiva de alunos do Ensino Médio sobre quais são e como se configuram algumas de suas práticas de resistência e acomodação, dentro e fora da sala de aula de Inglês como língua adicional. A fim de investigar essas manifestações numa perspectiva etnográfica, este trabalho se valeu das cinco perguntas propostas por Erickson (1990) 1) O que está acontecendo em termos de ação social nesse cenário específico?; 2) O que essas ações significam para os autores nelas envolvidos no momento em que são realizadas?; 3) Os acontecimentos são organizados em termos de padrões sociais e de princípios culturais apreendidos?; 4) Como o que está acontecendo aqui se liga com o que se passa mais adiante em outros sistemas de ação?; 5) Como a organização da vida cotidiana, nesse cenário, compara-se com a organização da vida em outros momentos ou lugares? As perguntas 4) e 5) buscam estabelecer

relações entre práticas que ocorrem em mais de um contexto social. Elas têm particular importância para esta pesquisa, visto que investiguei relações nas práticas em inglês dentro e fora da escola.

Ainda que a análise etnográfica aqui feita pretenda propor uma perspectivaêmica e desvelar múltiplas dimensões das práticas pesquisadas, ressalto que o olhar para os dados é também fruto de minhas próprias perspectivas sobre o mundo. Isso significa dizer que a geração e análise de dados vai inevitavelmente trazer a “intersubjetividade entre os dados e o eu do pesquisador” (LUCENA, 2011, CONVERSA INFORMAL).

A seguir, apresento a pesquisa piloto que deu origem às asserções que guiaram a pesquisa analisada mais detidamente neste trabalho.

3.1.1 O estudo piloto

Fiz uma pesquisa-piloto de caráter etnográfico em 2010.³⁵, quando observei uma turma de 2º ano de uma escola estadual do município de São José (SC) por três meses. O objetivo desse piloto era investigar o que ocorria naquele cenário escolar em termos de ação social (ERICKSON, 1990) para, a partir dos dados gerados, vislumbrar uma investigação com propósitos mais específicos que agregariam informações ao ensino público e ao estado da arte na área da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001).

³⁵ Tanto essa pesquisa piloto como a pesquisa que abordo na Análise de Dados deste trabalho foram autorizadas e registradas no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC, sob o certificado de número 1873.

Durante esse piloto, percebi que alguns alunos faziam usos do inglês paralelamente às aulas, com músicas e escritas em cadernos. Eles geralmente se interessavam mais por esses usos (ou por quase qualquer outra atividade) do que pelos exercícios propostos pela professora de Inglês. Percebendo esse conflito entre as práticas do currículo estabelecido e aquilo que os alunos traziam à escola, entrevistei seis deles sobre como relacionavam o inglês que usavam dentro e fora da escola. Apresento a seguir um quadro com recortes de seus relatos:

QUADRO 1. Práticas dentro da escola vs. práticas fora da escola

ALUNOS	PERCEPÇÃO DE USO DO INGLÊS DENTRO DA ESCOLA	PERCEPÇÃO DE USO DO INGLÊS FORA DA ESCOLA
Júlia	Na escola a professora ensina o inglês da maneira que se escreve , da maneira que se escreve mesmo. Lá fora a gente vê de um modo geral né, não é uma coisa tipo, detalhada.	Às vezes na internet, quando tu não quer demonstrar que tá falando isso pra pessoa, tipo aí tu escreve em inglês [...] pra mim é como se eu tivesse falando em segredo , sabe. [...] No MSN, mensagem no Orkut [...] Normalmente eu vou no Google Tradutor!
Vitor	Fica nessa coisa de verbo to be... A gente aprende todo ano a mesma coisa. E o problema é que chega lá no outro ano e a gente já esqueceu!	No Twitter [...] participo de fóruns [de] cantoras [...]
Rodrigo	É que na escola a gente aprende é... Como se aplica na prática, a junção das palavras, <i>simple present...</i> [...] [Não uso fora da escola] a parte das regras.	Jogo videogame , jogos de RPG.
Jéssica	Fica só no verbo to be , essas coisas, que todo ano a gente aprende. (...) No colégio a gente sempre aprende a mesma coisa.	Esse mês teve uma competição em Nova Zelândia e que o Brasil participou. Me trouxeram [...] a capa [de um jornal] com a equipe do Brasil remando. [...] Dei uma lida e entendi alguma coisa.
Cecília	<i>Concorda com a opinião de Rodrigo.</i>	Só cantando, né, as músicas que eu sei. Aí quando eu quero [...] eu olho a letra

Fonte: GADIOLI, 2011

Os relatos apontam para uma distinção eminentemente rígida entre práticas de inglês dentro e fora da sala de aula. Além dessa distinção, há propósitos sociais múltiplos e locais nos usos do idioma fora da escola: “é como se eu tivesse falando em segredo” / “participo dos fóruns dessas cantoras” / “dei uma lida [numa reportagem neozelandesa sobre colegas de canoagem]”. Por outro lado, as referências ao inglês como prática escolar se restringem a estruturas e regras. Foi partilhando esses dados nas orientações de pesquisa que vislumbramos ali práticas subversivas dos alunos dentro da escola e motivações para essas subversões que derivavam de suas experiências (com o idioma) fora dela. Interpretamos esse contexto de subversão como um indicador profícuo para uma aprendizagem significativa. Afinal de contas,

Ao simplesmente esperarmos um determinado comportamento dos alunos sem o qual, na nossa perspectiva, não se poderia ensinar, é como se quiséssemos dizer: para que você possa aprender o que temos para ensinar, você precisa esquecer quem você é! [...] Como ignorar o que os move e o que os preocupa? (GARCEZ; SCHLATTER, 2012, p.55).

Valer-se desses comportamentos que indicam “quem esses alunos são”, é importante para achar práticas de ensino/aprendizagem mais significativas. Entretanto, práticas assim não implicam em simplesmente trazer para as aulas aquilo que os alunos querem. Professores, ao lidar com os conflitos de agência dos alunos, podem problematizá-las na tentativa de torná-las mais complexas e informadas. Ao fazer isso, a escola

[...] poderia então almejar que os sujeitos críticos com que ela trabalha pudessem desenvolver suas potencialidades de agir discursivamente sobre [...] as relações e práticas sociais, [...] examinando seus pressupostos e implicações, reconhecendo-se implicados (e implicantes!), [...] A escola poderia assim ter como objetivo principal permitir que os sujeitos nela envolvidos pudessem desenvolver e construir possibilidades de agência [...] sobre as práticas sociais, sobre seus posicionamentos na sociedade e seu funcionamento”. (JORDÃO, 2010, p.435).

Vislumbro, assim, a importância e a necessidade da construção de “possibilidades de agência” no contexto escolar a partir das práticas dos alunos, os quais já exibem diferentes graus de criticidade com relação às suas práticas sociais. Essa importância, aliás, já foi demonstrada por outros estudos (CANAGARAJAH, 1993; 1997; 1999; 2004; CLEMENTE; HIGGINS, 2008; GARCEZ; SCHLATTER, 2012; LONGARAY, 2005; RAMPTON, 2006) e foi flagrante também no estudo piloto.

3.2 Descrição da comunidade investigada

Após analisar os dados que obtive no piloto, visitei uma nova escola para investigar mais detidamente como os participantes resistiam e/ou se acomodavam frente a práticas em língua inglesa dentro e fora de sala de aula, ao que construíam identidades frequentemente subversivas. Para contemplar esse objetivo, participei da comunidade investigada que apresento a seguir. Faço isso em dois momentos: primeiramente com um perfil da escola, que aqui chamarei de “Escola do Desterro” e das aulas de Inglês; em seguida, com o perfil das aulas e turmas observadas,

atendo-me em particular aos alunos que irão protagonizar a análise de dados.

3.2.1 A entrada em campo

Optei pela escola estadual “Escola do Desterro”, localizada em Florianópolis (SC), para conduzir esta pesquisa. Tomei a decisão após conhecer, numa visita à instituição, a professora Rose³⁶, que foi bastante receptiva à ideia deste estudo. Aliado a isso, a escola era referência em seu bairro, dado o grande número de alunos que recebia à época da pesquisa de campo. Por último, também escolhi essa escola como campo de pesquisa por ela ser pública, o que implica em um retorno social mais urgente no contexto de ensino/aprendizagem brasileiro, embora o que aqui se discute seja aplicável também ao contexto do ensino privado. Os estudantes com quem convivi tinham entre 15 e 18 anos, sendo apenas três com 19 ou 20. Eram bastante tranquilos e receptivos, o que foi crucial para minha entrada em campo e desenvolvimento de um *rapport* com vários deles em um período de tempo relativamente curto. Essa mesma facilidade de acesso obtive ao me apresentar e solicitar documentos e autorização para a pesquisa, tanto com a professora de Inglês como com a direção e a coordenação da escola.

Durante minhas primeiras semanas em campo, procurei apenas deixar os alunos das três turmas à vontade com minha presença. Fiz isso por perceber inicialmente certa reserva de alguns deles, assim como

³⁶O nome verdadeiro de vários participantes foram omitidos a fim de se preservar suas identidades, com exceção daqueles que solicitaram o uso de seus nomes reais. Escolho não especificar quais nomes são reais ou não.

minha própria dificuldade inicial para integrar aquele novo ambiente de jovens até 12 anos mais novos que eu e de históricos muitas vezes distantes do meu. Fritzen trata desse processo desconfortável da negociação de entrada em campo:

A entrada em campo, o estar com o outro, a convivência com os atores sociais não se dá sem tensões. Não somente nós, pesquisadores experientes, pesquisadores em formação ou estagiários, vivenciamos ansiedade ou desconforto, também os [...] professores, gestores, alunos [...] precisam se adaptar à nova constelação interacional, que envolve um sujeito alheio ao contexto e que está ali justamente para pesquisá-lo. (2012, p.65)

Inicialmente, evitei fazer perguntas e tentei me integrar ao grupo não meramente como um pesquisador que buscava gerar dados, mas como alguém que queria, também, partilhar genuinamente um pouco da vivência desses adolescentes com o inglês e com o entorno social mais amplo, aprendendo um pouco sobre suas vidas. Essa abordagem foi de grande valia para que muitos dos alunos, quando convidados a participar da pesquisa por entrevistas, vissem nelas uma prática natural, similar às conversas informais que já havíamos tido. Procurei fazer jus à confiança de todos ao tratar dos registros obtidos de uma forma que entendo como estritamente ética, preservando suas identidades com pseudônimos, além da omissão de dados sobre os quais me pediram sigilo ou foram relutantes a conceder.

3.4.2 A geração de dados

Realizei a pesquisa durante pouco mais de um ano, com uma geração de dados mais intensa entre agosto de 2011 e maio de 2012. Comecei as observações de aula e da rotina escolar mais consistentemente apenas em agosto porque houve uma extensa greve de escolas estaduais entre 16 de maio e 18 de julho de 2011. Vale ressaltar que o tempo de greve foi tão longo por conta da aprovação, pelo governo do estado, da Lei Complementar 026/2011, a qual, segundo o SINTE-SC, achatou “a carreira dos Profissionais pagando o mesmo salário [...] para quem tem formação de Nível Médio e também de nível Superior”³⁷.

Além da greve, as quatro mudanças ocorridas nos horários das aulas somente no segundo semestre de 2011 também dificultaram o acompanhamento das turmas, fazendo com que eu fosse algumas vezes à escola apenas para constatar que, a partir daquele determinado dia, as aulas de Inglês estariam num horário diverso. Eventos como greves, paralisações e horários cambiantes por conta de professores que eventualmente faltavam ou precisavam de licença médica, mudando imprevisivelmente o horário das aulas de Inglês, mostravam a trabalhosa natureza contingente de uma pesquisa de cunho etnográfico. Ressalto

³⁷ Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=j5Sqv1ie8eo> (Acesso em 05/07/2012). Outras reivindicações da categoria incluíam: “realização do concurso para ingresso no magistério em até 12 meses, abono das faltas da greve e de outras manifestações reivindicatórias de 2007 a 2011, revisão do decreto 3593/2010, que trata da progressão funcional; revisão da Lei 456/2009 (Lei dos ACTs), e reajuste do valor do vale-alimentação”. Fonte: http://sinte-sc.blogspot.com.br/2011_07_18_archive.html (Acesso em 05/07/2012).

que a professora de Inglês cujas turmas acompanhei, a quem aqui chamarei de Rose, não faltou sequer um dia de aula no tempo em que frequentei a Escola do Desterro, apesar de frequentemente ter seus horários alterados pela rotina escolar. Rose me ajudou generosamente com a geração de registros do começo ao fim da pesquisa, fosse com sua assiduidade, fosse com sua simpatia constante.

Meus dados provêm de fontes diversas: notas de campo das aulas de Inglês de três turmas do ensino médio (1º, 2º e 3º ano), ministradas pela mesma professora, além de mais uma aula de outra disciplina³⁸; conversas e entrevistas semiestruturadas recorrentes com duas coordenadoras, com a professora Rose e com quatro alunos e quatro alunas gravadas em áudio, além de diversas interações dentro e fora de sala de aula com esses e vários outros alunos das três turmas visitadas. Conversei com os participantes de pesquisa durante intervalos, aulas vagas, aulas de Inglês, saídas da escola, breves encontros casuais pela cidade³⁹ e até em conversas via MSN, Facebook e e-mail. Analisei ainda o site da escola, seus dados de evasão escolar, seu projeto político-pedagógico e também tirei fotos de carteiras e paredes riscadas, desenhos, blogs, cadernos e provas de Inglês. Todas essas fontes continham manifestações em língua inglesa ou a respeito dela. Fiz observações em sala de aula durante 2011.2 e acompanhei os alunos no contexto escolar mais amplo de que tratei acima durante um ano (2011.2 e 2012.1), tendo feito as entrevistas ao longo de toda a geração de dados.

³⁸ Omito proposadamente o nome dessa disciplina de modo a preservar o sigilo em relação a outros participantes da pesquisa.

³⁹ Essas conversas não eram gravadas, diferentemente do que ocorria nas entrevistas.

Alguns alunos foram entrevistados mais de uma vez e essas entrevistas ocorreram espaçadamente, à medida que temas centrais para o estudo emergiam na pesquisa de campo. Apresento, a seguir, a Escola do Desterro em termos de estrutura física. Apresento também as aulas que observei com um panorama da estrutura curricular das aulas observadas e de como essa estrutura tomava forma em cada uma das três turmas que observei. Abordo, portanto, como os planos de aula “vinham à realidade” ao entrarem em contato com os alunos locais. Esse vai ser um aspecto central para este estudo, já que é justamente para práticas desses estudantes que me volto na investigação.

3.4.4 A escola

A Escola do Desterro ficava entre dois bairros de classe média-baixa e baixa. Segundo Alice, uma das coordenadoras da escola, o público era em sua maioria de classe baixa e média-baixa, em especial até o 9º ano do ensino fundamental, com alguns alunos vivendo situações de “vulnerabilidade social” (ENTREVISTA, 18/10/2011). Ainda segundo a coordenadora, esse contexto socioeconômico era mais homogêneo até o fim do ensino fundamental, pois alunos até essa fase escolar geralmente residem nas imediações da escola, já que há escolas municipais também em cada bairro, nas quais atendem alunos até o 9º ano. Por essa ser uma escola estadual e, portanto, abarcar também o Ensino Médio, era nesse nível de ensino que se via uma mescla maior de classes sociais, e era também esse o contexto específico no qual conduzi esta pesquisa. Apesar de uma condição econômica média mais favorecida, muitos dos alunos começavam a trabalhar ainda no ensino

médio⁴⁰ e outros também viviam situações de risco. Um exemplo disso ocorreu quando Paula, de 15 anos e aluna do 1º ano, praticamente presenciou o assassinato de um primo de 17 anos na porta de sua casa (ENTREVISTA, 24/08/2011). A atmosfera da escola em si, entretanto, era pacata e tranquila, e Alice me relatou que o risco social mais alto que contornava a escola não se refletia dentro da escola porque os jovens da comunidade ainda estudavam ali e eram, portanto, atendidos pela instituição.

À época da pesquisa, a Escola do Desterro contava pouco mais de 60 anos e recebia cerca de dois mil alunos. Ela se situa num bairro de classe média baixa, atendendo a filhos de pais que tinham em sua maioria escolaridade básica, dado de amostragem entre meus participantes de pesquisa. A escola era razoavelmente grande e as salas de aula apresentavam condições físicas suficientes para o andamento das aulas. Muitas das paredes e carteiras eram riscadas a lápis e caneta pelos próprios alunos⁴¹. A iluminação e ventilação eram satisfatórias e os quadros negros estavam em bom estado. Havia um laboratório de ciências, ginásio coberto, uma quadra poliesportiva, um refeitório de acesso gratuito para os alunos e duas salas de informática com um total de 48 computadores com acesso à internet. Havia também uma biblioteca que atendia nos três turnos com um acervo bem conservado de cerca de 3 mil itens entre livros, fitas de vídeo, DVDs e mapas, além de 4 outros computadores para pesquisa. Lá existia um espaço amplo e

⁴⁰ Pelo menos 1 em cada 3 dos alunos com quem conversei trabalhavam ou pretendiam trabalhar antes de concluírem o ensino médio.

⁴¹ Muito do que se escrevia em paredes era em inglês, como se verá na análise de dados.

adequado para leitura. Apesar disso, não constatei eventos que estimulassem a leitura na biblioteca ou o uso de seus materiais.

A seguir, faço um panorama das aulas de Inglês que acompanhei, traçando um panorama da estrutura rotineira das aulas e também um breve perfil da professora.

3.4.4.1 A estrutura curricular das aulas

As aulas de Inglês ocorriam duas vezes por semana, com 45 minutos por encontro. Em termos de metodologia, as aulas funcionavam basicamente com dois recursos: um deles era a tradução e exercícios de lacunas (*gap-filling*) com listas de frases, frases essas isoladas entre si, mas unidas contextualmente pelo mesmo teor gramatical; o outro recurso era o estudo de aspectos gramaticais e exercícios de interpretação de texto (retirados de livros didáticos e da internet), com perguntas de resgate de informação, em sua maioria. Em diversos momentos dos exercícios, Rose lançava mão da tradução como objetivo central dos exercícios em si ou ainda para esclarecer dúvidas pontuais.

Rose era a professora de Inglês das três turmas das quais participei. Tinha 48 anos à época da pesquisa e lecionava há 24 anos e meio, planejando se aposentar em 2013. Apesar do longo tempo na profissão, Rose era jovem, disposta e tinha um ar calmo e gentil. Formou-se em Letras com habilitação em inglês na UFSC e fez o ensino fundamental e médio em escola pública. Durante o ano de 2011, tinha turmas desde o 6º ano até o 3º ano do ensino médio, com cerca de 510 alunos no total. Era vista por todos que entrevistei como “tranquila” e

“querida” e de conduta calma e serena em sala, o que também constatei nas observações de aula.

Feito esse breve panorama da metodologia usada pela professora e do perfil da professora em si, volto-me agora para como as aulas “tomavam corpo” nos grupos que observei. Faço isso descrevendo um pouco das três turmas e dos alunos protagonistas deste estudo; todos os participantes de pesquisa pertenciam às três turmas que conheci. Conheci todos os alunos das três turmas com as quais convivi; entretanto, limites de tempo, espaço e a maior abertura de diálogo com alguns dos alunos me levaram a tratar apenas de um grupo menor de estudantes, tal como destaco a seguir.

3.4.4.2 O 1º ano: a turma de Daniel, Juliano, Marcos, Edson e Joana

A turma de 1º ano era originalmente dividida em duas turmas, as quais foram unidas no início do segundo semestre devido à evasão escolar. Felizmente, antes mesmo do anúncio desta junção, eu já vinha observando aulas em ambas as turmas, o que ajudou tanto na minha visão da configuração híbrida dessa nova turma como na manutenção da receptividade deles à minha presença. Os cliques dentro das turmas originais se fortaleceram ao se verem convivendo com novos alunos, reforçando sua segregação mútua; esse é um fenômeno frequente no processo de identificação interna a grupos sociais, em especial se o contexto em questão não favorece interações com os cliques vizinhos.

Silva (2003, p.81) afirma que a diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há processos que traduzem essa diferenciação: incluir/excluir; demarcar fronteiras; classificar em “bons” e “maus”. Os alunos não se

identificavam fora dos seus cliques por conta de uma mera indiferença ou até de pequenos conflitos, e isso estimulava a exclusão dos grupos entre si. Eis um exemplo do ambiente que promovia o realce dessa diferenciação entre os cliques do 1º ano:

Hoje, assim que cheguei à escola, Joana (que sempre senta com a irmã e com quem faz todos os exercícios) veio me contar bem insatisfeita que a turma 15 vai se juntar com a 14. Isso vai ocorrer por conta do número reduzido de alunos nas duas salas. Ela mudou para a 14 por causa de algumas alunas que a incomodavam na 15. Seu pai conversou com ela e “ensinou como devia fazer com as meninas – é só não dar bola”. (NOTAS DE CAMPO, 24/08/2011).

A tática de Joana reflete a demarcação de fronteiras própria da diferenciação, que também é um mecanismo de resistência frente às meninas que a incomodavam. Mas essa insatisfação com a outra turma não era unânime, como Marcos deixa claro: “todo mundo já se conhece [de uma e outra turma], já se dá bem, vai continuar tudo igual” (NOTAS DE CAMPO, 24/08/2011). À época dessa fala de Marcos, relativizei o que ele me contava por sabê-lo popular nas turmas, transitando bem por diversos cliques. Meses mais tarde, entretanto, eu constataria poucas modificações na dinâmica da turma unificada, pois os cliques se mantiveram os mesmos e a própria Joana se adaptou à animosidade das colegas. Já outros alunos como Edson, por exemplo, normalmente passavam as aulas quietos e reservados, casos nos quais os efeitos de uma mudança de contexto era mais difícil de ser notado. Em suma, a individualidade de ambos os grupos contribuiu para a manutenção dos cliques, com conversas geralmente limitadas a esses grupos ou diretamente à professora Rose – essa última apenas quando realmente

necessária, já que a maioria preferia a companhia dos poucos colegas ou celulares e aparelhos de MP3.

O uso de fones, inclusive, era habitual nas aulas - cheguei a presenciar sete estudantes ouvindo música mesmo durante uma prova de Inglês, ao que Rose não parecia se opor. Os estilos variavam geralmente entre Funk, Pagode e Sertanejo Universitário, o que fui descobrindo sempre que conseguia fazer perguntas entre uma música e outra. Já celulares, apesar de não tão bem aceitos pela escola, também tinham um lugar cativo durante os encontros. Registrei sua participação marginal mais marcante na primeira fila, próximo à professora, quando uma aluna escrevia uma mensagem de texto com o aparelho escondido entre seu caderno e a carteira escolar. Bem à sua frente, um aviso saltava da parede em letras garrafais: “Proibido uso de celular em sala de aula – Lei nº 14.363, 25 de janeiro de 2008”. Em práticas ora voltadas para a aprendizagem, ora para a mera tolerância à experiência escolar, esses alunos usavam agência, oposição e resistência para alterar a dinâmica das aulas a fim de adequá-las às suas necessidades.

Esses eventos relembram as palavras de Wenger a respeito de como ocorre a não-participação em sala de aula, que envolve “desde baixa frequência às aulas até a adoção de uma atitude distanciada” (1992, p.63 apud NORTON, 2001). Nessa tentativa de descrição da não-participação em sala de aula, Wenger aponta uma distinção entre “periferalidade” e “marginalidade” que é útil para o contexto do uso de celulares e fones de ouvido durante as aulas:

Não-participação em algumas comunidades é inevitável porque nossas experiências incluem entrar em contato com comunidades às quais nós não pertencemos [...] Quando somos não-

participativos em práticas de comunidades às quais pertencemos [...] [Há uma] distinção entre “periferalidade”, ele [Wenger] se refere ao fato de que algum nível de não-participação pode ser um fator fomentador de participação, enquanto “marginalidade” é uma forma de não-participação que impede uma participação plena.⁴² (1992, p.63 apud NORTON, 2001).

Esses alunos seriam, assim, participantes marginais ou periféricos dessas aulas enquanto usavam essa tecnologia? Ou numa visão mais pessimista, estariam alguns desses participantes tão silenciados e à margem das práticas dessa comunidade que poderíamos considerá-los não-pertencentes à comunidade escolar, apesar do pressuposto de que “lugar de criança e jovem é na escola”? Comungo aqui desse pressuposto de pertencimento e assumo todos esses alunos como, minimamente, participantes legítimos da prática escolar, visto que a experiência escolar pode ser construída a partir da vivência de seus alunos. Descrevo a seguir como se configurava essa não-participação localmente, dividindo os tipos de participação dos alunos que usavam os eletrônicos nas aulas em basicamente duas instâncias: uma de periferalidade e outra de marginalidade.

Em algumas ocasiões, o uso frequente do celular e de fones de ouvido funcionava como um entretenimento momentâneo e discreto para alunos que estavam envolvidos com o que ocorria em sala. Fones

⁴² No original: “Non-participation in some communities is inevitable because our experiences include coming into contact with communities to which we do not belong [...] When we are non-participatory in the practices of communities to which we *do* belong [...] [There is a] distinction [between] ‘**peripherality**’, he refers to the fact that some degree of non-participation can be an enabling factor of participation, while ‘**marginality**’ is a form of non-participation that prevents full participation”.

de ouvido em uma só orelha e uso de celulares, checados vez por outra pelos alunos, ilustravam essa prática. Apesar de eventos assim, esse uso tendia a ser cada vez mais intenso, fragmentando e inibindo as interações dentro da turma. Baixar a cabeça para a tela do celular por minutos a fio ou mergulhar no som dos fones de ouvido durante toda a aula restringia o canal de comunicação com professora e colegas e limitava o envolvimento com a aula, com “o aqui e o agora”. Demonstração disso é o fato de que não registrei qualquer evento no qual a professora se dirigisse aos alunos que “surfavam na tecnologia” em plena aula. Isso pode indicar uma aceitação da experiência cibernética inserida na experiência escolar, mas pode também mostrar o sucesso de uma estratégia de isolamento e de não-participação pouco significativa desses alunos dentro da escola.

Percebo o que chamo aqui de “customização cibernética excessiva” da experiência escolar como distante de uma agência crítica. Não enxerguei essa como uma prática na qual os alunos aderiam estrategicamente a interesses pessoais durante a aula a despeito das diretrizes escolares; não percebo nesses eventos uma resistência, uma prática informada e subversiva do decoro regimental escolar. Observando o uso exacerbado desses aparelhos e a dinâmica da turma, percebi essa prática como uma interferência, uma acomodação a práticas alienantes de uso tecnológico desmedido e irreflexivo; uma acomodação que distanciava esses alunos das aulas e também dos colegas, inibia o engajamento na aprendizagem em favor do que se passava no universo digital escolhido sob medida por cada um.

Há, entretanto, aspectos positivos dessas práticas – a trilha sonora selecionada para a aula do dia, bem como as relações cultivadas

via mensagens de texto são parte de quem eles eram e de como eram capazes de transitar no meio social. Além disso, o uso esporádico de fones e celulares podia levar a uma participação periférica mais engajada do que aquela sem esses instrumentos que mais me pareciam “amuletos eletrônicos” – olhar uma mensagem ou ouvir uma música breve pode aumentar a disposição ao se retornar ao foco na sala de aula, o qual estaria então livre de distrações. Mas essa prática “cibernética” geralmente prevalecia sobre o **estar** social imediato a ponto de isolar alguns alunos entre si, mantendo-os em interações digitais mais superficiais do que as do mundo concreto da escola. Sherry Turkle (2012) discute as implicações dessa reconfiguração das interações da vida não-virtual por conta de dispositivos de comunicação digital. Ela realça o isolamento mútuo e o baixo engajamento social que derivam daí:

Nós enviamos mensagens (e fazemos compras e acessamos o Facebook) durante aulas e quando estamos em encontros. [...] nós nos acostumamos a uma nova forma de estarmos “sozinhos juntos”. Munidos de tecnologia, nós somos capazes de estar uns com os outros e também em algum outro lugar, conectados a qualquer local onde queiramos estar. [...] nós estamos juntos, mas cada um de nós está em sua própria bolha, furiosamente conectado a teclados e pequeninas telas (...) [tais] dispositivos fornecem três fantasias poderosas: a de que sempre seremos ouvidos; a de que podemos por nossa atenção onde quisermos estar; e a de que nunca temos que estar sozinhos. (TURKLE, p.1-3, 2012, tradução minha)⁴³.

⁴³ No original: “We text (and shop and go on Facebook) during classes and when we’re on dates. [...] We’ve become accustomed to a new way of being

Na turma do primeiro ano, essa sensação de “estar sozinho juntos” era flagrante, fazia parte da atmosfera da turma. A busca por controle sobre a própria atenção era acessível via telinhas de celular. E embora muitos não trouxessem aparelhos à escola, alguns se valiam desse distanciamento mesmo sem qualquer instrumento à mão – olhar para o horizonte ou para um caderno fechado à frente também eram formas de oposição às aulas. Uso “oposição” e não “resistência” aqui, visto que essas práticas contrárias às diretrizes da escola não se mostravam informadas de uma contra-resposta para o *status quo*, sendo antes meros escapes para uma experiência escolar na qual eles escolhiam não se envolver sem refletir sobre o porquê da recusa. Percebi a falta de reflexividade por trás de atitudes assim durante conversas com muitos dos que compunham esse cenário.

Devo ressaltar, entretanto, que esse não é o único cenário possível quando do uso de celulares e *MP3 players* em sala de aula. Práticas alternativas muito orientadas à aprendizagem podem derivar do uso de recursos tecnológicos na escola, práticas essas que poderiam ir além da função de um escape esporádico para interesses externos à aula. Esse, entretanto, não foi o cenário que encontrei em campo. Naquelas aulas, uma intervenção pedagógica informada junto aos alunos parecia

“alone together.” Technology-enabled, we are able to be with one another, and also elsewhere, connected to wherever we want to be. [...] we are together, but each of us is in our own bubble, furiously connected to keyboards and tiny touch screens. [...] [such] devices provide three powerful fantasies: that we will always be heard; that we can put our attention wherever we want it to be; and that we never have to be alone”.

necessária, não meramente para coibir, mas reorientar aquelas práticas a fim a torná-las mais bem direcionadas à aprendizagem.

Nesse ambiente de interações em Casas Seguras, aprendizagem moderada e zona de conforto permeando as experiências da turma, percebi o pequeno e agitado clique de Juliano e Daniel. Eles sentavam sempre um atrás do outro, nas primeiras carteiras do canto esquerdo, encostados à janela. Daniel tinha 17 anos no início da pesquisa. Durante sua vida escolar até o 1º ano do ensino médio, sempre sentava junto ao amigo Juliano, também de 17 anos. Em 2012, porém, Juliano trocou de escola; ainda em 2011 ele mudou para o turno noturno e isso aparentemente o distanciou dos estudos (de acordo com o próprio Daniel), terminando por reprovar. Ainda assim, o período em que pude presenciá-los juntos em sala rendeu reflexões de grande interesse para minha pesquisa, como mostro na seção de análise de dados.

A atmosfera dessa turma do 1º ano descrita acima lembrava um pouco aquela que encontrei no 2º ano, que apresento a seguir.

3.4.4.3 O 2º ano: a turma de Regina, Manuela, Vilma e Thaís

O 2º ano era uma turma quieta, com cerca de 20 estudantes e vários focos de pouca atenção na aula. Eles se reuniam em pequenos grupos e raramente mudavam de lugar ou de atitude. Alguns se sentavam à frente, muitos nas duas fileiras rentes às laterais da sala, e outros se isentavam de qualquer participação ao se isolar ao fundo. Nesse interim, quatro alunas formavam um grupo com o qual tive mais contato, e onde conheci Regina.

Regina era recém-chegada à Escola do Desterro e estava entrando em contato com realidades novas e variadas, muitas delas perpassadas pelo uso de inglês. Tinha 16 anos no início da pesquisa e havia se mudado para a capital há apenas cinco meses, tendo nascido e crescido numa cidade do interior do estado, próxima à fronteira com a Argentina e com pouco mais de 14 mil habitantes. Não sabia coisas como, por exemplo, a necessidade de se puxar a cordinha para o ônibus parar na área onde quisesse descer. Chegou a Florianópolis muito assustada. Mas foi ela mesma quem quis sair de onde morava, e passou dois anos negociando com a mãe para conseguir que a deixasse vir morar na capital com seus tios. Seu maior intuito era ter mais oportunidades de estudar.

A forma como lidava com as novas experiências me mostrou sua agência dentro dos seus novos círculos sociais, valorizando o conhecimento prévio que trazia de suas origens e investindo na aquisição de um maior capital cultural (BORDIEU, 1990)⁴⁴ em várias frentes na nova cidade. Agora que morava em Florianópolis, por exemplo, havia feito uma conta de e-mail e também um curso num supermercado local, onde trabalhava como jovem aprendiz. Além disso, fazia agora aulas de sax alto e um curso de inglês. Tomando todas essas

⁴⁴ Bordieu (1990) define “capital cultural” como referente a um princípio de poder intrincado ao capital econômico. Em muitas sociedades, recursos culturais são ressignificados e perpetuados em práticas letradas, “tornando possível acumular a cultura previamente conservada e incorporada” (p.125, tradução minha). O sistema escolar tende a valorizar aqueles que têm acesso a um capital cultural legitimado, por exemplo, por esse processo de letramento, dando assim mais voz a alunos com um conhecimento específico. Esse conceito aparece breve e ocasionalmente neste trabalho, mas sua análise detida não é parte do escopo deste estudo.

transformações em conjunto, é fácil imaginar a mudança radical em sua rotina e a propensão a conflitos que se configurava em suas novas experiências. E muitas de suas novas vivências se davam ao fundo da sala de aula do 2º ano, onde convivia com três amigas: Manuela, Vilma e Márcia. Com elas dividia exercícios escolares, brincadeiras e até debates religiosos.

Apesar de formar com essas mesmas meninas um clique na turma, Regina revelava uma apreciação crítica incisiva de como seu clique se comportava em sala de aula, o que se vê neste trecho de entrevista:

Igor: [...] Mas que que [...] tu mudaria na aula? [Para ficar] mais fácil de entender ou mais interessante?

Regina: Eu não sei dizer. Ah, eu acho que tem muita bagunça... [...] A gente aqui, eu, a Manuela, a Vilma, a Márcia, tinha que mudar de lugar todo mundo, todo mundo tinha que mudar de lugar, eu acho.

Igor: [...] Porque, vocês juntas fazem o que?

Regina: ó, sei lá, a gente é unida, a gente trabalha junto, mas a Vilma, a Manuela, [ficam] pintando unha, se maquiando, elas não se ligam na aula. (ENTREVISTA, 18/08/2011).

Regina percebe a cumplicidade e cooperação orientadas à aprendizagem de seu clique (“a gente é unida, a gente trabalha junto”), mas discorda das sessões de maquiagem das meninas, pondo em questão a própria validade da união do grupo em nome da aprendizagem delas (“elas não se ligam na aula”). Há ainda outra prática que Regina pondera e critica, que são as referências recorrentes à religião dentro de seu clique:

Regina: A Vilma, ela é muito legal, só que [por conta do] negócio da igreja, ela não leva a sério muito, as aulas. Quando ela quer fazer o trabalho, ela faz. Mas às vezes ela acaba esquecendo e fica só naquela de igreja e tal...

Igor: Sei. Ela fica lendo a bíblia na sala, é isso?

Regina: Já trouxe um monte de vezes, só que ela não fica lendo, ela fica assim... Sabe [inaudível] pensando, porque ela fica só pensando na igreja.... Você viu ela falando na aula passada né? [Regina se refere aqui às integrantes do clique, que conversavam avidamente sobre religião na aula anterior] Ela fala nisso, aí às vezes elas ficam discutindo entre elas, aquilo...(ENTREVISTA, 18/08/2011).

Regina admite que Vilma era capaz de realizar as tarefas quando assim desejava (“quando ela quer fazer o trabalho, ela faz”), o que demonstra uma agência latente de Vilma dentro da aula para lidar paralelamente com as lições e as conversas religiosas do clique. Apesar de reprovar essa atitude de Vilma de um modo geral, Regina era bastante religiosa. Assim, mesmo se incomodando com as conversas por um lado, por outro queria muito integrar uma prática que lhe era tão cara, discutir temas religiosos, ainda que durante a aula de Inglês:

Igor: e tu não participa dessas discussões [sobre igreja, no clique]?

Regina: algumas vezes eu falo alguma coisa. **Eu fico assim numa jornada dupla.** Eu fico fazendo [as tarefas de classe] e prestando atenção no que elas estão dizendo. Porque às vezes eu falo alguma coisa, sabe...

[...]

Igor: e o quê que te atrai mais, a tarefa ou a conversa?

Regina: eu tento deixar as coisas equilibradas. [...] eu quero conversar com elas, mas também quero terminar a tarefa! (ENTREVISTA, 18/08/2011).

Tendo conhecido Regina, acredito que o que atraía a atenção dela não era o mero fato de ela ser religiosa, mas também o caráter crítico das discussões sobre religião. Ainda que não aprovasse o grau de envolvimento das meninas com a religião, Regina queria partilhar das reflexões levantadas em sala pelas três garotas. As rotinas paralelas de Regina povoavam hibridamente sua prática em sala de aula, na qual “migrava” de uma interação com os deveres para uma interação com seu clique e vice-versa, procurando evitar um impasse entre ambos. No clique, Regina encontrava uma relevância de prática que ia além do contexto escolar e com a qual se identificava com aquele grupo.

Nessa turma também conheci Thaís, de 16 anos, geralmente pacata tal como a turma em geral, mas com uma opinião muito crítica sobre o que ocorria nas aulas de Inglês. Ela chegou a fazer um curso livre do idioma durante um ano e planejava entrar na universidade, no curso de Biologia. Thaís chegou a demonstrar sua resistência às aulas de Inglês bastante explicitamente, chegando até a constranger professora e outros alunos, como vai ficar claro na análise de dados.

As três turmas tinham ritmos semelhantes. Essa turma, portanto, lembrava-me a do 1º ano, mas seu clima pacato e um pouco mais orientado para a aprendizagem me fazia associá-la mais à turma do 3º ano, que apresento a seguir.

3.4.4.4 O 3º ano: A turma de Alexa e Maria

A turma do terceiro ano era a mais compenetrada das três em que eu participava. A única em que quase todos estavam concentrados nas aulas, realizando as tarefas autonomamente e consultando a professora apenas com dúvidas pontuais. Eram poucos, um total de 17 alunos, todos adolescentes e distribuídos pela sala espaçadamente em pequenos cliques de dois a cinco jovens, grupinhos ilhados entre si por carteiras vazias. À frente, mais próximo da professora, sentava um clique de cinco garotas compenetradas com o vestibular, fazendo anotações e checando exercícios, silenciosa e atentamente. Elas pareciam ter um ritmo de aprendizagem semelhante, impressão que se reforçava visualmente pelas gêmeas que faziam parte do grupo, pelas cadeiras avizinhas e pelas trocas de informação constantes entre todas do clique.

Havia outro clique de três meninos, ao fundo da sala. Uma de suas diversões mais frequentes era inclinar as carteiras contra a parede enquanto equilibravam os pés no ar. Um pouco dispersos e ocasionalmente brincalhões, cumpriam os deveres sem dificuldades – não pareciam ter problemas com o conteúdo apresentado nas aulas de inglês – e um deles chegou a me revelar o interesse em fazer Letras na universidade, um tema que acabei por não abordar novamente em razão de desencontros nas aulas e com o fim do seu último ano de Ensino Médio.

Na última fileira à esquerda ficavam três ou quatro meninas isoladas que mal falavam mesmo entre si, sentadas uma atrás da outra,

juntas à parede e silenciosas a maior parte do tempo. Às vezes abriam uma revista dentro do caderno ou usavam o celular ou um fone de ouvido na orelha junto à parede. Como na turma de 1º ano, aqui também eu enxergava nesses aparelhos uma fuga à experiência imediata, mas no caso particular dessas meninas não faço essa afirmação: nunca consegui me sentir a vontade a ponto de iniciar uma conversa com elas, tão distantes e isoladas que eram. No caso dessas alunas, os propósitos do uso daqueles aparelhos, ou mesmo que tipo de revista que liam em sala, são informações a que nunca tive acesso. Pode-se dizer que esse isolamento, entretanto, depõe em favor da desconexão mútua entre alunos e para com a aula, tão flagrante nas outras turmas e aqui também presente. Essas alunas disfarçavam um desinteresse também com um caderno aberto sem propósito. Havia ainda uns poucos alunos concentrados na aula, sem pertencer a qualquer clique – isso ao menos durante as aulas de inglês, nas quais parte da turma mudava de sala para ter lições de Espanhol, parte essa com a qual não tive contato. O clima da turma era, em resumo, calmo e intimista, sendo proativo em sua maior parte, com alguns focos de apatia.

Do lado direito, na esquina ao fundo da sala, sentavam duas meninas de um último clique, o qual eu terminaria por conhecer melhor: elas eram Alexa (17 anos) e Maria (18 anos). Sempre ficavam juntas ali, acomodadas rentes à janela que dava para o pátio. Nunca se pronunciavam durante as aulas, apesar de sempre conversarem baixinho entre si e apresentarem bom domínio do inglês, o que descobri mais tarde por entrevistas. Sequer interagiam com outros alunos na maior parte do tempo, a não ser quando eram abordadas por eles. Isso não significa dizer que fossem antissociais, antes bastante comunicativas e

acessíveis. Percebi isso pela constante interação e grande afinidade que tinham entre si e também pela facilidade que tive para abordá-las e entrevistá-las à época, o que mostro nos registros mais à frente.

O relativo isolamento do restante da turma acontecia porque Alexa e Maria tinham muitos interesses em comum, não compartilhados com os outros. Por isso viviam uma parceria intimista em sala de aula, numa Casa Segura para cultivar seus gostos semelhantes em práticas que frequentemente envolviam uma construção identitária via língua inglesa, tanto dentro como fora da aula de Inglês em si. Nas palavras da então professora de Inglês, elas duas:

Conversavam muito, mas não ajudavam muito. Elas não se misturavam nem pra ajudar, às vezes. Sabem bastante, mas são isoladas. Eu [professora] também podia ter instigado um pouco mais... Fazer exposição de trabalhos, coisas assim. (ENTREVISTA, 13/03/2012)

Apesar da correspondência dessa fala com o que ocorria em sala, muito acontecia naquele clique, dentro e fora das aulas, em performances em inglês que ajudavam a constituir quem elas eram enquanto adolescentes alunas de ensino médio. As práticas em que engajavam via língua inglesa tinham relação especial com seus *hobbies*, seus interesses compartilhados pelo próprio idioma, seus gostos musicais semelhantes e suas comunidades imaginárias. Maria cursava o oitavo nível de um cursinho livre de Inglês, e Alexa nunca chegou a estudar o idioma formalmente, mas conseguia se comunicar pela escrita com bastante clareza, o que se constata pelos *posts* em um de seus blogs, o qual eu exploro mais adiante. Ela conseguiu tal desenvoltura por meio das músicas que ouvia e interações com britânicos em seus *blogs*

dedicados a bandas. Ambas eram fãs do cenário *indie*, (Franz Ferdinand, 2 Door Cinema Club, etc.) e dos Beatles também.

A respeito de suas comunidades imaginárias, Alexa e Maria me contaram sonhar em se mudar para Inglaterra e Escócia, respectivamente. Elas se identificavam mais com o estilo de vida desses lugares do que com o daqui. Chegaram a me dizer que não gostavam “de carnaval nem de mulatas” (ENTREVISTA, 03/10/2011), afirmação que discuto na análise de dados. Alexa dizia querer estudar Moda, e Maria, algo relacionado com animação ou computação gráfica, como *Design*, por exemplo. Maria gostava de ler Lorde Byron e chegou a considerar fazer o curso de Tradução na universidade para estudar suas poesias. É fácil notar que elas eram garotas abertas para um contato transcultural que tinha implicações óbvias para suas práticas sociais. Maria também fazia desenhos desde pequena e tinha uma pasta com os seus favoritos; ela me mostrou diversos deles e eu pude constatar, ali, muito sobre sua performatividade juvenil e construção identitária via língua inglesa, como aponto e discuto na análise de dados a seguir, juntamente com manifestações registradas de todos os outros alunos mencionados nesta seção.

4. PRÁTICAS SUBVERSIVAS: RESISTÊNCIA E ACOMODAÇÃO NA AGÊNCIA DENTRO E FORA DA AULA DE INGLÊS

É importante ressaltar aqui que [...] em qualquer contexto dominado por professores onde as realidades dos alunos passam despercebidas, alunos aparentarão uma falta de autonomia; é uma falsa lógica assumir que o comportamento aparente deles nesses contextos institucionais em particular refletem suas percepções e habilidades internalizadas.

Adrian Holliday⁴⁵

Considerando o contexto de pesquisa apresentado e o uso da língua(gem) como prática social localizada em performances potencialmente subversivas, volto-me agora para a análise de dados. Investigo como os alunos participantes da pesquisa resistiam e/ou se acomodavam frente a práticas em língua inglesa dentro e fora de sala de aula, bem como as identidades subversivas que delineavam ao se engajarem nessas práticas.

⁴⁵ No original: “It is important to make the point here that [...] in any teacher-dominated setting where the realities of students go unnoticed, students will appear to be lacking in autonomy; it is a false logic to assume that their outward behavior in these particular institutional settings reflects their internalized perceptions and abilities”. (2005, p.85).

4.1 Fazendo sem a professora mandar, fazendo só porque a professora mandou

Nesta primeira subseção, atendo-me a manifestações de agência (CLEMENTE; HIGGINS, 2008; FREIRE, 1970; JORDÃO, 2010; MUÑOZ, 1999 apud RABY, 2005), que produzem resistência (CANAGARAJAH, 1997, 1999, 2004; SCOTT, 1982) e acomodação (SCOTT, 1982) dos alunos em três esferas: aulas de Inglês, relatos sobre suas aprendizagens no idioma e conversas no Facebook. Nelas, estudantes renegociam regras com Rose, colam em exercícios que valem nota com diferentes finalidades, criticam e são criticados por professores, manifestam acomodação a parâmetros de testes e resistência ao conhecimento legitimado pela escola.

Nos seis meses em que observei as aulas de Rose, ela optou várias vezes por exercícios individuais que eram então corrigidos sob sua orientação. Mas muitos de seus alunos criavam práticas alternativas a essa sua escolha, as quais ora passavam despercebidas, ora vinham à tona na aula. Ela precisou lidar abertamente com essa agência diversas vezes, e eu apresento um desses momentos no diálogo a seguir. A dez minutos do fim da aula de Inglês, última do dia, os alunos ainda faziam um exercício. Foi quando Ítalo se dirigiu à Rose:

Ítalo: professora, posso terminar em casa? Rose:
Em casa vocês não conseguem.

Ítalo: Eu consigo.

Rose: Bem, melhor do que não querer fazer é tentar sozinho, né! (NOTAS DE CAMPO, 24/08/2011).

Rose liberou a turma logo após esse diálogo. Ela fez referência aos alunos de um modo geral (“vocês”) ao questionar o potencial desse

aluno em particular. Essa fala e o uso de exercícios individuais denotam mediações de Rose que limitavam mediações entre os próprios alunos. Essa prática se repete após o revide da terceira linha: “Bem, melhor do que não querer fazer é **tentar** sozinho, né!”. Apesar do receio de Rose em deixar Ítalo assumir um novo papel, a maior evidência da agência desse aluno foi a própria renegociação de regras que ele obteve, ainda que sob a hesitação da professora. Essa agência de Ítalo na tomada de decisões ajuda a promover aprendizagem, a qual requer e promove alunos “capaz[es] de interagir [...] afirmadamente em diferentes práticas sociais” (GARCEZ; SCHLATTER, 2012, p.57). Esse breve evento serve apenas de mote para iniciar uma discussão sobre nuances da agência de alunos que frequentemente passavam despercebidas, inquestionadas, ou eram descartadas como indisciplina. Serve também como uma demonstração introdutória de que, a despeito de invisibilidades e silenciamentos, esses alunos conseguiam modificar muito das experiências escolares em seu favor. É nessa tônica problematizadora que desenvolvo minha análise de dados.

Como discuti na seção sobre a realidade da escola, alguns dos alunos que conheci vinham de classes sociais desfavorecidas, o que por sua vez implica em um acesso mais restrito a um capital cultural (BORDIEU, 1990) do que alunos de classes sociais mais altas. Fazer com que diferentes conhecimentos prévios, alheios ao meio escolar, também dialoguem com seu currículo e integrem assim mais alunos a esse ambiente tem sido um dos desafios educacionais na contemporaneidade. No entanto, o conhecimento legitimado pela escola que conheci em campo frequentemente silenciava a agência estudantil, numa tentativa de naturalização desse conhecimento. Apesar desse

silenciamento, “o registro público do conhecimento autorizado” (HEAP, 1985 apud RAMPTON, 2006) ganhava diferentes cores nas práticas de muitos alunos, fossem esses matizes efetivamente públicos, autorizados ou não.

Ítalo desestabilizou discretamente esse conhecimento autorizado no evento de que tratei. Boa parte de sua turma de 1º ano, entretanto, parecia viver um contexto de agência mais restrita em pequenas fortalezas digitais: celulares e tocadores de MP3 eram um reduto seguro das interações imediatas com professora e alunos que promoviam tanto silêncio como desatenção nas aulas. Esse era um grupo pacato, de engajamento nas lições apenas mediano e conexão com a professora talvez menor do que aquela com os próprios eletrônicos. Mas ao olhar detidamente aquelas aulas, percebi que ali acontecia mais do que uma acomodação orientada para o desinteresse ou eventos de apropriação evidentes e pontuais como o de Ítalo. Uma agência voltada para a aprendizagem aparecia capilarmente, em pequenas e discretas interações, especialmente durante exercícios que valiam nota. Apesar de tais exercícios serem geralmente atribuídos como individuais, os alunos tendiam a fazê-los em conjunto, subvertendo a orientação de Rose.

Durante um desses exercícios feitos coletivamente, Paula tentava conseguir uma das respostas com uma colega do outro lado da sala, mas logo retornou cabisbaixa para seu lugar. Chegando ao seu clique, revelou: “eu fui lá pegar a resposta, acabei passando [minha própria resposta].” (NOTAS DE CAMPO, 17/08/2011). Seu objetivo era resolver o exercício sem negociação de significado, apenas copiando o exercício de uma colega, mas acabou cedendo um pouco do que sabia nessa interação. Ao lhe perguntar sobre o porquê de sua cola, ela me

disse que até o ano anterior estudava Inglês, mas que “agora não estudava mais”, porque sempre tirava “7,0 ou menos”: “a professora sempre diz que tá tudo errado” (ENTREVISTA, 24/08/2011). Seu relato demonstra como essas ações de acomodação e/ou resistência podem ser motivadas pelo próprio meio escolar ao estabelecer um retorno da aprendizagem centrado em notas. Essa fala também demonstra como a acomodação de Paula a práticas de reprodução podia ser fruto de uma resistência ao não reconhecimento de sua agência em sua experiência escolar. Regina (2º ano), embora mais engajada com a própria aprendizagem do que Paula, também experimentava uma situação semelhante nos exercícios individuais. Sobre esses exercícios, ela me contou o seguinte:

Eu acho confuso. **Eu peço ajuda pras minhas amigas, se eu não consigo fazer eu copio delas. Porque eu vou fazer o que,** às vezes eu peço pra ela vir me ajudar a traduzir. Quando eu tenho alguma dúvida em alguma palavra, eu peço, “professora, é assim mesmo?” e ela diz, “não, você tem que trocar, você escreveu errado”. Só que ela não explica, eu não entendo. [...] um monte de vezes eu perguntei um monte de coisa que eu tinha dúvida pra ela, me respondeu, eu até gostei, posso tirar minhas dúvidas com ela. Só que na maioria das vezes é **quando a gente tá entregando, quero ter certeza se tá certo ou tá errado...** (ENTREVISTA, 18/08/2011).

Era na Casa Segura de seu clique (CANAGARAJAH, 2004; CLEMENTE; HIGGINS, 2008) que Regina buscava estratégias para lidar com o que lhe afligia (“quando a gente tá entregando, quero ter certeza se tá certo”) sem se expor excessivamente ao juízo da professora. Se por um lado conseguia atingir as expectativas formais do

que lhe era solicitado, por outro não conseguia desenvolver seu aprendizado plenamente: “eu acho confuso. Eu peço ajuda pras minhas amigas, se eu não consigo fazer eu copio delas. Porque eu vou fazer o quê [...]?”. A cola do trabalho pode ser percebida tanto como acomodação quanto como resistência em relação àquela prática avaliativa; pode ser tanto uma adesão quanto um protesto velado ao preceito de se entregar a resposta esperada pela professora, mas não necessariamente entender o que se fez. A relação entre resistência e acomodação nos eventos de Paula e Regina, portanto, aparecem concomitantemente e de forma quase contraditória.

Tal como Paula e Regina, Edson (1º ano), sempre reservado nas aulas, também colava nos exercícios, mas demonstrava uma agência mais informada ao fazê-lo. Ele escolhia criteriosamente como e porque consultar colegas, como se vê nesta vinheta:

Numa das aulas com exercícios individuais, constatei que alunos colavam com espiadas entre carteiras. Mas Edson escolhia responder tudo sozinho e só depois visitava os colegas para checar seu trabalho. Ao lhe perguntar o porquê daquilo, disse-me satisfeito que assim “tirava dez”. (NOTAS DE CAMPO, 06/10/2011).

Edson, a um só tempo, engajava-se no processo de interação da turma e se resguardava estrategicamente do sistema de avaliação. O que podia aparentar uma contradição era antes evidência de sua agência para achar práticas de aprendizagem que atendessem às suas expectativas e necessidades. Práticas como as de Edson e de Regina denotam reapropriações subversivas que vão além da mera cola com a intenção de se obter uma nota. Essa evidência se reforçou no dia em que Regina

demonstrou agência também ao escolher como faria sozinha outro exercício designado por Rose, como mostro a seguir:

Hoje os alunos precisavam terminar a tradução de uma lista de frases. Rose avisou que haveria só mais uma aula para esse exercício, ao que aproveitou para alertar a todos: “pessoal, não levem a folha pra casa não!”. Logo em seguida, Regina me confidenciou o que faria: “a professora fica e devolve na aula que vem, mas eu vou levar pra casa. É a mesma coisa de fazer aqui, e em casa eu também tenho dicionário”. (NOTAS DE CAMPO, 24/08/2011).

Não levar o exercício de Inglês para casa e só poder terminá-lo em sala de aula pareceu para Regina uma restrição à sua aprendizagem. Por isso é que, assim como Edson, ela quebrou uma pequena regra na sala de aula para nutrir suas expectativas de aprendizagem. Regina subverteu uma diretriz da professora para fazer o exercício de uma forma mais produtiva para ela; desobedeceu para aprender. Essa aluna não estava, portanto, desrespeitando a determinação de Rose por mera rebeldia (RABY, 2005), afinal ela se mudou para Florianópolis para ter outras oportunidades de estudo, entrando inclusive num curso de Inglês ao chegar aqui. Isso demonstrava a agência de Regina orientada à aprendizagem do idioma, e em nome dessa orientação é que ela subverteu uma instrução pensada para alunos que copiam exercícios em casa.

Os eventos de Paula, Edson e Regina poderiam ser lidos como apatia, rebeldia ou descompromisso a olhos prescritivos de uma experiência escolar autoritária. Mas é possível enxergar neles a configuração de uma aprendizagem localizada (PENNYCOOK, 2010), construída por uma agência em sintonia com suas necessidades e dentro

das possibilidades de reapropriação em sala de aula. É importante ressaltar que eu não identificava subversões como essas na prática da maioria dos alunos. Na maior parte das observações de aula, constatei alunos seguindo as orientações da professora à risca ou se limitando a uma não-participação silenciosa pouco produtiva pedagogicamente (STEIN, 2004). Práticas de alunos que corroboram a diretriz escolar, seja de forma crítica ou não, são denominadas de acomodação (SCOTT, 1983). E é sobre evidências mais flagrantes dessa acomodação que passo a discutir a seguir.

Joana sempre foi muito aplicada durante as aulas de Inglês e anotava tudo o que lia e muito do que ouvia nas aulas. Sentava na fileira da frente, era atenta e disciplinada, tinha sempre os deveres em dia e tirava boas notas nos testes de Inglês. Analiso um dos seus testes (FIGURA 18) mais adiante. A conduta de Joana cuidadosamente alinhada com sua escola chegava a denotar uma acomodação pouco problematizada ao discurso escolar, ou seja, uma orientação “bancária” (FREIRE, 1970) às suas diretrizes. Como os dados vão apontar, o reforço positivo que Joana recebia por sua capacidade em atender às expectativas da escola parecia ser o principal objetivo de sua vida estudantil.

Enquanto é evidente que o êxito escolar (boas notas, aprovações, aceitação em sala de aula etc.) também passa pela chancela de professores, o grau de acomodação de Joana a essa chancela parecia problemático. Quando em campo, percebi que esse reconhecimento de professores operava constantemente sobre a identificação de Joana enquanto aluna e balizava o quanto ela (não) problematizava as práticas

escolares. Essas constatações em campo foram reforçadas quando ela me procurou no Facebook para contar um problema:

Joana: uma professora disse que nao faso nada
 Joana: dai fiquei bem triste
 Joana: tava ate chorando
 Joana: aquela estúpida
 Igor: mas pq ela disse isso?
 Joana: vc nao acha que ela foi mau comigo?
 Joana: vc nao acha que ela foi mau comigo? Igor:
 acho que foi
 Igor: acho que foi mau com vc
 Igor: mas porque ela disse isso?
 Joana: so para vc ver
 Joana: eu fiquei tao mau chorei monte casa
 Joana: sei la eu acho que sisma
 Igor: mas que prof foi?
 Joana: mas jah passou
 Igor: pois eh ne
 Igor: nao pode ficar abalada demais tb
 Joana: ta bom obrigada
 (CONVERSA VIA FACEBOOK, 22/07/2011).

Joana ficou magoada com o que a professora lhe disse. Seu discurso, porém, ateu-se ao ocorrido em termos superficiais (“aquela estúpida” / “[...] ela foi mau comigo”). Caso Joana elaborasse mais detidamente essa resistência à fala da professora, essa aluna se “[distanciaria] de seu mundo vivido, problematizando-o, ‘descodificando-o’ criticamente [...]” (FREIRE, 1970, p.8). Mas Joana não questiona a origem do conflito nem o porquê daquilo ser, em si, algo tão sério para ela. A dependência inquestionada de Joana à chancela de professores pode denotar uma agência “abafada”, ou seja, uma acomodação à manutenção de poder dessas figuras. Ela se sentia bem ou mal enquanto aluna à medida que a professora reconhecia ou rejeitava sua conduta, deixando a cargo dela a legitimação daquilo que

fazia. Seguia as regras da escola à risca, mas se ainda assim uma professora lhe acusasse de “não fazer nada”, isso era motivo para chorar “um monte em casa” sem elaborar criticamente sobre o ocorrido.

Além do seu papel como aluna, uma retrospectiva do papel de filha que Joana construía pode ajudar a localizar melhor suas práticas escolares. Ela buscava, em suma, ser uma boa filha. Acabou um namoro porque o pai queria “o melhor para ela” e viu nisso uma “notícia ótima” para me contar. Ao perguntar-lhe se estava feliz com o fim desse namoro, me disse que “sim, pq **ele** [seu pai]” queria seu próprio bem (CONVERSA VIA FACEBOOK, 10/09/2011). Nessa conversa, Joana balizava seu sentimento de felicidade apenas naquilo que seu pai definiu como atitude a se tomar, como atitude que lhe faria bem. Sua agência aqui estava, novamente, estreitamente condicionada a uma figura de poder específica.

Tal como fez em casa, também na escola Joana agia a fim de ser reconhecida como integrante legítima aos olhos das figuras de autoridade do contexto, esforçando-se para se acomodar ao discurso e práticas escolares para assim pertencer a eles. Essa é uma busca que exigia esforço de adequação a parâmetros estabelecidos e que definitivamente a beneficiou com boas notas, aprendizagem e elogios. Mas percebi, ao longo da pesquisa, que sua acomodação talvez a prevenisse de uma aprendizagem mais crítica e apropriada, incluindo aí as práticas nas aulas de Inglês e até a estrutura do idioma. Discuto, a seguir, possíveis implicações da acomodação de Joana para sua aprendizagem. Comecei investigando como ela relacionava o inglês da sala de aula com seu uso fora da escola:

Igor: tu vai ficar online agora? ou tá pra siar?
 Joana: Sim
 Joana: pode falar
 Joana: so [saio] daqui uma meia hora para mim
 fazer os deveres
 Igor: sei
 Igor: então me conta, tu gosta das aulas de inglês?
 Joana: adoro aula de inglês
 Igor: porque? :)
 Joana: pq dai aprendo como é as palavras
 Igor: mas pra que te interessa aprender ingles?
 Joana: para enter melhor a materia
 Igor: certo
 Joana: é as palavras
 Igor: essa é uma razão impostante, mas pra que te
 serve o ingles na sua vida?
 Joana: Sim
 Igor: mas pra que te serve na vida, exatamente?
 Joana: para enter melhor a materia
 Joana: e tb adoro a professora
 Igor: porque tu gosta dela? :)
 Joana: pq ela pessoa muito gente boa
 Joana: eu adoro ela

(ENTREVISTA VIA FACEBOOK, 29/08/2011)

Assim como na conversa de Facebook que citei anteriormente, Joana reproduz acima o discurso da boa aluna que aprende docilmente aquilo que lhe é apresentado (“aprendo como é as palavras” / “[entendo] melhor a matéria”), mas não problematiza o conteúdo ou a relevância dele para além da escola, ainda que perguntada por três vezes sobre o benefício mais amplo do inglês. Como Freire nos lembra, “memorizar o conteúdo narrado pelo educador” (1976, p.40) é se valer da educação como apassivadora, e o que inibe a multiplicidade de práticas de alunos, visto que “simplesmente adquirir os discursos acadêmicos/institucionais

não é falar, mas ser silenciado”⁴⁶ (CANAGARAJAH, 1997, p.192). É importante lembrar, entretanto, que o que pode se revelar nessa interação é uma resistência de Joana ao próprio tópico que eu propunha ali no *chat*, tópico o qual ela podia simplesmente não querer discutir, possível razão pela qual me dava uma resposta pouco reflexiva.

Joana não era a única a deixar transparecer em seu discurso uma possível acomodação “bancária” (FREIRE, 1970) a práticas da escola; Regina também o fazia, em parte, por conta de sua experiência escolar anterior, em sua pequena cidade-natal no interior de Santa Catarina. Lá, as aulas de Português e Inglês eram ministradas pela mesma professora, porém via abordagens muito distintas. Isso fazia com que Regina tivesse visões muito diferentes sobre sua língua materna e o inglês. Esse contraste aparece nesta entrevista:

A gente fazia bastante pesquisas, na verdade. Sobre textos em inglês e a gente pesquisava na internet. Daí era mais ou menos sobre o assunto, a gente traduzia o texto e ia buscar mais sobre o assunto [...] entregava um resumo pra ela do trabalho. [...] Na aula de português era muito mais difícil. Era muita regra, e tal, **eu sou horrível em Português [a matéria escolar]**, sou horrível. (ENTREVISTA, 18/08/2011).

Segundo Regina, portanto, o ensino de Inglês acontecia via pesquisa e o de Português era pautado em regras. Ela demonstrava ser por um lado frustrada com a experiência de tentar compreender declarativamente muitos padrões normativos do próprio português, mas por outro, satisfeita e à vontade com a aprendizagem do inglês via

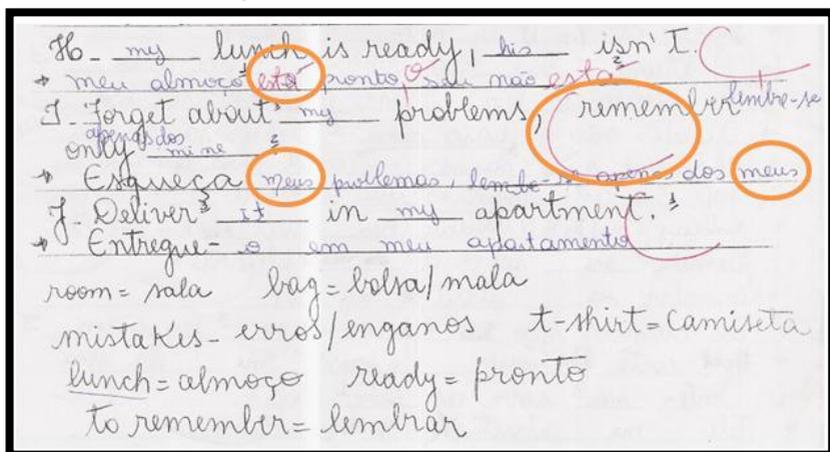
⁴⁶ No original: “Simply acquiring the established academic/institutional discourses is not to speak but to be silenced”.

pesquisa. Influenciada por essas duas práticas distintas de sua ex-professora, ela chegava a definir a matéria escolar Inglês como mais acessível do que a matéria de Língua Portuguesa, mesmo sendo essa a língua que usava desde a mais tenra idade. Esse discurso de Regina se reforça quando ela corrobora a fala de sua ex-professora de que “inglês é mais fácil do que português⁴⁷” (ENTREVISTA, 18/08/2012). Essa acomodação de Regina à ideia de que português é uma língua mais difícil do que inglês derivava tanto das práticas escolares propostas por sua ex-professora quanto do discurso dessa educadora. Regina mostrava, assim, uma acomodação a práticas e discursos escolares dicotômicos, o que parecia acarretar resistências e acomodações distintas para sua aprendizagem de Inglês e Português.

Como discuti acima, Joana também transparecia uma acomodação a discursos sobre o inglês carente de problematização. No caso de Joana, entretanto, essa acomodação se revelava também na própria estrutura do idioma. Encontrei evidências dessa orientação monolítica ao fazer escolar no trecho de um de seus testes:

⁴⁷ Aqui, tanto Regina como sua ex-professora referem-se aos conceitos de língua em um sentido mais amplo, e não apenas ao conhecimento escolar.

Figura 3 - Trecho de teste de Joana



Fonte: teste de inglês de Joana, 1º ano, 2º bimestre

O conteúdo integral do teste acima aparece na seção de anexos (FIGURA 18). Usarei apenas o trecho acima para mostrar evidências de que a escrita de Joana em inglês, bem como a tradução que fez para o português, podem ser ocorrências de uma orientação monolítica voltada para a estrutura dos idiomas. Essa orientação era preconizada nas aulas e reproduzida por ela. Joana fez escolhas que são, tanto gramatical como pragmaticamente, improváveis para uma falante do português nascida e crescida no Brasil: “meu almoço é pronto seu não” ou ainda, “esqueça meus problemas, lembre-se apenas dos meus”. Enquanto o exercício permitia essas traduções, visto que “be” aceita “ser” como tradução, e “my/mine” era uma combinação gramaticalmente possível para a frase que completou, as escolhas de Joana tornaram suas frases nebulosas, quando não em termos de inteligibilidade, ao menos em termos de qual reflexão levou àquela produção.

Enquanto Joana parecia não perceber o que estava significando ao escrever o que escreveu, é importante ressaltar que tal prática pode ser vista sob pelo menos duas perspectivas: como de uma orientação “acomodativa” à tradução de frases sem preocupações com a negociação de significados, mas também como uma prática de resistência a uma orientação behaviorista de ensino, na qual ela não se preocupa com significado porque o próprio ambiente escolar não investe em tal construção. A boa nota de Joana no teste foi o corolário do controverso benefício de sua acomodação/resistência. Contemplou-se assim o propósito utilitário imediato do ensino: o teste foi feito, a nota foi para o boletim, pais e professoras lhe deram os parabéns e ela se reconhecia como uma boa aluna. E assim Joana alimentava seu esforço/recusa com o reforço da escola. Os dados mostram que a escola tinha um papel relevante na vida de Joana. No entanto, as práticas escolares pareciam, muitas vezes, apassivá-la e adaptá-la a seus pais, professoras, escola, e eventualmente, ao mundo. E como disse Freire, quanto mais adaptada para a concepção “bancária”, tanto mais “educada”, porque adequada ao mundo (1970, p.36).

Contrário ao que esse relato pode levar a crer até aqui, Joana exibiu muito mais do que uma agência orientada para se adequar a diretrizes de poder: ela tinha também uma percepção crítica do mundo que podia ser abordada e fortalecida. Defendeu sua mãe ferrenhamente ao se reapropriar do termo “empregada” diante de uma autoritária patroa portuguesa (ENTREVISTA, 12/08/2011), o que demonstra uma voz autêntica e vibrante, uma agência que imprimia no mundo até em contextos de opressão. Mas o discurso escolar parecia apagar essa voz de forma sutil, deixando apenas aparentar que ela se apropriava de tal

discurso ao fazer tudo o que as professoras mandavam, chorar com suas “sismas”⁴⁸ e construir dia após dia a trajetória da suposta aluna ideal.

Joana e Regina manifestavam ambas manifestações de acomodação e resistência a orientações dominantes. Em termos de acomodação, Joana se acomodava a uma orientação behaviorista de reprodução de modelos prontos; Regina dicotomizava suas visões de língua entre português como mais difícil e inglês como mais fácil. Em termos de resistência, Joana ganhava voz em conflitos fora da escola, mas Regina demonstrava resistência a discursos dominantes dentro da própria escola. Ela fazia isso ao comparar as aulas de Inglês da Escola do Desterro com as aulas de Inglês de sua escola anterior: “lá a gente fazia bastante pesquisas, na verdade. Sobre textos em inglês e a gente pesquisava na internet. Daí [...] a gente traduzia o texto e ia buscar mais sobre o assunto”. Nas aulas de Inglês da Escola do Desterro, porém, Regina dizia que “o foco é em atividades” (ENTREVISTA, 18/08/2011), referindo-se aos exercícios frequentes de tradução de frases e de passagens de textos. Sua experiência prévia de pesquisa e investigação nas aulas de Inglês parecia informar sua resistência a uma experiência escolar que não lhe fazia sentido:

bem o q posso dizer não aprendo muita coisa no colégio, pois a maioria das coisas que os meus professores falam não da para intender, devíamos conhecer a historia das coisas para intender o pq? de tudo , como surgiu?e para q surgiu?... (ENTREVISTA VIA E-MAIL, 07/05/2012).

⁴⁸ Insisto na grafia usada por Joana por entender que a forma como ela usa a palavra é a maneira mais autêntica de significar o que ela quis me dizer em nossa conversa. Percebo essa forma, portanto, como legítima, e usarei esse recurso mais vezes ao longo da análise.

Regina percebia empiricamente a necessidade de historicização dos conhecimentos escolares para então poder significá-los localmente e assim acomodá-los criticamente. Quando ela busca entender “como surgiu?e para q surgiu”, vislumbra o caráter político da produção de conhecimento e questiona o silenciamento de discursos dentro da escola. Esse processo a que Regina se refere remete ao fenômeno denominado como epistemicídio (SANTOS, 2010) ou ainda “violência epistêmica” (MAKONI & PENNYCOOK, 2006 apud CLEMENTE; HIGGINS, 2008, p.23), um silenciamento de formas de conhecimento e língua(gens) locais e/ou marginais em favor de epistemologias hegemônicas. Procurar entender “o pq? de tudo” implica em querer desvelar as escolhas e silenciamentos do conhecimento escolar instituído. E esse questionamento é uma prática que pode empoderar alunos a resistir e desconstruir esses e outros discursos dominantes. Regina teorizava essas experiências prévias na prática escolar e questionava a necessidade da historicização do conhecimento escolar, ciente de que o que via na escola não era uma verdade absoluta.

4.2 Falando “não”, falando diferente e falando “pra zoar”

Na seção anterior, foquei em práticas de resistência e acomodação que ocorriam dentro das aulas de Inglês. Nelas, práticas e discursos alternativos às diretrizes eram produzidos em Casas Seguras (CANAGARAJAH, 2004; CLEMENTE; HIGGINS, 2008), as quais tomavam forma em cliques, conversas no Facebook e entrevistas de

pesquisa. Nesta seção, faço ainda menção a quadros de resistência em Casas Seguras; entretanto, foco em eventos que ocorriam de forma mais manifesta, ainda que se mantendo periféricos e/ou marginais (WENGER, 1998 apud NORTON, 2001) aos eventos das aulas. Essas resistências ocorrem em subversões linguísticas de caráter lúdico e também em desafios velados e explícitos à autoridade de duas professoras. As manifestações desses alunos vão demonstrar como eles lidavam com práticas em inglês dentro e fora da escola, resistindo e se acomodando a discursos neocolonialistas relacionados a variantes linguísticas e ao direito (ou dever) de se falar inglês.

Daniel, aluno do 1º ano, era um dos estudantes que mais produzia práticas de resistência de forma sutil, por meio de humor, sarcasmo ou paródia (SCOTT, 1985 apud CANAGARAJAH 1999, p.92) em brincadeiras muitas vezes pedagogicamente relevantes (CANAGARAJAH, 1997). Ele me contou que nunca havia estudado inglês formalmente fora da escola regular. Apesar disso, seus usos do idioma em sala demonstravam que ele dominava bem as matérias abordadas por Rose. Daniel me contou que seu interesse pelo inglês surgiu com jogos online: “jogo mais *CS*, *Ragnarok*, *Grand Chase*, *Point Blank* ⁴⁹” (ENTREVISTA, 09/03/2012). Ele já foi segundo colocado em

⁴⁹ *Ragnarok* e *Grand Chase* são jogos de MMORPG (*Massively multiplayer online role-playing game*, ou seja, um jogo de RPG beneficiado pela conectividade online); já *Point Blank* e *CS* são jogos táticos de tiro em primeira pessoa. O vocabulário e estruturas utilizados nesses jogos é geralmente bastante restrito e específico, visto que os jogadores raramente engajam em conversas que vão além do contexto das partidas. Nas palavras de Juliano, também jogador assíduo e colega de clique de Daniel, “agente fla [fala] kill the efc, come to help me, heal me, drop the flag, take the flag, u is noob [você é um novato] wtf [*what the*

um campeonato brasileiro de *Grand Chase*, e o inglês fez parte de todo esse processo: “desde pequeno eu jogo, eu leio o que tá em inglês, aí eu vou jogando e lá na frente entendo o que aquela parte significava” (ENTREVISTA, 09/03/2012). Daniel chegou a usar o dicionário enquanto jogava, mas isso não o ajudava porque havia muita discrepância entre os significados de lá e dos vários jogos. Ele me contou que, quando mais novo, chamava amigos para jogar e pedia que falassem em seu lugar nos *chats* (muito utilizados em jogos on-line) aquilo que não conseguia. Sobre isso, ainda me contou o seguinte: “[jogo] no servidor coreano [...] e **os coreanos falam um inglês diferente**, mais difícil de compreender.” (ENTREVISTA, 09/03/2012).

O comentário de Daniel sobre o inglês dos coreanos mostra uma sensibilidade à diferença transcultural e, por conseguinte, dialetal, no inglês. Sua aprendizagem da língua, até então, era eminentemente da variante padrão, ensinada na escola regular e em grande medida refletida no contato online inicial com norte-americanos em outros servidores. Mas o inglês dos coreanos no servidor de RPG provavelmente não se enquadrava tão bem em parâmetros ditos “nativos”. Numa perspectiva que reitere a ideia de falante nativo, a prática de entrar em contato com esse inglês coreano poderia ser interpretada como um *input* indesejável para a aprendizagem de inglês de Daniel; ainda pior, poderia sequer ser

fuck], [basicamente comandos-chave].” (ENTREVISTA VIA FACEBOOK, 16/04/2012).

classificável como inglês. Mas ao entendermos a língua como prática construída localmente (PENNYCOOK, 2010), esse inglês passa imediatamente a fazer sentido: ele é fruto de uma prática de jogos online alternativa com mais recursos gratuitos que só existe inserida no contexto desse inglês dos coreanos e é intrínseca a ele. É a prática social em torno do inglês coreano que a um só tempo motiva e legitima esse inglês “diferente”. É esse inglês que dá significado ao que Daniel faz nos jogos de RPG, é através dele que essa prática ganha sentido, um inglês que embora “mais difícil de entender”, vai se revelando mais claro à medida que o jogador se vincula à comunidade que o usa. É esse inglês localizado que dá significado e identifica aquela comunidade digital igualmente localizada. Aprender a interagir com ingleses (MOITA LOPES, 2008) tais como esse mostra ser possível se tornar plurilíngue e multicultural através de um inglês produzido em fluxos de fronteira (MOITA LOPES, 2008).

Daniel demonstrava uma grande abertura para tratar desse tema, e essa disponibilidade é um recurso relevante para a sala de aula. Sua abertura começava pela qualificação que atribuía ao inglês coreano; disse-me ser esse um inglês “diferente”, sensata e empiricamente se isentando de um juízo de valor da produção dos coreanos e se voltando para o universo das redes de significação construídas em consonância com práticas locais: **“acho que o inglês de lá é diferente porque eles ensinam diferente, não sei”** (ENTREVISTA, 09/03/2012). O entendimento dessa diferença como legitimada é o entendimento de língua enquanto uma prática social localizada (PENNYCOOK, 2010), aqui, no servidor e no sistema de ensino coreanos. Esse entendimento já estava incorporado não só à concepção de Daniel sobre o inglês dos

chats, como também à sua efetiva inserção nesse universo, no seu uso habitual e exitoso dos servidores coreanos.

Essa relação culturalmente sensível com variantes de uma língua perpassava a prática também de Regina, do 2º ano. Ela vinha de um contexto de zona de contato, pois nasceu e cresceu próxima à fronteira com a Argentina e até ouvia rádio em espanhol. Além disso, contou-me numa entrevista por e-mail que “la [em sua cidade] esciste muita influênci da cultura alemã e italiana todas as pessoas que moram la são descendentes ou de alemães ou de italianos ou ate dos dois.” (01/03/2012). Essa porosidade linguística se refletia no /r/ como vibrante múltipla ao pronunciar palavras como “errado”; a certa altura já de nossa primeira entrevista, o modo que falava “errado” havia chamado minha atenção. Tendo nascido e crescido no nordeste do país, eu nunca havia me deparado com essa pronúncia. Durante essa mesma entrevista, ela acabou por abordar o tema espontaneamente. Foi quando aproveitei para problematizar o conceito de erro em português e inglês, como mostro a seguir:

Regina: todo mundo ri do jeito que eu falo.
Porque eu falo “/eradu/”.

Igor: E o quê que tu acha sobre isso, tu acha que **tu fala errado mesmo?**

Regina: **Não, porque lá de onde eu venho todo mundo fala “/eradu/”.**

Igor: E... Isso em inglês? Tipo... Você falando inglês, você tá aprendendo agora, tal... Como é que fica esse negócio do sotaque em inglês? Porque inglês é outra língua.

Regina: Eu acho que o inglês que eles [os “nativos”] falam é mais rápido que o meu, só isso que muda. Porque **a forma de pronúncia a gente**

tá aprendendo no curso, né. Daí eu acho que o sotaque não ia interferir em nada.

Igor: E em que que tu acha que o teu sotaque interfere na tua interação com as pessoas aqui de Floripa?

Regina: **Todo mundo fica rindo do jeito que eu falo.** Porque eu falo “/eradu”.

Igor: Isso, mas assim, tu acha que é isso e fim, ou tem mais alguma coisa... na interação com os outros sabe, tu acha que isso significa alguma coisa pra eles ou é só uma brincadeira?

Regina: Ah, **eu acho que é só uma brincadeira,** né, pelo menos o que eu percebo né, **são todos meus amigos** né, eu falo uma palavra né, eles começam a rir... Mas eu levo na brincadeira também.

(ENTREVISTA, 18/08/2011)

Regina demonstrava uma consciência identitária empoderada do seu sotaque em português, reconhecendo a legitimidade de sua variante, uma vez que ela é própria da comunidade linguística de onde provinha. Apesar disso, não conseguia fazer uma relação direta de seu sotaque em português com aquele em inglês, assumindo a produção linguística dos falantes da língua adicional como homogênea. Isso acarretava numa autoconfiança de sua parte enquanto usuária/estudante de inglês: “Eu acho que o inglês que eles falam é mais rápido que o meu, só isso que muda. Porque a forma de pronúncia a gente tá aprendendo no curso, né. Daí eu acho que o sotaque não ia interferir em nada” (ENTREVISTA, 18/08/2011).

A autoconfiança de Regina quanto ao seu português revela seu empoderamento enquanto usuária consciente de sua variante da língua. Já enquanto estudante de Inglês, ela parecia orientada a reproduzir padrões linguísticos internacionais ensinados pelo professor de sua

escola de idiomas, numa mímica não problematizada de práticas hegemônicas. Aqui se estabelecia uma dicotomia em como essa aluna entendia variantes de línguas, com experiências tácitas distintas. Por um lado, essas experiências a faziam resistir a estereótipos de seu português: **“[eu não acho que falo “/eradu/”] porque lá de onde eu venho todo mundo fala “/eradu/”** (ENTREVISTA, 18/08/2011); por outro, a faziam se acomodar a uma pronúncia dominante supostamente monolítica em inglês. Apesar dessa sua perspectiva em relação ao inglês, “a pronúncia que seu professor ensinava”, percebida como “não interferindo em nada”, era antes uma pronúncia entre tantas outras possíveis, legítima no contexto de Regina apenas na medida em que fazia sentido nas suas práticas em língua inglesa, fosse dentro ou fora de sala de aula.

Tal como demonstrei anteriormente nesta análise, a impressão que Regina tinha sobre o que é Português enquanto conhecimento escolar tinha uma relação direta com uma abordagem estruturalista de língua (“sou horrível em Português”); já o que ela entendia por “falar português” tinha uma relação identitária mais complexa, assumindo seu sotaque como legítimo e empoderando-se para lidar tranquilamente com as brincadeiras que os amigos faziam a respeito da forma como falava: “eu acho que é só uma brincadeira, né, pelo menos o que eu percebo né, são todos meus amigos”. Configuravam-se, portanto, binarismos na percepção de Regina do que é língua materna vs. língua adicional e do que é aprender uma língua vs. o que é usar uma língua. Essa configuração binária tinha um impacto naturalmente distinto na sua agência e expectativas sobre o aprendizado e uso de uma e outra língua.

Problematizar a identidade e a diferença entre *ingleses* (MOITA LOPES, 2008, p.334), no caso de Daniel e Regina (e também de *portugueses* – ou, quem sabe, *brasileiros*), era algo que Daniel fazia nas suas práticas online em inglês e que Regina fazia ao conversar em português com amigos da capital. E essa problematização ajudava a construir um entendimento de práticas próprias (o português de Regina) e alheias (o inglês dos coreanos) capaz de percebê-las como legítimas. Tal entendimento leva a uma tolerância informada e situada, e não meramente moralista e condescendente, ou nas palavras de Silva, uma “tolerância de sofisticação cosmopolita de convivência” e não “paternalista ou superior” (2003, p.97-98).

Diferente da agência encoberta e discreta de Regina, a de Daniel era clara e manifesta. E isso se mostrava não só em seus relatos sobre jogos, mas também nas minhas observações de aula. Rose me falou sobre como o percebia em sala de aula: “Ele tinha vontade de aprender, o Juliano [seu colega de clique] não. Ele fez uma apresentação sobre nome, onde mora e onde nasceu e conseguiu apresentar direitinho” (ENTREVISTA, 01/03/2012). Daniel também me contou um pouco sobre esse episódio:

Também teve nesse ano, também, a professora pediu pra se apresentar em inglês, tava todo mundo lendo um texto lá do quadro né, aí fiz um pouco meio forçado, assim, pras pessoa entender. Tava apresentando rapidinho, assim, normal, aí algumas palavras que a maioria tava errando, eu tava lendo devagar, daí. Pra eles verem bem como é que se fala. Eles tavam com problema. Daí eu tirei nove e meio, eu acho. (ENTREVISTA, 09/03/2012).

Daniel mostrava agência e desenvoltura para interagir com sua turma, afinal a professora sequer solicitou essa ajuda que eles me relataram. Mas essa disponibilidade pouco era aproveitada nas aulas, pois normalmente Daniel terminava exercícios rapidamente e não assumia outros papéis:

[Durante o 1º ano] era só eu e o Juliano só, fazia essas coisas sozinho, não ajudava muito. Eu ajudava quando alguém vinha me perguntar o quê que significa [algo], aí eu ajudava. Eu terminava mais cedo também, e ficava todo mundo atrasado. [...] [as aulas] são muito fraquinha cara, e... Eu tou mais avançado, assim... Daí o pessoal fica meio pra trás, eu faço as coisas rápida, daí tem que ficar sem fazer nada... Mas elas são boas, sim. (ENTREVISTA, 09/03/2012).

Era compreensível que toda essa agência em potencial de Daniel, quando subtilizada nas aulas, fosse canalizada para brincadeiras e afins. Tal como Canagarajah (1997) afirma, brincadeiras também podem ser práticas pedagogicamente relevantes, pois elas podem indicar formas de reapropriação de práticas sociais. Através de brincadeiras assim é que Daniel e Juliano, dentro de seu clique e por meio de sua sintonia de anos de amizade, mantinham vivo o uso do idioma. Eles subvertiam e reapropriavam o inglês e as aulas em favor de práticas que lhes eram mais interessantes do que os exercícios propostos, para eles muito previsíveis: “[as aulas de Inglês] são muito fraquinha cara”. (ENTREVISTA COM DANIEL, 09/03/2012). Ilustro essas práticas subversivas com a vinheta a seguir:

Num exercício em sala, Rose tenta abordar a sonoridade de *shrink* com seus alunos, palavra que aparece no texto de hoje. Remete a *shrimp*, mas

poucos conseguem associar uma à outra, visto que ambas eram palavras novas para a maioria. Vendo aquele impasse, Juliano se voluntaria a ajudar, dizendo, “é como *Shrek*”, e rapidamente aproveita para subverter a pronúncia: “é tipo ‘/ʃerɛki/’” – e repete o termo diversas vezes, até que a maioria passa a entender “xereca”. Todos riem, inclusive eu; já Rose faz uma cara de reprovação, mas não chega a brigar com Juliano. (NOTAS DE CAMPO, 31/08/2011).

Rose sabia que observações assim faziam parte da rotina daquela turma e que elas ajudavam todos a aprender. Ao inventar o termo “*shereque/ca*”, Juliano se colocava numa posição de destaque, criava um laço com a turma e mediava aquilo que Rose tentava ensinar a partir de um conhecimento prévio da maioria, baseado na cultura de massa. Daniel e Juliano protagonizavam grande parte das contribuições nas aulas de Inglês, tanto formais como lúdicas, ainda que se encontrando numa aula voltada para alunos que levavam mais tempo para construir conhecimentos. Assim, “ao invés de se desligarem dos principais eventos em sala de aula, esses garotos pareciam intensificar sua satisfação nela ao embelezar essas aulas, fazendo uso do grande escopo de diferentes aspectos da [fala da professora] a qual ouviam em sala de aula” (RAMPTON, 2006, p.62)⁵⁰.

Ressalto, entretanto, a fala de Rose de que Juliano não parecia “querer aprender”, diferentemente de Daniel (ENTREVISTA, 01/03/2012) – junte-se a esse relato o fato de que Juliano mudou para o turno noturno e reprovou de ano em 2011. Ainda que a avaliação de

⁵⁰ No original: “Rather than tuning out from the main proceedings in class, these boys appeared to intensify their enjoyment by embellishing them, seizing on a wide range of different aspects of the talk they were listening to”.

Rose sobre o engajamento de Juliano não seja absoluta e que o sistema avaliativo escolar seja bastante problematizável, essas evidências demonstram como é necessário cuidado para não simplesmente busquemos “momentos elusivos de ‘autenticidade’ e ‘resistência’ [em campo], trazê-los à tona, celebrá-los e exportá-los para entender outros grupos de pessoas em outras circunstâncias sociais”. (DIMITRIADS, 2011, p.649) ⁵¹. As subversões de Juliano em sala de aula, afinal, podem também revelar uma conformidade à cultura de seu clique com Daniel (RABY, 2005), à medida que, de acordo com Rose, sua conduta era pouco orientada à aprendizagem. Práticas subversivas assim não são necessariamente uma apropriação crítica da experiência escolar e precisam ser questionadas e problematizadas para serem tornadas mais consistentes, complexas, reflexivas e informadas (CANAGARAJAH, 1999, p.186-190).

As brincadeiras de Juliano e Daniel eram geralmente internas ao seu clique e frequentemente se referiam a outros alunos da turma. Eles se valiam do inglês para isso, o que os ajudava a “codificar” suas piadas, de forma que poucos pareciam compreender suas formulações linguísticas criativas. Usar inglês para Juliano e Daniel era também agir em segredo, numa Casa Segura (CANAGARAJAH, 2004; CLEMENTE; HIGGINS, 2008) que se revelava apenas para os que entendiam as brincadeiras em inglês. Entretanto, esses “segredos”, quando se faziam transparentes, tendiam a beneficiar não só a eles como à turma de forma mais ampla. Nas palavras de Rampton (2006, p.56) “seria errado dizer que as ações desses adolescentes eram manifestações

⁵¹ No original: “elusive moments of ‘authenticity’ and ‘resistance’ in time, pulling them out, celebrating them, exporting them to understand other sets of people in other social circumstances”.

disruptivas e alienadas. [...] Ao contrário, algumas de suas atividades não-canônicas ajudavam a levar a lição à frente [...]”⁵². Perguntei a Daniel sobre a motivação de algumas dessas práticas subversivas. Eis aqui parte de nossa conversa:

Igor: Vocês ficavam brincando com uns negócios em inglês, vocês tinham umas brincadeirinhas [nas aulas]...

Daniel: Com Gustavo.

Igor: Que brincadeira que era?

Daniel: Ah cara, a gente [ele e Juliano] tem a mania de chamar ele de adubo, não sei porque, aí começamos a chamar ele de *manure* [/'mænu,ri/], que foi a professora que disse que era adubo em inglês. Aí a gente ficava o tempo todo falando isso pra ele, daí. A gente ficava perguntando à professora como é que falava algumas coisas assim em inglês, que a gente não sabia, ela respondia... só isso.

Igor: Aí vocês começavam a usar, né.

Daniel: É. Só que daí ninguém entendia e nós ficava rindo.

Igor: ah, tô ligado. Agora, ele entendia, porque ele ouviu vocês perguntando à professora.

Daniel: Sim, ele ouviu.

(ENTREVISTA, 09/03/2012).

Daniel e Juliano escolhiam a Casa Segura construída em seu clique (CANAGARAJAH, 2004; CLEMENTE; HIGGINS, 2008) pela língua inglesa (a qual, quando indecifrável para a maioria, garantia privacidade), para “transgredir os limites de seus próprios domínios sociais” (CLEMENTE; HIGGINS, 2008, p.138), subvertendo seus papéis de alunos sem precisar se expor à turma em geral. É curioso notar

⁵² No original: “It would be wrong to say that these were the actions of youngsters who were disruptive and alienated [...] On the contrary, some of their non-canonical activity helped to carry the lesson forward [...]”

que a própria pronúncia do termo identifica essa prática de Daniel e de Juliano: o que seria “/ˌmæˈnjuəɹ/” de acordo com a pronúncia americana dicionarizada⁵³, e que não é comumente usada como xingamento tanto em inglês como em português, passa na reapropriação deles a ser /ˈmænu,ri/. Esse novo uso da palavra associado a uma nova pronúncia, numa prática de língua localizada, é uma marca identitária das piadas nesse clique. A piada aqui não é uma paródia da pronúncia padrão (visto que Daniel aparentemente não a conhecia), mas ainda assim é a forma que foi concebida localmente, nas interações entre Daniel e Juliano “contra” Gustavo. Demonstração da legitimidade dessa reapropriação é que não haveria sentido, por exemplo, abordar Daniel durante a entrevista para explicar que era outra a pronúncia legitimada num universo mais amplo de uso do inglês. Eles não estavam usando a palavra nos termos dessa legitimidade estabelecida previamente à *identidade*⁵⁴ deles. Eles estavam negociando quais signos usar, e como usá-los, dentro das necessidades de seu clique, e aquela pronúncia subversiva (e não meramente “inapropriada”) já era marca da prática igualmente subversiva que ele e Juliano construía ali. Ela era inventada na prática local deles e se legitimava por se mostrar adequada para tais práticas. CLEMENTE; Higgins (2008) fazem referência a uma manifestação semelhante de invenção linguística. Os autores tratam do

⁵³ Retirado de <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/manure?q=manure> (acesso em 15/04/2011). Escolho, propositadamente, o modelo da variante padrão nos EUA por ser essa a de maior influência no Brasil, influência derivada do imperialismo (linguístico) estadunidense incidente em nosso país.

⁵⁴ Cunho aqui o termo *identidade* para me referir à produção de identidade fruto da inventividade na linguagem, numa correlação estreita com “performatividade”, porém dando maior ênfase à originalidade dessa produção de identidade.

uso do termo *donkey* por um clique de alunos para se referir amigavelmente a seus desempenhos acadêmicos, numa tradução literal do espanhol que ajudava a dar um senso de identidade àquele pequeno grupo.

Reiterando uma ideia que Harris (1990, p.45 apud PENNYCOOK 2004, p.6-7) defende, mais do que a mera noção de línguas, o que efetivamente existe no meio social são redes de significação localmente construídas via linguagem. Essas redes fazem sentido no contexto local em que foram estabelecidas. E no clique dos meninos, a língua inglesa é reapropriada localmente, pois para eles, usar *manure* não significava referir-se a “esterco”. Também não importava, ao usar aquela palavra, reproduzir uma pronúncia idealizada por uma comunidade linguística hegemônica. Essa palavra foi reinventada para permitir um jogo dentro da sala de aula, para adicionar à experiência de cumplicidade dos meninos, enfim, para atender à multiplicidade de performances que eles demandavam para ser quem experimentavam ser na escola. Uma língua adicional “adiciona” um escopo vastíssimo para tal propósito. A palavra “/ˈmænu,ri/” ganhou, naquele contexto e naquelas interações, a marca da prática local desses três estudantes. Sua nova pronúncia e sentido faziam parte dessa identidade construída, o que a tornava legítima. Essa nova palavra legitimava aquela prática, mas a prática também legitimava a nova palavra, e nessa simbiose de língua como prática social (PENNYCOOK, 2010) é que se construía a identidade estudantil deles.

Esses meninos estavam, na prática, desmistificando a necessidade constante de referência a “falantes nativos” e empoderando-se enquanto usuários de inglês como língua adicional. Essa agência

vibrante abria caminho para o que eles efetivamente desejavam: integrarem-se na comunidade escolar imediata construindo uma identidade enquanto amigos, colegas e estudantes, tudo isso ao usar um inglês negociado localmente para essas finalidades.

A relação entre a produção linguística e o mito do falante nativo mostrava pressupostos bem diferentes em outras brincadeiras de Daniel e Juliano. Ao avaliar como seus colegas falavam em inglês, usos legitimados do idioma apareciam então como prioridade: os dois brincavam de pronunciar palavras propositalmente fora do que consideravam certo para aludir ao uso do inglês de Camila, uma colega de sala que sentava na fileira vizinha à deles. Camila era uma jovem de 15 anos e gostava muito de inglês. Achava as aulas “previsíveis” e queria muito se sentir desafiada nos estudos (ENTREVISTA, 14/10/2011); demonstrava inclusive uma entendimento fonológico do inglês bem articulado, como aponto na vinheta a seguir:

Falando sobre a pronúncia de uma cantora ao cantar “*pretty girl*” (com um tepe em “*tt*”) em um verso, Camila comentou o seguinte: “será que ela é tipo uma manezinha⁵⁵ dos Estados Unidos?”. Conversando com ela mais tarde, disse-me que “eles parecem que falam com um “R”, sei lá, por exemplo, a professora fala ‘*how to love*’, aí eu ouço uma música e eles dizem ‘*howttalove*’, com ‘*pretty*’ é a mesma coisa”. (NOTAS DE CAMPO, 09/10/2011).

⁵⁵ “Manezinho(a)” é um termo usado em Florianópolis para se referir àqueles que nascem na cidade e tem raízes aqui; tem relação com um sotaque local, o “manezês”.

Apesar dessa sensibilidade de Camila para aspectos fonológicos, as vezes que cantarolou músicas em inglês nas aulas foram suficientes para os meninos a elegerem o novo alvo de suas brincadeiras. Eis exemplos das paródias que ouvi diversas vezes em sala de aula: “não é *how are you*, é ‘/χəu ari iəu/” – disse Daniel, tentando “corrigir” a professora; a seguir, falou “/iʃ,cəʃi'lendʒɪ/” para se referir a *Scotland*; “/ˈplaiə/” para se referir a *player*. Em outra ocasião, Camila é chamada ao quadro pela professora, ao que os meninos olham para ela e não perdem a oportunidade: “/ʒɛʃi upi nou/ Camila!” (NOTAS DE CAMPO, 03/10/2011).

Essas brincadeiras apontam uma relação controversa de Daniel com o inglês: por um lado, usava o idioma para propósitos específicos de seu clique e para isso o reinventava, não só no episódio da palavra *manure*, mas até mesmo ao brincar com a pronúncia de Camila; por outro, reprimia a agência dessa colega para usar esse mesmo idioma para propósitos tão pessoais e específicos quanto os seus. Rampton (2006) trata de práticas semelhantes por alunos ingleses que estudavam Alemão como língua adicional numa escola pública em Londres. Esses alunos produziam sentenças que parodiavam as funções comunicativas de alemão com finalidades lúdicas e estéticas, o que o autor chama de *impromptu Deutsch* (alemão improvisado). Ainda segundo Rampton, apropriações desse caráter mostram que o discurso autorizado e legitimado da língua adicional padrão pode ser subvertida em caráter de resistência, e portanto, nesse movimento os alunos se reapropriam desse discurso instituído. A brincadeira destinada ao inglês de Camila podia também ser uma tentativa de vínculo com a colega via essa prática. Ainda assim, tal brincadeira buscava deslegitimar o inglês de Camila,

como ficará claro a seguir, num festival de piadas repletas de reapropriações linguísticas. Perguntei a Daniel a respeito dessas brincadeiras:

Igor: [...] Vocês brincavam com o inglês falando “/ʒetʃi upi nou/”, mas porque vocês faziam isso?

Daniel: Ah, porque eu acho legal, assim. Acho engraçado também. A gente falava isso na maioria das vezes porque tinha uma garota lá na sala lá, Camila. **Ela começava a cantar umas músicas lá e começava a cantar errado**, com a pronúncia errada, aí a gente achava engraçado e ficava zoando dela, daí. [...]

Igor: E... O que vocês faziam para provocar ela por ela falar errado?

Daniel: Tinha uma tal de... *Nobody gonna see us together*, lá, de uma música, aí em vez de falar “*body*”, que é corpo, ou junto, aí essas coisa, ela falou “/bɒdʃi/”, parece, aí começou a zoar, assim. Ficamos rindo. Aí começou com essa história de “/ʒetʃi upi/”, essas coisa.

Igor: Ah, foi por causa dela, por causa dela cantando em inglês na sala. Daniel: Sim. Cantando errado. Aí **começamos a falar as coisas errada pra zoar ela, assim. Falamos que era “camilagem”**, daí. (ENTREVISTA, 09/03/2012).

Ao perguntar à própria Camila a origem das brincadeiras dos meninos, ela me contou que “[...] falava *body* como se escreve e fazia palhaçada, aí ele riam [sic]. Acho que só.” (ENTREVISTA VIA FACEBOOK, 16/04/2012). As versões, portanto, divergem: Camila alegava que construía a brincadeira com Juliano e Daniel, enquanto Daniel afirmava que ela era antes um alvo de arremedo. De uma forma ou de outra, essa imitação legitimava uma determinada pronúncia, supostamente ideal. A orientação da produção linguística tendo como referência o mito do falante nativo se reforçava, fosse ela a partir dos

meninos ou também de Camila, já que ela mesma “fazia palhaçada” com uma pronúncia que considerava digna de piada. A imitação sarcástica de Camila por Juliano e Daniel, tal como outras manifestações deles, tinha uma identidade constituída localmente. Essa identidade se constituía performativamente (PENNYCOOK, 2004) de diversas formas, dentre elas pelo cunho de um neologismo, *camilagem*. Camilagem era a brincadeira dos meninos, era a representatividade que uma pronúncia fora do padrão legitimado assumia ali, e era, novamente, marca e instrumento de cumplicidade dentro do clique de Juliano e Daniel. Dessa forma, eles usavam seu clique “como Casas Seguras onde eles podiam brincar com ambas as línguas [português e inglês]” (CLEMENTE; HIGGINS, 2008, p.3) ⁵⁶. Todos esses usos de inglês subversivos de Daniel e Juliano denotam como seus usos do inglês durante as aulas eram “performances discursivas artificiosas que se afastam de uso de língua(gem) rotineiro e irrefletido” (RAMPTON, 2006, p.17) ⁵⁷, ainda que ocasionalmente acomodado ao discurso do mito do falante nativo. É justamente a contingência dessa acomodação que abordo mais detidamente a seguir.

Anteriormente nesta análise, abordei como Daniel legitimava o inglês coreano com que entrava em contato nos seus jogos online. E essa experiência de Daniel com estrangeiros, que à primeira vista pode parecer distante para alunos de escola pública que não têm acesso à internet ou que não conseguem se comunicar em inglês, é perfeitamente relacionável a práticas da própria rotina de sala de aula: ele inferiorizava

⁵⁶ No original: “[...] as safe houses where they can play with both languages”.

⁵⁷ No original: “[...] artful speech performances that depart from routine unselfconscious language use”.

o uso de inglês da colega Camila referindo-se a suas produções no idioma como “camilagem”; ao mesmo tempo, aceitava a variante dos coreanos que conheceu online, entendendo o uso desses estrangeiros como “diferente” ou “estranho”, mas nunca “errado” ou “inadequado”. Nesses eventos, encontrei mais uma oportunidade de desmistificação de relações de poder a partir do uso do inglês. Existia uma discrepância entre a resistência de Daniel para com a pronúncia da colega e a acomodação a produções linguísticas de estrangeiros. A relação que fazia entre o inglês e o mito do falante nativo mudava significativamente entre a pronúncia de colegas em sala de aula e a de falantes estrangeiros de inglês como língua adicional. Essa discrepância entre resistência e acomodação de Daniel para tratar de diferentes ingleses (MOITA LOPES, 2008, p.327) demonstra a contradição dessas manifestações e reitera a observação de que

[...] é perigoso simplesmente romantizar os textos e discursos dos alunos. [...] O comportamento e os discursos de alunos frequentemente mostram uma mistura de tendências oposicionais e acomodativas, as quais precisam ser criticamente desveladas com relação a seus valores ocultos e implicações. (CANAGARAJAH, 1997, p.193).

Muitos eram os “textos e discursos” de Daniel e Juliano que podiam ser problematizados: suas reapropriações linguísticas e discursos sobre o inglês poderiam acrescentar mais à experiência escolar tanto deles mesmos como de outros alunos. No entanto, essas manifestações de agência, através da resistência e acomodação, pouco eram vislumbradas pela escola. Eles mantinham essas práticas num nível de participação periférica (WENGER, 1998 apud NORTON, 2001), com

piadas elaboradas no contexto da aula que pouco integravam legitimamente os exercícios e discussões dessa mesma aula. A agência deles, entretanto, já alterava o que era a aula de Inglês para pelo menos quatro alunos (Juliano, Daniel, Camila e Gustavo). Por meio do humor, da ironia e da piada (SCOTT, 1985 apud CANAGARAJAH 1999, p.92), através do inglês coreano e do inglês manezinho, essa língua e suas aulas iam ganhando novos significados nas práticas desses atores sociais. Suas práticas de agência e resistência, portanto, adicionavam às experiências deles mesmos, de outros alunos, de Rose e até do currículo escolar (ainda que periféricamente). Era periféricamente, portanto, que suas vozes subversivas tornavam as aulas de Inglês mais localizadas e empoderadoras.

Esse empoderamento, entretanto, encontra resistências silenciadoras em muitos discursos de poder, tanto em salas de aula como no seu entorno social. No discurso mercadológico, por exemplo, há uma grande ênfase em finalidades meramente utilitárias para a aprendizagem do inglês centradas na referência constante e dependência absoluta do “falante nativo” e do mercado de trabalho que se forma ao redor desse mito. Essas finalidades são também flagrantes em salas de aula. Carol, uma professora da escola de outra disciplina que não o Inglês⁵⁸, valeu-se desse paradigma para estimular um grupo de alunos na turma de 1º ano durante um exercício em que deviam preparar um questionário a respeito da temática “porque devo aprender inglês?”. Trato desse evento nesta vinheta:

⁵⁸ Escolho omitir a matéria com qual Carol trabalha a fim de preservar sua identidade. Ressalto, entretanto, que ela também era da área humanística.

A professora Carol conduziu uma atividade a respeito da importância de se estudar inglês com um clique específico de cinco alunos dentro da sala. Edson (16) comenta que “só estuda inglês pra prova” e a professora levanta a discussão sobre encontrar um americano no Brasil e não conseguir falar com ele porque só se estudou para a prova. Conta que passou por isso recentemente aqui na cidade, quando estava em uma loja e um estrangeiro (americano) chegou angustiado, tentando pedir ajuda em inglês. Em seguida, ela compara a condição do brasileiro monolíngue com a dos dois meninos que ficam à deriva no “avião do Bruce Willis” por não compreenderem a instrução do astro a respeito do paraquedas, numa famosa propaganda de uma das maiores franquias de cursos livres de línguas no Brasil, a qual havia sido então recentemente veiculada na TV. Enquanto a professora argumenta a favor de seu ponto de vista, os cinco alunos apenas balançam a cabeça, concordando com ela, e a discussão cessa logo a seguir. Assim que a professora se afasta do pequeno grupo, após uma fala monopolizada sobre a importância de se aprender inglês para “receber o americano” ou ainda “não cair e morrer no avião sem piloto”, a receptividade ao seu discurso muda de figura. Certificando-se de que ela já havia se afastado, Edson volta-se para os quatro colegas de seu clique. Baixando o tom de voz, contra-argumenta: “mas ele [Bruce Willis] podia ter pilotado o avião...”.

(DIÁRIO DE CAMPO, 12/08/2011).

A fim de sugerir a importância do inglês, Carol escolheu um paradigma que é utilitário e silenciador da agência do falante brasileiro monolíngue frente ao falante estadunidense, numa relação em que o inglês é necessariamente a língua franca entre os dois e em que a negociação de significado entre falantes de diferentes línguas não é uma

possibilidade. Esse discurso neocolonialista é um pressuposto frequente na persuasão mercadológica, o qual Coracini (2003) problematiza a seguir:

Percebe-se [...] o desejo de aprender uma língua estrangeira, em geral, o inglês, transformado em objeto de consumo. [...] As línguas tornaram-se um bem social discriminante e excludente que divide os indivíduos entre os que sabem e os que não sabem outra(s) língua(s), além daquela que lhe foi “dada” ao nascer – sobretudo para o acesso profissional e para a sua inserção no mundo globalizado. (p.71).

Essa noção de inserção num mercado sem fronteiras de competitividade é uma arma de guerrilha discursiva nas mãos de profissionais do *marketing*. Esse imaginário é também um tormento na vida daqueles que não tiveram acesso ao capital cultural que o inglês constitui. A professora se valeu de uma metáfora do discurso da mídia para falar da importância do inglês, ou mais precisamente, para reproduzir o apelo implícito no comercial de que *ou você aprende inglês ou você morre*.

Embora a intenção de Carol tenha sido estimular o clique de Edson a estudar inglês, ele se opôs à justificativa da professora para a importância de se aprender o idioma, chamando atenção para outras práticas de participação no mundo social que independem da comunicação linguística. Assim, Edson demonstrou não querer se filiar ao discurso proposto. Em uma entrevista posterior, descobri que o próprio Edson associava o que falou apenas ao seu conhecimento prévio sobre Bruce Willis e suas atitudes heroicas em tantos filmes.

Apesar dessa sua prática contrária ao discurso utilitário da professora, constatar que Edson pensava apenas em *Hollywood* ao dizer o que disse pode dar a sensação de uma acomodação por sua parte à cultura de massa sem qualquer potencial pedagógico de ordem linguística, por exemplo. Mas sua fala no clique poderia ter desencadeado uma discussão sobre a relação entre o mundo da propaganda e a realidade local, bem como sobre o conceito de poder em trocas transnacionais. Intrigado com o fato de ele ter uma opinião divergente e ainda assim ter dado a entender que concordava com a professora, perguntei-lhe após a aula o porquê dessa atitude. Ele então me disse que “a professora, é braba, não aceita outra opinião que não seja a dela”, (ENTREVISTA, 12/08/2011). Essa impressão era partilhada por Vilma, que era inclusive de outra turma: “parece que ela só quer entender se for do jeito dela, se não for do jeito dela não quer entender” (ENTREVISTA, 03/10/2011). Edson, portanto, usou a Casa Segura de seu clique (CANAGARAJAH, 2004; CLEMENTE; HIGGINS, 2008) para ensaiar uma contrarresposta ao discurso da professora e ainda assim se salvaguardar de uma sanção escolar. Em entrevista após a aula, Marcos (aluno de outro clique, também do 1º ano) mencionou sua opinião sobre o assunto. Em suas palavras: “mesmo se eu falasse inglês, eu não ia falar em inglês com eles [...] eles vêm pro Brasil, tem que saber falar português, assim como se eu fosse pra lá ia ter que saber inglês [...] é [importante] até pra melhorar a fala deles” (ENTREVISTA, 12/08/2011).

Marcos parecia ter uma visão pós-colonialista dessa problemática, em especial quando menciona que se “eles” estão no Brasil, precisam saber se comunicar em nossa língua. O que não ficou

claro em sua fala, entretanto, é até que ponto sua relação com o poder do inglês era de fato uma resistência empoderada ao idioma ou na verdade uma acomodação à visão de que aprender inglês não seja para alguém da classe social dele. Alguns alunos da escola pública parecem não se ver no direito de falar inglês ou sequer reconhecem o aprendizado do idioma como presente em sua realidade. Edson, por exemplo, disse em uma conversa posterior que “ninguém [no Brasil] fala mesmo inglês, só professor [...]. Passou no jornal uma vez que os taxistas aprendiam umas frases só, mas é isso.” (NOTAS DE CAMPO, 20/09/2011). Pode ser, portanto, que esses alunos carregassem uma identidade segundo a qual aprender esse idioma não seja algo que lhes caiba, o que os previne de adquirir uma ferramenta que lhes permitiriam acesso a múltiplas práticas sociais.

Ao fazer esta análise, constato que o tema proposto pela professora “porque devemos aprender inglês?” foi menos explorado e problematizado do que poderia ter sido. Os alunos não conseguiram elaborar uma resposta fora dos limites utilitários do idioma e o próprio Edson sequer acreditava na fluência no idioma por brasileiros, excetuando-se os professores de Inglês. Entretanto, ao menos um dos alunos (Marcos) parecia querer problematizar mais a fundo o que fora proposto, embora sua voz não tenha aparecido na aula. Marcos tinha uma percepção mais crítica da prática em língua inglesa, tanto dentro como fora da escola. Edson, uma opinião resistente a uma fala da professora. Ambos os discursos ficaram limitados a Casas Seguras de cliques (CANAGARAJAH, 2004; CLEMENTE; HIGGINS, 2008) e entrevistas, algo bastante frequente nas manifestações de resistência que constatei. Alguns alunos, entretanto, promoviam resistência abertamente

durante a própria aula, tal como Daniel e Juliano com suas brincadeiras. Do mesmo modo, Thaís, 16 anos e aluna do 2º ano, também abriu mão de qualquer Casa Segura e se expôs a possíveis sanções escolares para negociar, explicitamente, a forma como as aulas de Inglês poderiam atender às suas expectativas e necessidades.

Thaís costumava sentar junto à janela, pouco participando das aulas. Nunca foi engajada a ponto de, por exemplo, copiar o conteúdo do quadro ou fazer perguntas à Rose. Ficava calada durante os encontros, mas nunca dava muita atenção ao que se passava, pois estudou inglês durante um ano num curso livre fora da escola e considerava já saber tudo o que era abordado ali (ENTREVISTA, 20/06/2012). No clique composto por Regina e Vilma (também do 2º ano), era tida como “sem papas na língua” (ENTREVISTA, 15/09/2011). Presenciei durante uma das aulas, uma cena que me fez entender porque as meninas pensavam isso dela. Thaís disse à professora tudo o que achava das aulas de Inglês durante um dos encontros, e sem medir palavras para isso, como relato no diálogo a seguir:

Thaís e outros alunos olhavam um jogo de vôlei que acontecia na quadra do térreo, pela janela da sala, a qual ficava no primeiro andar. Rose então pediu a atenção deles de volta para a aula. Thaís respondeu à reclamação:

Thaís: Tamos fazendo alguma coisa diferente! [A aula] é sempre a mesma coisa! [...]

Rose: Só sou eu que passo sempre a mesma coisa né? A aula de matemática não?

Thaís: A de matemática muda sim, tem que pensar! [...] É só tu mudar um pouco, e não ficar sempre botando para traduzir frase do português

pra inglês e do inglês pro português. Se quiser pode falar para minha mãe, “a Thaís não tá copiando a matéria” – já sei né [a matéria], me poupe. [...] Se ninguém quer falar eu falo. [...] Rose: Os exercícios são para vocês conseguirem fazer tudo sozinhos! O último exercício você fez sozinha? Fez com a Denise. (NOTAS DE CAMPO, 15/09/2011).

Thaís pareceu se sentir exposta na aula ao ser chamada atenção. Ela escolheu uma resistência heroica, “localizada, individual e (semi)articulada” (RABY, 2005, p.153), desafiando abertamente as práticas de Rose ao dizer o que pensava das aulas. O desafio que ela impôs à professora tinha uma fundamentação minimamente articulada: “é só tu mudar um pouco, e não ficar sempre botando para traduzir frase do português pra inglês e do inglês pro português”. Conversando com Regina e suas colegas de clique, descobri que aquela resistência era partilhada por essas alunas, mas elas não apoiavam o modo como Thaís fazia suas investidas. Regina, Manuela e Joana disseram concordar com o que Thaís havia dito, mas que não teriam coragem de dizer aquilo; diriam apenas “ô professora, faz um joguinho...” (ENTREVISTA, 15/09/2011).

Essa modalidade de resistência de Thaís, que mesmo ressonante com interesses do grupo em seu teor, era “performada” individualmente, é definida como uma resistência heroica (RABY, 2005). É uma manifestação que tende a ser mal vista no ambiente escolar, e as razões para isso podem ser muitas. Em primeiro lugar, ela é explícita; em segundo lugar, expõe práticas instituídas; por último, pode desestabilizar as relações de poder de uma forma muito incisiva, deslegitimando momentaneamente o fazer escolar dominante. Mas essa é uma forma de resistência que, por esses mesmos motivos, gera um impacto mais direto

sobre como as práticas dominantes passam a ocorrer. Curiosamente, na aula imediatamente posterior a esse incidente, constatei pela primeira vez Rose usar um exercício de compreensão auditiva na turma do 2º ano. Ou seja, Rose, efetivamente, “mudou um pouco”, assim como Thaís havia solicitado. A atividade propunha uma nova dinâmica, na qual se ouvia um ator no papel de Santos Dumont explicar brevemente a história do 14-bis.

Essa mudança de prática por parte de Rose parecia buscar dar conta de uma resistência de Thaís e parecia querer promover uma aprendizagem mais significativa, apresentando, para tanto, um exercício mais desafiador. Naquele contexto, isso pareceu realmente acontecer durante o exercício de compreensão oral, pois notei nos alunos um maior envolvimento durante essa aula em particular. Por outro lado, Vilma, sempre muito participativa nas aulas em geral, interrompia continuamente o andamento desse exercício, reclamando alto, repetidas vezes, que não entendia o que estava sendo dito, ao longo de quase todos os 45 minutos. Ela visivelmente se incomodava com o fato de (pela primeira vez) não entender claramente tudo o que se passava em sala de aula.

Esse evento traz à tona dois aspectos cruciais para o entendimento de como a resistência se configurava nessa sala de aula: ela era “fluida e dinâmica” (DIMITRIADIS, 2011, p.649), partindo de diferentes alunos (e também de professores), por razões contingentes e até contraditórias. Acomodar a resistência de uma aluna (Thaís) pode implicar em incitar uma resistência em outra aluna (Vilma). Além disso, essas resistências não desaparecem mesmo quando problematizadas e/ou agregadas à prática escolar. Elas antes se transformam e ressurgem em

outras formas e com outras motivações. Tal como Raby (2005) ressalta, adolescentes estão em maior contato com múltiplas práticas de linguagem diariamente, e os interstícios discursivos com os quais interagem fervilham e geram novas demandas mais frequentemente, gerando, assim, maiores necessidades e maiores possibilidades de subversão.

As resistências, portanto, são contingentes e por vezes apenas diferem silenciosamente (tal como Edson e Marcos), mas podem também competir entre si abertamente na sala de aula (Thaís e Vilma). Essas manifestações exigem muita desenvoltura de professores para investigá-las e problematizá-las. Além disso, tais manifestações são inerentes à prática escolar com alunos adolescentes que vivem um hibridismo discursivo (RABY, 2005). É por conta desse hibridismo intenso que essa resistência tende a se sustentar em toda a trajetória escolar. Enquanto é importante para a formação crítica dos alunos que eles se engajem continuamente em manifestações de resistência, vale ressaltar que nem toda prática de resistência explícita pode ser plenamente reconhecida como tal. Muitas dessas manifestações passam pela violência ou pelo desacato (RABY, 2005; GARCEZ; SCHLATTER, 2012), como me pareceu o tom que Thaís usou na aula que relato aqui. Ainda que desacatos e violência precisem ser inibidos no meio escolar, manifestações assim são frequentemente tomadas como meramente desrespeitosas. Dessa forma, suas contribuições em termos de resistência para o cenário escolar são simplesmente descartadas e/ou silenciadas (RABY, 2005). Rose, entretanto, conseguiu contornar esse complexo amálgama de resistência e desacato: interagiu com a aluna dando vazão à sua própria resistência enquanto professora, e ao mesmo

tempo considerou aquilo que Thaís reivindicou para a aula seguinte. Rose mostrou ser sensível à resistência não só em sua prática em sala de aula, mas no seu discurso também:

Depois que criticam, sei lá, de vez em quando a gente ouve assim: “que coisa mais chata né, isso aí de novo”. A gente fica lá embaixo, né. A gente se acha a última das moicanas, né, quando eles falam assim né? Mas aí a gente para [pra pensar] assim: “meu Deus do céu, né, pra o aluno me dizer assim é porque deve tá feio, né”. Tem que dar uma mudada de vez em quando pra não cair naquela... Monotonia. De vez em quando tem uns comentários assim, às vezes mesmo eu fazendo coisas diferentes [...], eles dizem “isso aí de novo?” eu digo, não, espera aí, isso aqui tu nunca viu na vida. Pelo menos aqui na escola comigo, né... Esse assunto aqui eu nunca dei. (ENTREVISTA, 21/06/2012).

A respeito do conteúdo da aula de Inglês, Garcez e Schlatter ressaltam que “é importante que [ela] se caracterize como um espaço de propostas variadas e interessantes [...]” (2012, p.96). Rose, ao tratar da resistência manifesta dos alunos, menciona aspectos importantes para propostas “variadas e interessantes”, mas se limita à dicotomia entre uma aula repetitiva e “monótona” vs. uma aula com “coisas diferentes”, sem vislumbrar aspectos críticos dessas alternativas. Mesmo essa sensibilidade de Rose para a resistência de Thaís, no caso, foi se esvaindo com o passar das semanas: seu modelo de aulas rapidamente retornou àquele prévio à reivindicação explícita da aluna. A própria Vilma, afinal, sinalizou que mudar não era bom, o que demonstrava a acomodação dessa aluna a práticas de ensino/aprendizagem mais focadas na forma e dentro de sua zona de conforto. Esses eventos de resistência concorrentes em sala de aula demonstram como Rose

precisava lidar com suas próprias práticas de forma complexa ao mediar, na rotina de sala de aula, as manifestações de resistência e acomodação de diferentes alunas a seus planos de aula.

A partir do que foi discutido nesta subseção, foi possível perceber como lidar com resistências divergentes entre si dentro de uma mesma turma é ainda mais complexo do que com manifestações de resistência pontuais. Esse conflito entre as resistências de Vilma, Thaís e da própria Rose durante suas aulas, bem como a forma como essa professora negociou essas contingências, trazem uma luz sobre a relação entre agência e legitimação na escola. Esses eventos conflitantes mostram que “[reconhecer] a agência em outros nem sempre significa que haverá concordâncias sobre a diferença entre esperanças e medos, mas apenas que cada um está ciente das suas posições uns dos outros” (CLEMENTE; HIGGINS, 2008, p.179)⁵⁹. Foi possível também constatar algumas diferentes modalidades de manifestações de resistência: em Casas Seguras de forma predominantemente opositiva (Edson); em Casas Seguras em caráter de resistência informada (Regina e Marcos); explicitamente, por meio de recursos lúdicos criativos que implicam na produção de novas formas linguísticas (Daniel, Juliano e Camila) e também explicitamente, por meio da desconstrução discursiva dominante, numa manifestação de resistência heroica (Thaís). Essas diferentes modalidades de resistência mostraram como esses alunos lidam com práticas em inglês dentro e fora da escola, resistindo e se acomodando a discursos e práticas neocolonialistas. Esses discursos e práticas são relacionados a variantes linguísticas, aulas que não atendem

⁵⁹ No original: “recognising the agency in others does not always mean that there will be agreements on the difference of hope and fears, only that each is aware of others’ positions”.

plenamente suas expectativas e ao direito (ou dever) de se estudar e usar inglês.

Discuto, na seção a seguir, manifestações de agência, resistência e acomodação em práticas em inglês com estrangeiros e num contexto fora da Escola do Desterro, embora frequentemente se relacionando a ele. Enfatizo as implicações identitárias dessas manifestações construídas em práticas transculturais.

4.3 A performatividade no contato com o “estrangeiro”

A realidade contemporânea da globalização permitia aos meus participantes de pesquisa novas formas de manifestação identitária em inglês via trocas transnacionais, e a Internet parecia ser a ferramenta mais útil para essas trocas. Ela “aumenta o poder da globalização e, com a colaboração do inglês, ajuda a construí-la” (MOITA LOPES, 2008, p.311). Entretanto, os atores sociais não necessariamente se entregam “passivamente aos desígnios ideológicos da globalização, pois essa posição não contempla conflito, agência e resistência⁶⁰” (CANAGARAJAH, 1999 apud MOITA LOPES, 2008, p.326).

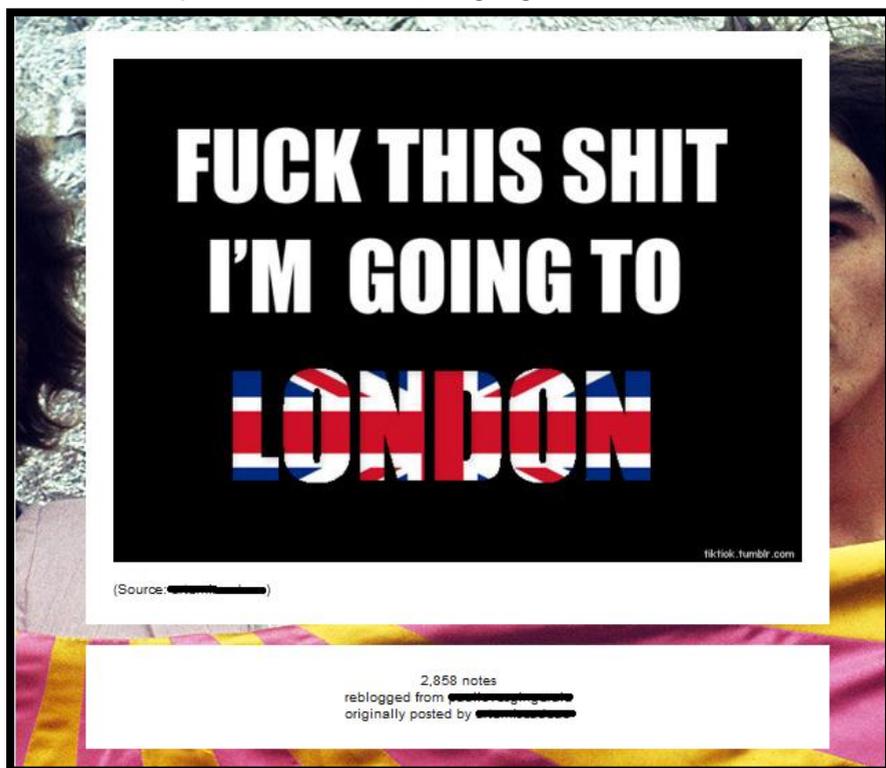
Assim, esses alunos construíam suas identidades também em práticas com pessoas de outros países através da língua inglesa, e a forma como faziam isso indicava agência (resistência e/ou acomodação) de sua parte. Essas (não) apropriações da língua inglesa convidam a uma problematização de suas performances identitárias; como essas

⁶⁰ Embora o autor use agência paralelamente à resistência nessa citação, vale ressaltar que a resistência é uma forma de manifestação da agência.

performances se constituíam, bem como o papel que a escola assumia ao lidar com elas, é o que discuto a seguir.

Alexa, aluna do 3º ano, era sempre muito quieta nas aulas de Inglês e raramente conversava com alguém além de sua colega de clique, Maria. Apesar disso, seu contato com o idioma era bastante intenso. A influência da cultura pop era vibrante nos usos de inglês de Alexa, tanto dentro como fora de sala de aula. Fora da escola, ela mantinha um blog dedicado aos Beatles, e nele encontrei uma fonte sobre como a adolescente construía práticas sociais via inglês (PENNYCOOK, 2010) em torno da banda, com adolescentes brasileiros e estrangeiros. Nesse espaço, Alexa exibia uma agência vigorosa para se aproximar da Inglaterra, sua comunidade imaginada (NORTON, 2001) ao criar laços com britânicos pelo site, com postagens como esta:

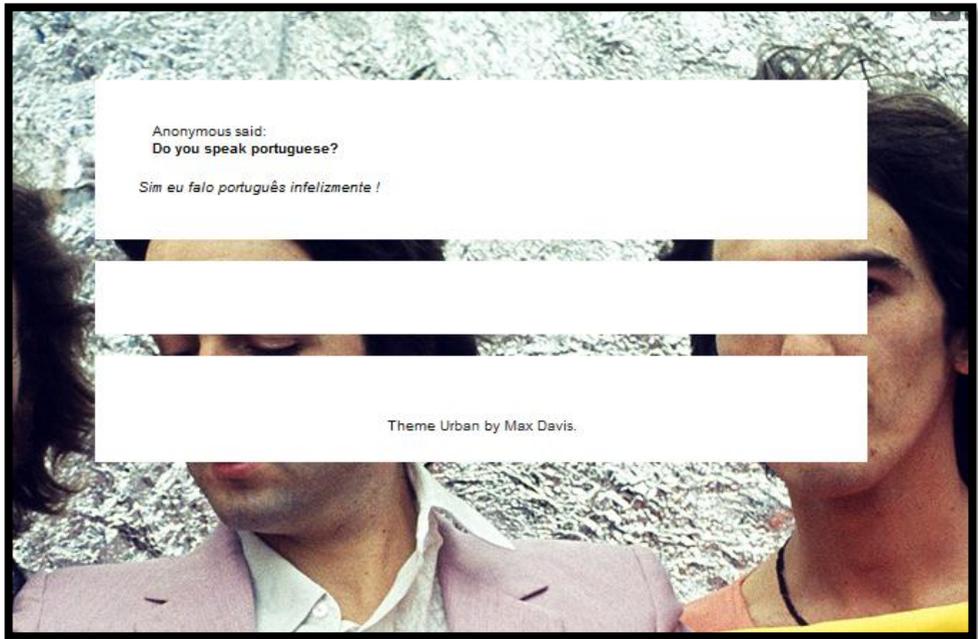
Figura 4 - Fuck this shit, I'm going to London!



Fonte: postagem em blog de Alexa

Eram muitas suas postagens em inglês relacionadas ao universo britânico. Ela nunca havia estudado o idioma formalmente fora da escola regular e não tinha ajuda externa em suas postagens. Além dessas finalidades, Alexa também usava seu blog como Casa Segura (CANAGARAJAH, 2004; CLEMENTE; HIGGINS, 2008) para resistir e se opor a práticas escolares e identidades e práticas brasileiras, com postagens como a seguinte:

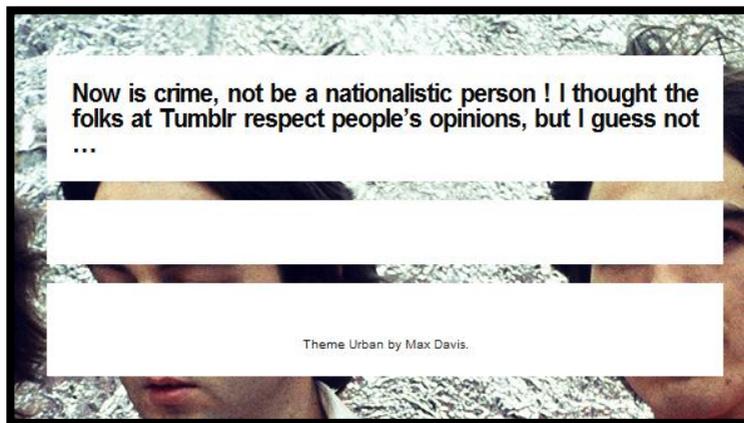
Figura 5 - Do you speak Portuguese?



Fonte: blog de Alexa

Essa postagem, que mostra uma oposição pouco problematizada à identidade brasileira, parece ter gerado uma reação na comunidade online que motivou uma nova mensagem de Alexa:

Figura 6 - Now is crime, not be a nationalistic person!



Fonte: postagem em blog de Alexa

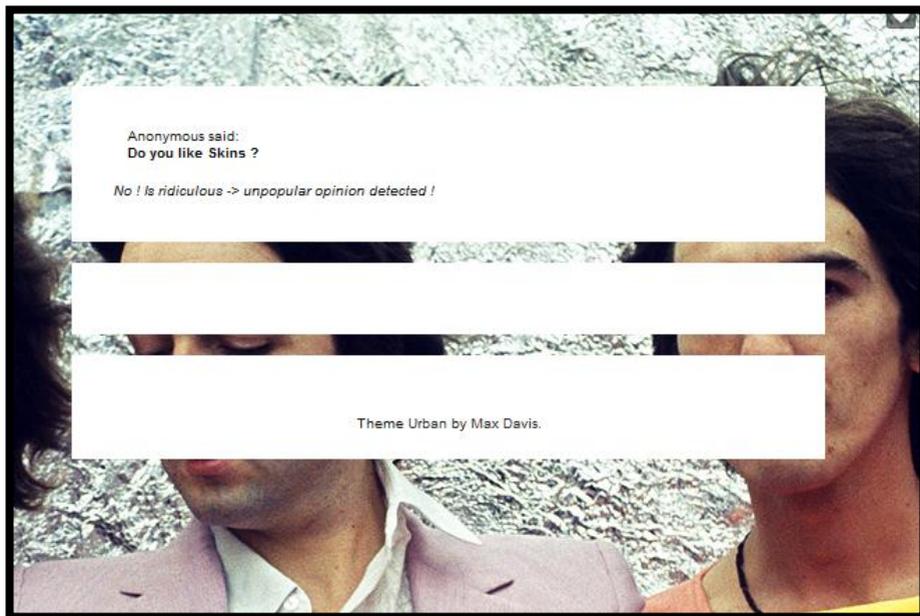
Nessa última postagem, Alexa questiona se é um “crime” ser nacionalista, uma fala que provavelmente deriva de reprimendas de colegas de *Tumblr*⁶¹ sobre sua postagem anterior a respeito do português. Ela buscava se aproximar de práticas e identidades britânicas na Inglaterra e parecia negar o Brasil em nome dessa comunidade imaginada, numa perspectiva pouco problematizada em relação a seu próprio país. Entretanto, sua acomodação a trocas transnacionais não era meramente acrítica. Constatei sua agência informada numa postagem em seu blog sobre o seriado britânico *Skins*⁶², o qual trata de conflitos

⁶¹ Plataforma online para blogs que Alexa utilizava à época da pesquisa.

⁶² Aqui, uma contextualização cultural se faz necessária: esse seriado é de grande sucesso na Inglaterra e se estendeu por sete temporadas, entre 2004 a 2012. O tempo de vida da série por si só já atesta a favor de seu sucesso, visto que na Inglaterra as séries habitualmente duram duas ou três temporadas apenas, pela própria dinâmica imprimida a esse gênero televisivo no país. A produção caiu nas graças do público jovem local e a idiossincrasia da cultura inglesa presente na série se evidencia dentro e fora do Reino Unido: na Inglaterra, *Skins* teve forte apelo local com adolescentes (resultando inclusive num filme baseado

da juventude. Ao ser perguntada por um anônimo em seu blog se gostava desse seriado, uma pergunta provavelmente de um britânico (dado o alcance restrito da produção no Brasil e o fato da pergunta ter sido em inglês), Alexa responde o seguinte:

Figura 7 - Do you like Skins?



Fonte: [blog de Alexa](#)

na série, a ser lançado em 2013); já em sua versão estadunidense, por exemplo, experimentou um grande fracasso e foi abandonada após meros sete episódios e uma audiência desastrosa.

Alexa não hesita em dizer que não gosta da série, e mais ainda, chama-a de ridícula. Ciente da importância do seriado no contexto para essa sua comunidade imaginada formada por adolescentes britânicos, Alexa brinca com a impopularidade da própria opinião, mas nada faz para escondê-la. Ela demonstra aqui sua performatividade (BUTLER, 1990; PENNYCOOK, 2004) em língua portuguesa e inglesa como uma adolescente que rejeita identidades brasileiras por meio de estereótipos, mas que ao mesmo tempo imprime uma voz crítica ao se acomodar e resistir à sua comunidade imaginada, expondo aquilo que não lhe agrada de forma empoderada. Essas manifestações reiteram a fluidez entre acomodação e resistência, já aventada em outros estudos (CANAGARAJAH, 1997; DIMITRIADS, 2011).

Em seu blog, Alexa construía performativamente (BUTLER, 1990; PENNYCOOK, 2004) uma relação híbrida de acomodação e resistência para com sua comunidade brasileira e sua comunidade imaginada, envolvendo tanto a língua inglesa como falantes estrangeiros dela. Essa realidade aparecia também em práticas sociais de outros alunos. Era esse o caso da rotina escolar de Regina (2º ano). Ela teve a oportunidade de estudar inglês gratuitamente numa escola de mórmons e se matriculou após a permissão dos tios com quem morava, uma vez que a família era toda católica. Segundo me contou, seu interesse inicial era essencialmente linguístico. Ainda assim, com o passar dos meses foi convidada a trocar religião e se interessou por isso, como mostro a seguir:

[Após algumas aulas] os mórmons falaram comigo, né. Perguntaram se eu queria mudar de religião, e tal. Eu disse que ia conversar com meus

tios. Eles [os mórmons] foram conversar com o meu tio. Daí meu tio começou a fazer um monte de pergunta, sabe... Daí eles conversaram, eles foram embora [...] daí ele [o tio] começou a falar comigo e tal, “tu quer mudar, tu quer realmente isso?” [...] [dias mais tarde, o tio muda de abordagem]: “Se tu mudar tu nunca mais vai poder voltar pra católica, que eu não vou deixar” [...] e daí eu ficava sem saber o que fazer, com medo, de tomar uma decisão e ser a decisão errada... [...] ele tinha deixado eu mudar, mas aí depois ele não queria mais [...] ele não deixou eu fazer [a troca de religiões]. (ENTREVISTA, 18/08/2011)

Esse impasse sobre a troca das religiões nasceu de uma relação entre a importância de se estudar de inglês, a religiosidade de Regina e as crenças de seu tio. Esses três aspectos eram aqui interdependentes: estudar inglês de graça com os mórmons implica em ser convidada à religião deles, mas mudar de religião implicava em fazer negociações dentro de casa. Essa confluência entre religião e ensino de inglês remete às reflexões de Pennycook (2004, p.331-332) a partir das palavras de Mignolo (2000) sobre como esse fenômeno é uma manifestação de longa data da globalização via cristianismo. Atualmente a missão religiosa de converter o mundo ganha uma roupagem mais moderna, tanto com relação à pluralidade de religiões pregadas (nesse caso, a dos mórmons) como com relação à substância dessa língua, que possui um crescente status de *commodity*, um bem comercializável (CORACINI, 2003; JORDÃO, 2004; PENNYCOOK, 2004) que serve como “gancho” (PENNYCOOK, 2004) ou isca para os propósitos de conversão. Moita Lopes (2008) cita trabalhos prévios de Pennycook e Makoni (2005) e de Pennycook e Coutand-Marin (2003) para também discutir o tema:

O inglês, em muitas partes do mundo, ainda funciona como uma língua missionária, nutrindo-se do interesse que esse idioma desperta globalmente: a crença é que **o caminho para o bilinguismo é a conversão religiosa**. Ressoam, nessa história, as missões cristãs que colonizaram e colonizam o mundo, levando a religião e interesses econômicos de nações imperiais para outras partes desde o século XVI. (p.310) (ênfase minha)

Partindo dessa perspectiva, entendo que os mórmons, estadunidenses em sua maioria, fazem uso do inglês como uma língua missionária: as aulas se anunciam gratuitas porque, mais do que meramente oferecer um serviço de graça, eles atraem um público para oferecer também um discurso ideológico de cunho religioso. Como se era de esperar, uma vez dentro da comunidade pelas aulas de idiomas, Regina foi convidada a abraçar a nova religião. Os mórmons investem, assim, num aspecto central da identidade de Regina, que é a escolha religiosa (“eu sempre tive uma fé em Deus, assim, gostava de rezar à noite” (ENTREVISTA, 18/08/2011)). Além da gratuidade das aulas e do capital cultural que a língua inglesa podia proporcionar a Regina, mais um aspecto era crítico para sua adesão às aulas: segundo Rose, “[...] tinha a plaquinha, né, **‘curso de inglês com falantes nativos, de graça’**” (ENTREVISTA, 20/06/2012). Agrega-se a esse quadro de persuasão, portanto, o discurso legitimado dos “falantes nativos”.

Numa conversa informal entre Regina, Vilma (integrante de seu clique e evangélica praticante) e eu, Vilma mostrava resistência ao discurso religioso subjacente à oferta do bilinguismo. Ela nos disse: “é claro que iam ensinar pra religião deles. Que frases tu acha que iam ensinar? Iam mostrar um trecho da bíblia deles e depois dizer, ‘vamos tentar falar isso em inglês?’” (NOTAS DE CAMPO, 17/08/2011). De

acordo com Regina, a abordagem religiosa não era exatamente essa; ela disse que havia palavras relacionadas à religião no material didático, mas “não frases, assim como a Vilma disse” (NOTAS DE CAMPO, 17/08/2011).

Ao refutar essa ênfase excessiva na conversão religiosa, Regina defendia sua experiência nas aulas dos mórmons como legítima. Relatou nunca ter se sentido tão próxima de Deus quanto no tempo em que frequentava as aulas: “eles falavam de Deus de uma forma assim que tocava, me tocava pelo menos, quando eles falavam, eu via o tamanho da fé deles, o jeito como eles falavam... parecia assim que eles tavam numa paz de espírito, sabe...” (ENTREVISTA, 18/08/2011). Tal sentimento justifica o desejo pela troca de religiões. Essa intenção de conversão mostra que a promessa de educação de línguas pode se tornar um poderoso instrumento que serve para “comunicar a fé [...] e converter pessoas locais” (PENNYCOOK, 1999, p.64). E Regina mostrava acomodação tanto ao discurso dos mórmons quanto em relação à aprendizagem do idioma: “quero aprender inglês porque hoje em dia é uma ferramenta de inclusão na sociedade [e] quem não sabe vai ficar para traz...” (E-MAIL, 01/03/2012). Nesse sentido, havia uma acomodação por parte de Regina em relação às práticas religiosas e linguísticas dos Mórmons, num processo de identificação com uma comunidade imaginada religiosa de falantes de língua inglesa. Uma acomodação informada, que ela conseguia justificar criticamente, ainda que se valendo de preceitos utilitários com relação ao idioma em si.

Embora convencida das vantagens que essa opção religiosa lhe traria em termos de educação linguística, Regina não estava

efetivamente decidida a abandonar seus hábitos católicos em favor de outra religião. A sua resistência aparece neste relato:

Regina: Agora, se fosse pra me converter pra essa religião agora eu não iria.

Igor: Não iria por quê?

Regina: Ah, eu vi uma pesquisa na internet aí uma vez e fiquei sabendo... Um negócio do casamento. Eles querem muito que quando um casal se case eles tenham filhos. Então, tinha adolescentes de 16 anos, eles obrigavam os casais a se casarem, terem relações sexuais para elas engravidarem. Tipo... Eu li, as mulheres não podem utilizar determinadas roupas... Tem um monte de coisa que eu não sabia, sabe. E a minha tia também falou que se você se casa com um mórmon, **tem um monte de coisa que você não pode fazer**, sabe, porque você é mulher. [...] **era engraçado porque eu me dava muito bem com meus professores**, né. Eles contavam da vida deles pra gente, ele contou que ele tinha uma namorada, quando ele voltasse pra casa ele queria pedir ela em casamento, só que daí ele falou um dia né, que ele ia dar uma janela pra ela.

Igor: Uma janela?

Regina: (risos) Era uma aliança, só que ele trocou as palavras! Foi engraçado. (ENTREVISTA, 18/08/2011).

Regina demonstrava agora uma resistência a dogmas que não lhe eram claros à época das aulas. No entanto, parecia também haver aqui um estranhamento de Regina à própria resistência. Esse estranhamento deriva do fato de que sua relação com os professores e a escola de mórmons era muito positiva, como se nota nesta sua fala: “lá na igreja a gente... Era brincadeiras, ele trouxe a bola de *baseball* pra gente ver [...] a gente jogou *baseball*, só que eu não sabia jogar direito! [risos] [...] no sábado à tarde eles se reuniam, comiam lanche, sentavam

pra conversar e tal [...] eles contavam da vida deles pra gente [...]” (ENTREVISTA, 18/08/2011). Por conta de uma acomodação de Regina às práticas dos mórmons, para ela, interpretar a conduta religiosa dos mórmons como radical soava agora confusamente inadequado: “tem um monte de coisa que você não pode fazer, sabe, porque você é mulher. [...] [isso me parece agora] engraçado [ou estranho, tal como o termo *funny* em inglês] porque eu me dava muito bem com meus professores, né”.

O discurso de Regina demonstra como o trabalho com uma língua tem propósitos ideológicos e implicações sociais mais amplas inerentes a ela. O discurso dos mórmons parece ser valoroso para Regina, em grande parte, por conta do capital cultural atrelado ao inglês e também pela legitimidade do ideal do “falante nativo”. As práticas de Regina em relação à língua evidenciam a tônica de sua nova trajetória e a necessidade de agência frente aos seus novos círculos sociais dentro e fora da escola. “Enquanto buscava aprender inglês, [...] achava formas de redefinir sua relação com sua família, seus amigos, suas crenças pessoais, sua educação e sua individualidade” (CLEMENTE; HIGGINS, 2008, p.75)⁶³. Ela construía tais práticas criativamente, com o auxílio dos mórmons e dos tios, a favor e/ou contra as intenções deles e a fim de atender a suas necessidades em consonância com as comunidades a que se vinculava.

Tanto as manifestações de resistência e acomodação de Regina com relação aos mórmons como as manifestações de resistência e acomodação de Alexa com relação a práticas britânicas e brasileiras em

⁶³ No original: “While seeking to learning English, [...] found ways to redefine his relation with his family, his friends, his personal beliefs, his education and his selfhood”.

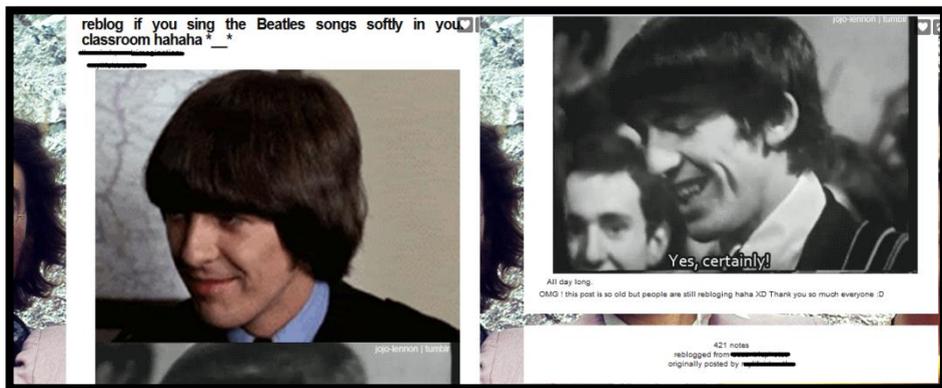
seu blog denotam encontros com comunidades imaginadas que transcendem o espaço físico imediato (Alexa) ou não (Regina), dentro da escola (Regina) e fora dela (Alexa), para tratar de religião (Regina), cultura pop (Alexa) e rotinas transculturais (Alexa e Regina). Nessas comunidades, as garotas encontravam novas identidades e possibilidades de futuro via aprendizagem da língua inglesa (Regina) e/ou por conta dela (Alexa), e ambas buscavam se apropriar legitimamente dessas experiências ao negociarem suas adesões com um misto de posições de resistência e acomodação crítica.

Embora eu tenha feito a distinção entre práticas “dentro” e “fora” da escola para as manifestações dessas alunas, ao analisar o blog de Alexa percebi que esse binarismo não era tão bem delimitado. Ainda que ela apontasse na descrição de seu blog seu foco nos Beatles (*99,9% about The Beatles and 00,01% others!*), esse espaço exibia uma intersecção de práticas: ao falar dos Beatles, Alexa falava também da experiência escolar. E a recíproca era verdadeira, pois a escola era um local profícuo para se fazer uso da cultura pop (RAMPTON, 2006).

A confluência da cultura pop com a escola é evidente em muitas das postagens de Alexa. Em uma delas (FIGURA 8), ela publica: “reblog⁶⁴ *if you sing the Beatles song softly in your classroom hahaha * __ **”, junto a um comentário ao fim da ilustração escolhida, *Yes, certainly! / all day long.*

⁶⁴ *Reblog*, ou *reblogar*, significa republicar uma mensagem vista em outro *blog* em função de promovê-la em seu próprio blog.

Figura 8 - Reblog if you sing the Beatles songs softly in your classroom



Fonte: blog de Alexa

Semanas mais tarde, Alexa retornou à publicação e adicionou um comentário: “*OMG! This post is so old but people are still rebloging it haha XD Thank you so much everyone :D*”. Alexa parecia encontrar, no ambiente virtual de seu blog no *Tumblr*⁶⁵, uma Casa Segura (CANAGARAJAH, 2004; CLEMENTE; HIGGINS, 2008) para falar de práticas das aulas de Inglês, uma vez que encontrava uma comunidade que compartilhava e reiterava suas opiniões, gostos e sentimentos, numa identificação mútua. Essa identificação se constata no número de *reblogs* da postagem: 421 replicações até o fechamento desta análise.

Além dessa publicação, outras postagens reiteram a forma como seu blog funcionava como Casa Segura para aquilo que Alexa vivia na escola e pensava a seu respeito, tal como a seguinte:

Figura 9 - I gotta go to my fucking school



Fonte: postagem em blog de Alexa

Nessa postagem, Alexa deixa clara a insatisfação em “abandonar” sua segura comunidade online em nome de outra comunidade, a de uma escola que parece lhe ser pouco interessante. Aqui, essa aluna resistia performativamente em língua inglesa à experiência escolar, e fazia isso muito espontaneamente, usando palavrões, ciente que estava distante do julgamento de professores, numa Casa Segura construída para esse e outros propósitos. Importa dizer aqui que esses dados nunca chegaram ao conhecimento de Rose, que sequer sabia da existência do blog de Alexa (ENTREVISTA, 20/06/2012), e cujo endereço eu não lhe forneci por uma questão ética para com minha participante de pesquisa. Revelei à Rose a existência do blog e minha apreciação dele em 2012, quando Alexa já havia concluído o 3º ano na Escola do Desterro. A motivação e as implicações dessas reflexões nunca foram, portanto, exploradas para fins pedagógicos – e talvez Alexa não se interessasse em ter suas reflexões expostas à professora e à turma de um modo geral. Afinal de contas, “o inglês era

um espaço no qual [ela] podia dizer coisas que talvez [ela] não quisesse expressar em [português] ou não quisesse que outros entendessem. De certa forma, o inglês se tornou uma Casa Segura onde [ela] podia ser um outro alguém” (CLEMENTE; HIGGINS, 2008, p.143)⁶⁶.

Em outra postagem, também de teor crítico à escola e republicada por Alexa mais de dez vezes no histórico do seu blog, ela cita um texto de John Lennon⁶⁷:

⁶⁶ English was a space in which they could say things that perhaps they might not want to express in Spanish or not want others to understand. In a sense, English became a safe house where they could be someone else.

⁶⁷ Há rumores internet afora de que John Lennon não teria proferido o conteúdo dessa postagem (ver, por exemplo, <http://9gag.com/gag/4442607> - acesso em junho de 2012). No entanto, Alexa usava aquele discurso assumindo a autoria de seu ídolo.

Figura 10 - John Lennon on the key to life

When I was 5, my mother always told me that happiness was the key to life. When I went to school, asked me what I wanted to be when he grew up. I wrote "happy." They told me I did not understand the question, and I told them that they did not understand life"

- John Lennon



3,425 notes
reblogged from [redacted]
originally posted by [redacted]

Fonte: blog de Alexa

Aqui, Alexa utiliza uma citação para resistir à educação de caráter utilitário, ao que também expressa seus próprios ideais libertários. Ela coloca à prova a orientação tecnicista da prática escolar, orientação essa muitas vezes naturalizada em salas de aula. Pela recorrência dessa postagem em seu blog, mais do que algo com que

Alexa concordasse, a fala de Lennon parecia ser uma perspectiva de resistência que não lhe saía da cabeça. A realidade escolar não era a ideal para Alexa, e o seu *Tumblr* era uma Casa Segura (CANAGARAJAH, 2004; CLEMENTE; HIGGGINS, 2008) para expor essa angústia sem medo de sanções. Era lá onde sua agência em relação à língua inglesa era mais evidente, dando vazão a uma performatividade subversiva (BUTLER, 1990). Essa resistência à experiência escolar de Alexa se mostrava empoderada e tinha uma contrarresposta para a escola, uma vez que essa aluna já usava a língua com bastante desenvoltura.

Já na rotina de Regina, essa resistência dava lugar a um anseio menos empoderado pela acomodação a práticas escolares quando ela se matriculou num curso de idiomas⁶⁸. As aulas desse curso prometiam um foco na oralidade e participação ativa de todos os alunos, sempre com um número reduzido de estudantes por sala de aula. Nesse novo contexto, Regina me escreveu sobre suas dificuldades na aprendizagem do inglês:

as vezesquando tento falar inglês tenho muita vergonha principalmente na frente de pessoas que tem mais experiência,o listen acho muito dificil pois não me parece muito claro, e a maior duvida como escrever ?as vezes eu posso saber falar uma palavra mas escrever! puts.....eu quero aprender inglês porque hoje em dia é uma feramenta de inclusão na sociedade quem não sabe vai ficar para traz... me imagino em minha casa independente como uma pessoa que conseguiu vencer na vida ,mais vou te contar isso é muito dificil...

⁶⁸ Isso ocorreu logo após Regina parar de frequentar as aulas de Inglês na igreja dos mórmons devido à proibição de seu tio.

(ENTREVISTA VIA E-MAIL, 01/03/2012).

Regina buscava se reinventar via estudo de língua inglesa, tentando ingressar numa comunidade imaginada de êxito social. Talvez por essa ênfase no êxito social em si é que seu discurso enfatize propósitos utilitários e instrumentais da aprendizagem do inglês: “[...] é uma ferramenta de inclusão na sociedade quem não sabe vai ficar para traz...”. Regina parece assumir uma postura que aceita o inglês como condição *sine qua non* para ascensão social. A esse respeito, Jordão afirma que

Evidentemente o inglês tem um grande valor no mercado da língua internacional [e brasileiro também]: aqueles que possuem essa *commodity* querem preservá-la e defender o “Império do ensino de inglês como língua estrangeira”. [...] Porém, será que precisamos nos submeter a esse império? [...] [S]e nossos objetivos forem levar os alunos a um processo de auto-reflexividade, [...] então qualquer língua estrangeira pode nos levar a eles, e não apenas a língua inglesa. (2004, p.7).

Nessa perspectiva de grande valor de mercado continuamente legitimada, o inglês assume uma forte incidência imperialista como moeda de troca no contexto brasileiro. Regina inicialmente se mostrava acomodada a esse discurso de inglês como *commodity* e não considerava, por exemplo, como aprender uma nova língua poderia leva-la “a um processo de reflexividade” e ajudá-la a transformar as maneiras como se relacionava com diferentes conhecimentos (JORDÃO, 2010, p.434). À parte dos desafios inerentes à aprendizagem de uma língua adicional e considerando o compromisso com a própria educação que perpassava seus comentários, estranhei ao ler que achava

“muito difícil” ter acesso ao que precisava para ser independente e “vencer na vida”. Perguntei a ela o porquê desse sentimento de dificuldade de acesso:

bem eu acho que é o medo. medo de não conseguir e magoar os meus tios pois eles fazem planos para mim, é com se eu errasse eles não me perdoariam, as vezes olho para tras e vejo o que eu passei, e o que eu tenho de bom de tudo ? nada é como lembranças depresivas que não me deixam me concentrar na vida, **medo do futuro**, das escolhas que tanto machucam. **E quando eu fasso inglês eu me vejo em um outro mundo, isso em minha cabeça, é como se comesace tudo de novo medo de novo medo de errar** de não aprender direito medo de parecer a pessoa mais burra na frente dos meus colegas, **as vzs eu fujo....e luto contra eu mesma** (ENTREVISTA VIA EMAIL, 22/03/2012) (ênfase minha).

Regina se deparava com a necessidade de reeditar seu passado para então poder inventar novas possibilidades de futuro no contato com uma nova língua. Aprender inglês, aqui, era mais que a aprendizagem de novas estruturas, ou obtenção de um capital cultural (BORDIEU, 1990) que facilitaria sua ascensão social. Era reinventar sua história ao buscar adentrar uma comunidade imaginada (WENGER, 1998 apud NORTON, 2001): “as vezes olho para tras e vejo [...] lembranças depresivas [...] quando eu fasso inglês eu me vejo em um outro mundo”. Embora num primeiro momento seu discurso focasse em propósitos utilitários de se aprender um idioma, bastou que ela tratasse do seu processo de aprendizagem para que contemplasse o conflito de se associar a uma nova comunidade imaginada e construir uma nova identidade ao fazê-lo. O quanto ela iria se apropriar ou não de suas práticas em inglês dependia

do quanto ela conseguiria manter viva sua imaginação além de propósitos utilitários, reconfigurando sua identidade criativamente, num processo de *identidade*, como cunhei anteriormente na análise (vide página 123). A performance de Regina em inglês estava “longe de ser perfeita; não em termos de habilidades linguísticas *per se*, mas em termos de esforço e luta sociais para se localizar dentre os velhos e novos campos sociais dos quais faz parte” (CLEMENTE; HIGGINS, 2008, p.100)⁶⁹.

Os conflitos de Regina demonstram implicações identitárias ao se aprender uma nova língua, em especial quando as comunidades às quais essa língua se vincula são muito distintas daquelas às quais os aprendizes já se sentem pertencentes. Alexa, diferentemente de Regina, demonstrava um maior senso de pertencimento por já dominar melhor o idioma e se sentir integrada à sua comunidade imaginada. Por isso, ao invés de buscar dificultosamente se acomodar a uma comunidade imaginada de aprendizagem tal como Regina, Alexa usava sua performatividade em inglês para resistir a propósitos utilitários do ensino dessa língua encontrados no discurso escolar. Ambas as alunas, cada uma em sua perspectiva, tentavam acomodar e resistir ao discurso escolar e inventavam performativamente, fosse em blogs ou aulas, fosse em português ou inglês, quem eram como alunas e quem queriam ser no futuro por meio dessa língua adicional. Essas manifestações de resistência e acomodação identitárias são inerentes a esses processos de ensino/aprendizagem e não podem permanecer como um mero pressuposto intocado dentro da escola. Os conflitos que emergem da

⁶⁹ No original: “[...] is far from being perfect; not *per se* in terms of his language skills, but in terms of social struggle in locating himself within the new and the old social fields that he is part of”.

aprendizagem em si e do senso de (não) pertencimento a comunidades imaginadas são fundamentais para o modo como essa língua (não) é aprendida e apropriada, seja por alunas com maior capital cultural tal como Alexa, seja por alunas que têm um histórico menos favorecido pela escola, tal como Regina.

Alexa, portanto, resistia a práticas escolares, ao que mostrava uma agência criticamente empoderada. Entretanto, como os dados vêm demonstrando, as manifestações de apropriação dos alunos apresentam uma relação fluida entre acomodação e resistência (CANAGARAJAH, 1997; DIMITRIADS, 2011). É para fluidez entre essas manifestações nas práticas e discursos de Alexa que me volto mais detidamente agora. Alexa vivia uma busca intensa por experiências de identidade diferentes de sua prática cotidiana imediata, brasileira; para isso, valia-se de sua agência em língua inglesa para experimentar identidades alternativas transculturais, ainda que vivenciasse uma transculturalidade que negava em grande parte sua brasilidade.

Londres tem coisa de moda e de música e o estilo de vida das pessoas é melhor. **As pessoas de lá com quem eu converso são bem mais extrovertidas e queridas do que as daqui.** Tenho 4 blogs de bandas, e **eu só dou reblog nas pessoas britânicas, porque elas são mais bonitas.** O pessoal do Brasil [no *Tumblr*, plataforma de *blogs* que Alexa utiliza] é muito coxinha⁷⁰ e dor-de-cotovelo, por isso que eu não visito o blog deles, porque só ficam falando de si mesmo [...] já briguei com um monte de blog brasileiro, sou a mais barbaqueira. **Por isso eu comecei a falar em inglês, um inglês forçado,**

⁷⁰ “Coxinha” é um termo usado no clique de Maria e Alexa com a conotação pejorativa de alguém que se ofende facilmente e/ou de constituição essencialmente frágil.

mais frases, comecei a pegar o jeito de falar com eles [os britânicos], mais abreviações e gírias. (ENTREVISTA, 03/10/2011).

A despeito dessa fala de Alexa, fora do meio online ela era uma garota acessível e sociável também com brasileiros – ela conversava abertamente, por exemplo, comigo e com sua colega de clique, Maria. No trecho de entrevista apresentado acima, Alexa ensaia a construção de uma identidade de imigrante brasileira para a Inglaterra; enquanto fala a respeito de quem preferia ser, desvincula-se de identidades brasileiras e adere a práticas britânicas, mas não sem inferiorizar as primeiras em relação às últimas. Seu discurso evidencia aspectos importantes dessa performatividade: por um lado, uma oposição estereotipada a práticas brasileiras; por outro, uma acomodação à comunidade imaginada, a Inglaterra, ainda que igualmente estereotipada.

Nas aulas, Alexa demonstrava não ter vínculos estreitos com os colegas (à exceção de Maria); isso, unido a suas brigas com brasileiros no *Tumblr*, constituem uma resistência à comunidade imediata. Essas são razões em potencial para se buscar uma comunidade na qual seu senso de pertencimento fosse maior. Para isso, inventava quem era ao usar o inglês de forma criativa e pessoal, sem se limitar a fronteiras fixas (MOITA LOPES, 2008; 2010), fossem essas fronteiras os ensinamentos de suas aulas de Inglês, as brigas com brasileiros em seu *Tumblr* ou as discordâncias com sua comunidade imaginada ao rejeitar o seriado *Skins*, por exemplo. Para Alexa, o inglês era uma ferramenta para se engajar em práticas sociais de forma localizada (PENNYCOOK, 2010), de uma maneira que lhe fizesse mais sentido socialmente: “O pessoal do Brasil é muito coxinha [...] por isso que eu comecei a falar inglês, um inglês forçado, mais frases, comecei a pegar o jeito de falar com eles [os

britânicos], mais abreviações e gírias”. A escolha por começar a falar inglês por conta de uma resistência à sua comunidade imediata somado às “abreviações e gírias” mostram a relação estreita entre a prática de linguagem de Alexa e sua acomodação localizada a uma comunidade que não só é britânica, mas também adolescente, fã da cultura pop e “online”. Assim, Alexa experimentava performativamente uma acomodação a práticas britânicas e uma resistência a práticas brasileiras.

Essa prática transcultural de Alexa pode, assim, ser entendida como uma busca por uma inserção social mais empoderada numa comunidade alternativa à dela, uma busca por um senso de pertencimento mais pleno. Não se tratava, portanto, de uma mera fuga do seu cenário social fisicamente imediato; seu anseio por uma experiência imigratória parecia estar em consonância com o que Penna define como

uma forma de resistência: resistência às formas de exploração e dominação, às adversidades da natureza, à falta de perspectivas de vida; resistência, enfim, ao nível pessoal, à infelicidade e à destruição dos sonhos. [...] [i]migrar, em suma, para não se conformar [ou se acomodar] (PENNA, 2001, p.104).

O sentimento de não-pertencimento de Alexa com relação à sua comunidade local unido à sua experiência com manifestações culturais inglesas motivavam seu desejo de imigrar para a Inglaterra, enxergando nessa outra pátria sua comunidade imaginada. É importante não perder de vista a escolha por um país e uma comunidade linguística de forte incidência imperialista tal como é a Inglaterra. Seu destaque no cenário internacional divulga e legitima sua moda, música e outros aspectos

culturais, todos avidamente acomodados por Alexa em seu discurso. É também importante ressaltar que por mais que esse “movimento migratório” seja uma manifestação de resistência legítima, a escola pode ajudar alunos a “avaliar se e como circular nessas práticas, cenários, situações e grupos humanos, talvez de outras sociedades, mas primeira e certamente das comunidades da qual faz parte” (GARCEZ; SCHLATTER, 2012, p.42). Simplesmente admitir a adesão de Alexa à outra comunidade inglesa enquanto única manifestação de resistência possível para seu senso de exclusão local seria deixar de vislumbrar seu possível reencontro com suas raízes brasileiras. A aula de língua adicional tem aqui um papel fundamental de problematizar esse processo.

Por vezes, Alexa fazia piada e criticava o que se passava no Brasil, ao que resistia a práticas brasileiras. Aponta discrepâncias salariais injustas (FIGURA 19), questiona a suposta obrigatoriedade de ser nacionalista (FIGURA 6), lamenta o próprio fato de falar português (FIGURA 5) e diz “não gostar de carnaval nem de mulatas” (ENTREVISTA, 03/10/2011), reforçando um discurso essencialista sobre a identidade nacional brasileira em nome de uma construção identitária de imigrante. Mas seu discurso sobre o Brasil não era tão unilateral acomodativo, pois ela também resistia a estereótipos do Brasil do imaginário estrangeiro. Essa resistência aparece quando republica uma mensagem de consternação (FIGURA 20 e FIGURA 21) frente a caricaturas bizarras tipicamente retratadas a respeito de nosso país, a nível internacional. Enquanto dizia que não gostava “de carnaval nem de mulatas” e lamentava o fato de falar português, reblogava uma postagem que continha uma mensagem inversa a essa. Na postagem, lê-se que “A

lot of people think in Brazil there are only [...] people dancing around [...] I'm just sick of people thinking that Brazilian people are always dancing [...] We don't speak Brazilian, we speak Portuguese [...]" (FIGURA 20 e FIGURA 21)⁷¹.

Essa contradição discursiva de Alexa, ora se referindo à sua experiência brasileira de forma essencializada, ora desconstruindo estereótipos do próprio Brasil, é natural em alguém que entra em contato com práticas híbridas e transculturais enquanto busca se (re)inventar enquanto adolescente e se vincula a uma comunidade imaginada. Nesse hibridismo, Alexa ouvia discursos conflitantes entre si de ambos os lados, e dava voz a todos eles. Era natural e importante que Alexa buscasse se encontrar em práticas que o mundo online lhe dava acesso. Apesar disso, o histórico imperialista da Inglaterra deve ser levado em consideração, e isso unido à sua adesão a esse país em detrimento de sua brasilidade (ainda que essa desvinculação fosse inconstante e contraditória) mostra a importância de se problematizar suas manifestações de acomodação e resistência.

Essa confluência de práticas e identidades que chegam a se opor entre si, em português e em inglês, a favor e contra o Brasil e vinculando-se à Inglaterra, demonstram como a performatividade de Alexa era contingente, plural e até contraditória. E essa performatividade ocorria tanto dentro como fora de sala de aula, constituindo-a dinamicamente enquanto aluna de ensino médio e usuária de inglês, dois papéis que ela tentava fundir em suas práticas. Essa pluralidade deixou de ser abordada nas aulas, o que se constata quando a

⁷¹ “Muitas pessoas pensam que no Brasil tem apenas pessoas dançando [...] estou bem cansado das pessoas acharem que brasileiros estão sempre dançando [...] Nós não falamos brasileiro, nós falamos português [...]” (tradução minha).

professora afirma que Maria e Alexa estavam sempre isoladas em sala e que sequer tinha conhecimento do blog de Alexa (ENTREVISTA, 20/06/2012). Mas essas práticas alternativas e opiniões nem sempre tão populares (“brasileiro é tudo coxinha” / “não ser nacionalista não é crime”) ficavam propositadamente relegadas a Casas Seguras como entrevistas dentro de seu clique e postagens (em inglês) de seu blog, protegendo-a assim de possíveis sanções de colegas de turma ou da professora, por exemplo. Não é a toa que Alexa escolhia ambientes reservados para exprimir opiniões assim, que só viriam à tona em sala de aula se ela encontrasse um senso maior de comunidade nas aulas. Garcez e Schlatter problematizam a abordagem dessa multiplicidade na sala de aula, como mostra o trecho a seguir:

A aula de Línguas Adicionais pode ser um espaço para que os seus participantes se encontrem com uma nova forma de expressão humana, com visões de mundo distintas das suas, com uma língua que pode fascinar ou assustar. E esse espaço deve servir, antes de mais nada, para reflexão e informação sobre as realidades locais e imediatas dos educandos em tarefas de interlocução com o mundo que se faz nessa outra língua. (2012, p.34)

A multiplicidade de “realidades locais e imediatas” é inerente a uma sala de aula. Entretanto, práticas de silenciamento de discursos periféricos ou marginais podem causar uma ilusão de homogeneidade da experiência escolar. Alexa era um exemplo latente de aluna que vivenciava práticas alternativas às do currículo escolar “em interlocução com o mundo que se faz nessa outra língua”, mas que não ganhava voz perante o grupo.

Alexa não era a única a manifestar diferenças de identidade por conta do seu contato com o inglês e seus falantes ao redor do mundo em seu pequeno clique ou nas escritas de paredes, carteiras e blogs. Essa experiência com a diferença no contato com estrangeiros se construía na performatividade em língua inglesa também de Daniel, aluno do 1º ano. Esse aluno, por outro lado, tinha uma agência bem mais evidente dentro da escola do que aquela velada que constatei em Alexa. Nas conversas com ele, percebi sua construção identitária ao se deparar pela internet com práticas estrangeiras que lhe pareciam alternativas interessantes. Como também mencionei anteriormente, ele me disse que jogava “[...] no servidor coreano, porque brasileiro é muito corrupto – coisas do jogo que são pagos no servidor nacional [escudos, armas e poderes extras], são grátis lá.” (ENTREVISTA, 09/03/2012).

Daniel, ao entrar em contato com outras nacionalidades e práticas via jogos na internet, ganhava uma sensibilidade cultural que o reposicionava criticamente em relação ao Brasil e o fazia perceber regras do servidor brasileiro como exploratórias. Esse seu novo discurso aparecia como alternativa a visões talvez naturalizadas como justas por alguém que desconhecesse práticas de jogos online menos interessadas em lucro. Trocas transnacionais assim fortaleciam sua inteligibilidade cultural (BUTLER 1990), tanto da sua comunidade brasileira como da “comunidade adicional”, coreana. Como diz Garcia (2008, p.100), “quando um modo de ver as coisas é confrontado com outro, como se isso fosse feito através de um par de óculos, o indivíduo torna-se mais

consciente de sua e da outra cultura”. (tradução minha)⁷². É claro que, assim como no caso de Alexa, a perspectiva estigmatizada do Brasil que perpassa o discurso de Daniel (“brasileiro é tudo corrupto”) pode ser problematizada dentro da escola, tal como Garcez e Schlatter (2012, p.50) sugerem. E essa “deixa” reflexiva estava ali, pronta para ser abordada.

As práticas de Alexa, Regina e Daniel indicam uma agência em suas performances de identidade em língua inglesa. Nos dados analisados aqui, eles usam essa agência para resistir a práticas de três comunidades: suas comunidades imediatas escolares (Alexa e Regina), suas comunidades brasileiras de um modo geral (Daniel e Alexa) e até suas comunidades imaginadas (Alexa e Regina). Dessa forma, buscam se apropriar criticamente delas, carimbando suas práticas sociais via língua inglesa (e conseqüentemente essa própria língua) com suas identidades⁷³. Vale ressaltar, entretanto, que nem sempre essa resistência indica uma fundamentação crítica (Alexa) e se aproxima do que Scott define como oposição (1982). Eles também encontram criativamente formas de se aproximar de suas comunidades imaginadas e acomodá-las, seja pela internet (Alexa e Daniel) ou em uma escola de idiomas (Regina). Ao se engajar nessas performatividades em língua inglesa, eles constroem quem querem e tentam ser enquanto alunos (Regina e Alexa), *gamer* (Daniel) e blogueira (Alexa). Nessas performatividades, seus focos parecem ser criar e experimentar novas possibilidades de mundo e de identidade. Assim, propósitos utilitários para aprendizagem

⁷² No original: “When one is confronted with another way of looking at things, as if through a different pair of spectacles, one becomes more aware of one’s culture of origin, as well as that of others.”

⁷³ Para um raciocínio semelhante, ver Canagarajah (2008).

e uso do inglês ganham um papel secundário, ainda que isso não transpareça de imediato em seus discursos (Regina). Essas práticas escolares de resistência e acomodação eram produzidas fora da escola regular, fosse pela internet ou em curso de idiomas, e se relacionavam a práticas do universo escolar (Alexa e Regina) ou não (Daniel).

Na seção a seguir, faço um percurso quase inverso a esse: retorno para dados das observações de aula na Escola do Desterro e abordo manifestações de resistência construídas em inglês a partir de conhecimentos de fora escola e relacionados ao cenário pop.

Como já venho mostrando até aqui, a relação entre práticas e conhecimentos de fora da escola é muitas vezes conflitante e/ou híbrida com práticas e conhecimentos de dentro dela. Nesse ínterim, abordei como Regina vislumbrava a relação com conhecimentos de fora da escola ao questionar a origem do conhecimento legitimado escolar, afirmando que “devíamos conhecer a historia das coisas para intender o pq? de tudo , como surgiu?e para q surgiu?...” (ENTREVISTA VIA E-MAIL, 07/05/2012). Outras alunas resistiam ao status do conhecimento escolar “asepsiado” do mundo ao seu redor ao tentar estabelecer relações mais híbridas entre o currículo das aulas de Inglês e práticas de seu entorno social. Alexa, por exemplo, engajava-se em práticas assim, o que transparece em várias das postagens já discutidas, dentre elas “*reblog if you sing the Beatles song softly in your classroom hahaha* * _ *” (FIGURA 8).

Mais do que cantarolar os Beatles durante as aulas, evidências do convívio híbrido entre práticas de linguagem escolares e não escolares apareciam em declarações sobre membros dos Beatles na parede vizinha à sua carteira. Registrei também escritas em carteiras

como manifestações semióticas que uniam a música pop ao inglês na experiência escolar. A seguir, apresento e discuto essas práticas.

4.4 O pop e a parede, o pop e o papel: reinventando experiências em *graffscapes* e cantorias

Ao fundo da sala do 3º ano, a performatividade juvenil de Maria e Alexa ganhava textura nas paredes e carteiras, com referências à cultura pop de língua inglesa. Esse canto, repleto de registros daquilo que elas estavam experimentando ser, foi preenchido com textos em inglês muitas vezes durante as lições, mas à margem das aulas. Encontrei e fotografei vários desses registros, dois dos quais eram “*Macca forever*”⁷⁴:

⁷⁴ “*Macca*” é um apelido para Paul McCartney.

Figura 11 - Macca Forever



Fonte: parede junto à carteira de Alexa

E ainda “love Paul”:

Figura 12 - Love Paul



Fonte: parede próxima à carteira de Alexa

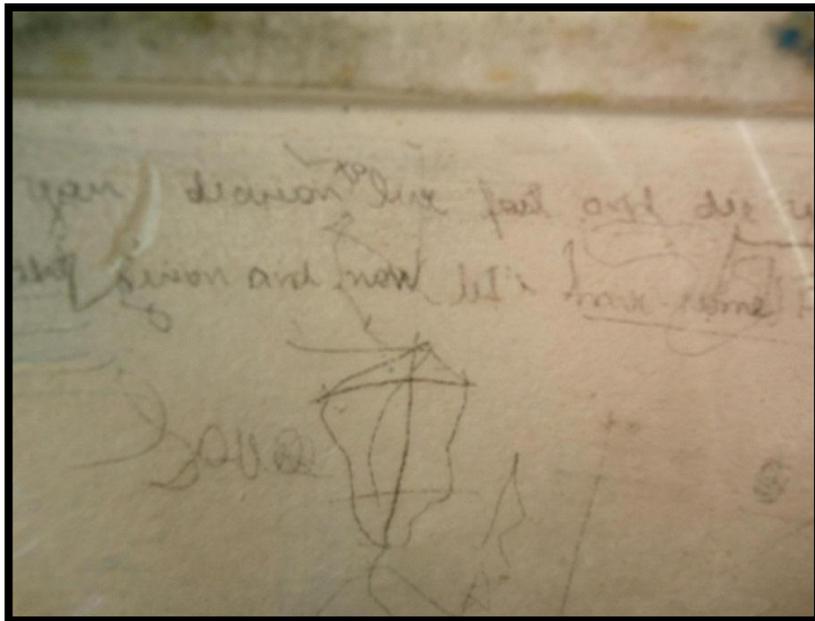
O hibridismo entre a cultura pop e a prática escolar de Alexa lhe era válido enquanto instrumento de resistência e consequente ressignificação da experiência escolar nos termos de sua experiência social mais ampla. Na turma do 3º ano, tanto Alexa como sua colega de clique Maria demonstravam essa necessidade de relacionar aquilo que aprendiam na aula com a cultura pop e vice-versa. E elas faziam isso em Casas Seguras fora da escola (blogs)⁷⁵, mas também na própria sala de aula, muitas vezes periférica ou marginalmente (WENGER, 1998 apud NORTON, 2001) à lição.

Na parede junto à janela, encontrei versos de uma canção da banda *indie* MGMT: “*This is our decision to live fast and die young / we’ve got the vision, now let’s have some fun*”. (FIGURA 13) Também achei títulos de outras canções, tais como *Lucid Dreams* (Franz Ferdinand) e *Folk You!* (da banda indiana Junkyard Groove) (FIGURA 14), com um ponto de exclamação que não consta no original, mas que foi adicionado por Maria, o que enfatiza o hibridismo e a subversão no jogo de palavras entre *fuck you* e *Folk* (povo)⁷⁶. Encontro ainda, nas carteiras, *I’ll try anything once* (FIGURA 15), referência a um título do grupo The Strokes. Eis algumas fotos de paredes e carteiras com esses escritos:

⁷⁵ Maria também mantinha um blog na internet no qual usava inglês, o qual não chego a abordar neste estudo em razão do grande volume de dados que já discuto.

⁷⁶ A canção mistura inglês à Tamil e faz uma afirmação musical performativa de multiculturalidade.

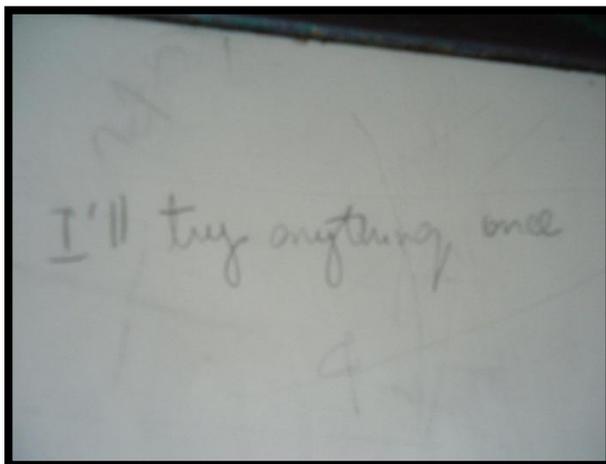
Figura 13 Live fast, Die young



Fonte: parede junto às carteiras de Maria e Alexa

Figura 14 - Folk you!

Fonte: carteira escolar de Maria

Figura 15 - I'll try anything once

Fonte: carteira escolar de Maria

Essas escolhas de títulos e versos não parecem ser casuais. São escolhas que apontam para uma dinâmica social de experimentação, própria da juventude que essas meninas ensaiam discretamente em sala de aula e defendem abertamente fora dela, ao mencionar a vontade de morar fora do país, ingressar em comunidades imaginadas diversas e seguir profissões que demandam criatividade (Moda e Design) e que são valorizadas na cultura de massa. Essa performatividade esbarra, excede, ressignifica e expande a experiência escolar, embora periférica e silenciosamente em relação às aulas. Escritas em paredes e carteiras que, a princípio, poderiam ser interpretadas como mero vandalismo e desinteresse, guardam evidências de uma reconfiguração latente da experiência escolar, reconfiguração essa potencialmente problematizável em aulas de Inglês como língua adicional.

No semestre seguinte ao que obtive as fotos das carteiras e paredes para este relato, voltei à sala de aula e constatei as carteiras limpas e as paredes devidamente pintadas de branco; os alunos do turno matutino foram convidados pela escola a fazer um mutirão e juntos garantiram a limpeza de todos os escritos que eu havia registrado. As palavras de Alexa que expressavam sua performatividade juvenil haviam sido apagadas. Pennycook (2010, p.58) faz referência a essa limpeza promovida pelo poder público quando trata de pichações em grandes cidades:

Cidades estão sempre sendo limpas, esfregadas [para a remoção de pichações] [...] para apresentar uma face aceitável para o mundo. [...] a classificação de *graffiti* como vandalismo é uma jogada discursiva importante. [...] essa ênfase em vandalismo, em *graffiti* como destruição, tem de ser vista em relação a uma longa história de

discriminação nas linhas de classe, raça, gênero e etnicidade que constrói o outro maculado. [...] A luta pelo espaço urbano é tanto uma luta de classe quanto é uma luta sobre [a significação] do crime: é sobre quem pode participar com práticas semióticas no fazer da cidade. Da perspectiva de um artista de *graffiti*, em contraste, isso não é vandalismo, mas arte pública; é uma questão de adorno ao invés de destruição do espaço público. Para os perpetradores, criadores ou grafiteiros, seu trabalho é de estilo, espaço, identidade e reimaginação da cidade. [...] limpar a pichação de uma cidade não é apenas controlar a semiótica urbana, mas também regular práticas de linguagem. (Tradução minha) ⁷⁷.

As palavras de Pennycook se aplicam às práticas de Maria e Alexa: suas intenções visivelmente não eram a de destruir o patrimônio público. Não havia, por exemplo, sinais de reboco removido ou de cadeiras danificadas no canto da sala onde essas adolescentes sentavam. É importante ressaltar, entretanto, que essa perspectiva não implica dizer que o que essas meninas faziam nas paredes e carteiras era simplesmente positivo. O patrimônio escolar estadual é público e precisa ser preservado. O que faço aqui, antes, é vislumbrar o que pode motivar ações como as dessas meninas. O que faziam ali era preencher o ambiente com elementos que representavam quem elas estavam experimentando ser naquelas aulas e fora dali, tudo por meio da língua

⁷⁷ No original: “Cities are always being cleaned, scrubbed [...] to present an acceptable face to the world. [...] The classification of graffiti as vandalism is an important discursive move. [...] this emphasis on vandalism, on graffiti as destruction, has to be seen in relation to a long history of discrimination along lines of class, race, gender and ethnicity that constructs the sullied other. [...] This struggle over urban space is as much about class as it is about crime: from a graffiti artist’s worldview, by contrast, this is not vandalism but public art: it is an issue of adorning rather than destroying public space. For the perpetrators, makers or writers of graffiti, their work is about style, space, identity and reimagining the city”.

inglesa. As pistas da agência de Alexa e Maria na ressignificação escolar haviam sido apagadas. Não fosse esta pesquisa, a vida por trás das supostas pichações teria sido permanentemente enterrada sob as camadas de tinta nas paredes e em farelos de borracha nas mesas. Um silenciamento promovido em nome do visual asséptico das paredes brancas de alvenaria, em nome de uma ordem que não convida os alunos a ajudar a compor o cenário semiótico escolar, mas sim torná-lo ao seu estado original, de tinta imaculada e negociação de significado restrita. Um visual fabricado sob encomenda, condizente com uma aula que muitas vezes não dá voz ao seu aluno.

Mas é certo que os painéis de compensado e concreto, uma vez renovados, apenas davam lugar a novas manifestações de outros estudantes que também encontrariam naquele canto ao fundo da sala um ambiente ideal para ressignificar o fazer escolar, com contrarrespostas mais ou menos informadas, mais ou menos explícitas, do que significa, para eles, usar inglês (na escola). Essa relação de “luta no espaço urbano” para “definir quais práticas semióticas podem participar do fazer da cidade [e da escola]” (PENNYCOOK, 2010, p.58) apesar de secreta e marginal em sua produção, torna-se evidente pelas marcas que deixa. Essa luta pelo espaço semiótico escolar, em lugar de trazida ao centro do fazer escolar e problematizada, era apenas combatida pela instituição. Ainda assim, numa visita breve à nova turma de 3º ano durante 2012, constatei que desenhos de muito esmero ocupavam diversas carteiras pela sala de aula. Essa prática se mostrava contínuo e importante como evidência de que a homogeneidade da experiência escolar é, de fato, apenas aparente.

Maria e Alexa chegavam a conseguir associar o conhecimento escolar mais diretamente com o da cultura pop, numa participação que deixava de ser marginal ou mesmo periférica. Presenciei um desses momentos quando elas faziam um exercício de substantivos contáveis e incontáveis. Nele, precisavam decidir se uma das alternativas sugeridas pela questão, “*a few*”, seria uma escolha gramatical aceitável:

Maria, junto à Alexa, tentava deduzir se o uso de “*a few*” era possível. Repentinamente se recorda dos primeiros versos de uma canção de uma banda indie e a cantarola, ao que a amiga acompanha: “*In a few weeks /I’ll have time...*”. Com um riso de satisfação e cumplicidade nos rostos, conseguem deduzir a resposta da questão de múltipla escolha. Maria marca a letra correta e fala a seguir, “*2 Door Cinema Club também é cultura*” (NOTAS DE CAMPO, 08/09/2011).

Nessa vinheta, o evento central para a constituição de quem essas alunas/amigas eram naquela turma não foi marcar a alternativa correta no exercício estabelecido pelo currículo oficial. O mais importante para suas práticas sociais, ali, era cantar uma música com a qual elas se identificavam e reforçar a cumplicidade que cultivavam em seu clique. Percebo aqui como práticas assim, em Casas Seguras (CANAGARAJAH, 2004; CLEMENTE; HIGGINS, 2008) ou até explícitas, as quais têm propósitos interacionais e estéticos localizados (RAMPTON, 2006; PENNYCOOK, 2010), têm na acuidade linguística socialmente dominante antes uma consequência possível do que uma finalidade almejada ou prioritária. Uma modulação da acuidade em termos de seus propósitos estéticos, interacionais e/ou subversivos também ocorria explicitamente, por exemplo, nas manifestações lúdicas de Juliano e Daniel, semelhantes às do *impromptu Deutsch* discutido por

Rampton (2006); nelas, essa dupla de alunos se valia de sua *inventividade* (vide página 19) para criar simultaneamente palavras e identidades dentro de sala de aula, num grau de subversão que não só ressignificava exercícios em sala de aula tal como é o caso de Maria e Alexa aqui, mas também a própria estrutura da língua adicional.

Nesse exercício de Alexa e Maria, percebo que essas adolescentes se valiam, mais uma vez, da cultura pop para se reapropriar das estruturas ensinadas. Quando Maria afirma que “2 Door Cinema Club também é cultura”, um comentário corriqueiro quando nos surpreendemos com a importância de algo, ela parece enxergar a cultura pop midiática como conhecimento legítimo frente ao currículo escolar. Esse entendimento, entretanto, era pouco problematizado tanto nas práticas do currículo escolar instituído, ainda que tão presente na rotina de Maria, Alexa e de alunos que ouviam MP3 durante as aulas e cantarolavam músicas de Akon durante as aulas (Camila). Rampton (2006) discute como alunos de duas escolas inglesas também faziam um uso intenso da cultura pop na escola, mas também percebiam e vivenciavam o “currículo oficial e a cultura midiática popular como campos **normativamente** separados” (p.100) ⁷⁸ (ênfase minha). Esse entendimento dicotômico se aplicava à Escola do Desterro, já que várias das referências a essa cultura pop eram marginais, periféricas e/ou veladas de professoras, em escritas em paredes, mesas e blogs. Vale ressaltar que nem todas as manifestações de cultura pop precisam ser associadas ao decoro regimental instituído; entretanto, as poucas tentativas de se associar formalmente práticas de fora da escola com

⁷⁸ No original: “[...] students tended to treat the official curriculum and popular media culture as a normatively separate realms”.

práticas de dentro dela promovem um entendimento desses locais como separados e distintos, o que silencia os hibridismos já presentes entre o fazer escolar e o fazer social mais amplo.

Maria fazia uso dessa cultura pop também ao desenhar, *hobby* que mantinha desde pequena. Ela mantinha uma pasta com seus trabalhos favoritos, os quais mostravam destreza e criatividade. Entusiasta da arte de um modo geral (queria fazer Design e gostava de ler Byron) e em constante contato com o inglês, Maria brincava em diversos de seus desenhos. Num deles, vi uma paródia com o questionamento “*Beer or no beer?*” (em alusão a “*to be or not to be?*”) ao que se lia a veemente resposta logo abaixo, “*Beer!*”. Essa paródia era protagonizada por um bêbado, personagem de sua pequena história em quadrinhos, *Wine Forevis*. O personagem, segundo ela, era inspirado em um de seus amigos:

Figura 16 - Personagem do Wine Forévis

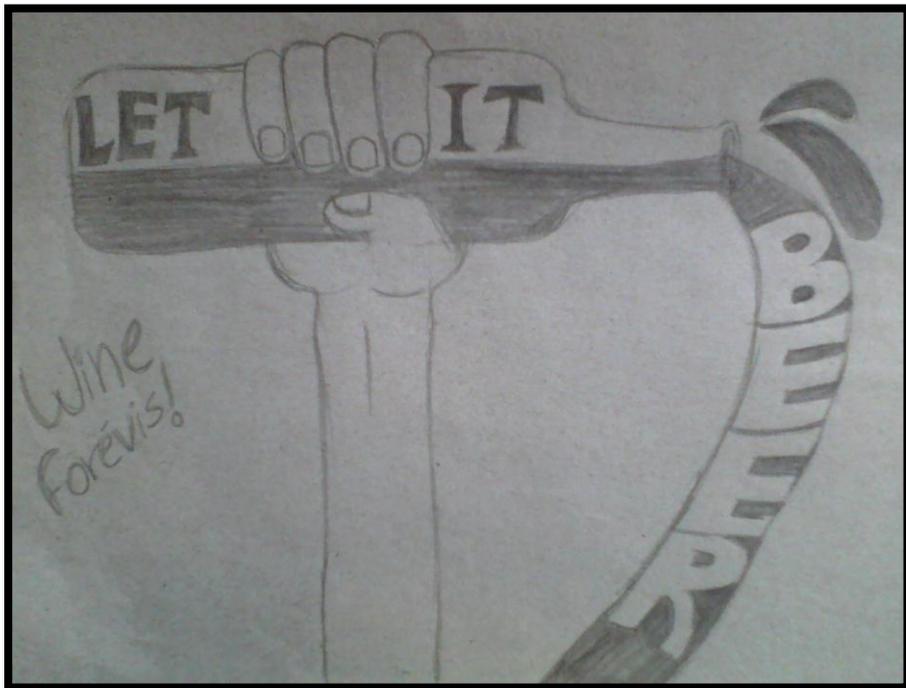


Fonte: arquivo pessoal de Maria

Maria, fã dos *Beatles* que era, mostrou-me outro desenho em que se vê apenas a mão de seu personagem entornando uma garrafa de

bebida alcóolica, dentro da qual aparece, em um formato que vai se esvaindo gargalo abaixo, “*Let it beer*”, numa referência a “*Let it be*”:

Figura 17 - Let it beer



Fonte: arquivo pessoal de Maria

Nesse jogo de palavras, Maria extraía uma mensagem de esperança dos Beatles de seu contexto original, mensagem essa que celebra respostas para grandes questões na vida, e a subvertia numa paródia que fazia referência ao álcool. Essa subversão se reforçava com a mudança de classe gramatical de *beer*, que aqui passava a ser um verbo, o que a um só tempo causava surpresa e instigava o leitor à ação (ou à constatação mais veemente da ação retratada) de “deixar

encervejar-se”, embriagar-se, deixar o álcool fluir livremente. Uma mensagem subversiva, criativa e possivelmente negativa aos olhos de alguns, mas que dialogava diretamente com a experiência de amigos de Maria e fortalecia sua noção de grupo através de uma ressignificação localizada de linguagens da cultura pop (RAMPTON, 2006) e erudita de origens inglesa (Beatles/Shakespeare), além de servir como campo de experimentação para sua construção identitária de desenhista candidata a *designer*. Nesse caso, o inglês representa muito mais do que uma prática com propósitos de comunicação, pois seu uso pode significar a produção de identidades localizadas e muitas vezes subversivas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordei, na análise de dados, diferentes manifestações de agência que denotavam resistência e acomodação dos alunos dentro e fora da sala de aula. A seguir, contemplo resumidamente as asserções que guiaram esta pesquisa e argumento como as práticas sociais aqui abordadas contribuem para a discussão sobre o ensino/aprendizagem de Inglês como língua adicional.

Os dados apontam para múltiplas práticas de agência dos alunos via resistência e acomodação, tanto dentro como fora das aulas de Inglês, fosse “de modo implícito [...] ou explicitamente [...]” (GARCEZ & SCHLATTER, 2012, p.54). Essas práticas subvertem as orientações escolares e também a própria estrutura da língua inglesa, ressignificando o idioma para propósitos locais (PENNYCOOK, 2010) e carimbando a língua com a identidade desses alunos (CANAGARAJAH, 2008). Por vezes, porém, essas práticas também levam alunos a simplesmente reproduzir o conhecimento escolar instituído, numa orientação “bancária” (FREIRE, 1970) para a aprendizagem. Tais práticas se compõem, portanto, numa relação fluida entre aspectos de resistência e acomodação (CANAGARAJAH, 1997, p.193; DIMITRIADS, 2011, p.649). Elas ocorrem em diversas instâncias e com propósitos frequentemente produtivos pedagogicamente, os quais buscam atender às expectativas e necessidades específicas dos alunos (GARCEZ & SCHLATTER, 2012; RAMPTON, 2006; CANAGARAJAH, 2004). Enquanto se engajam nessas manifestações, eles evidenciam uma

construção identitária por meio de usos de língua(gem) por vezes subversivos.

Dentro da sala de aula, muitas dessas manifestações ocorriam em Casas Seguras formadas em cliques (CANAGARAJAH, 1997; CLEMENTE; HIGGINS, 2008) como os de Daniel e Juliano (1º ano), Regina e Vilma (2º ano) e Alexa e Maria (3º ano), dentre outros. Nessas Casas Seguras, esses alunos performavam muitas práticas formadas por um contínuo entre resistência e acomodação: realizavam exercícios fora das orientações da professora de Inglês a fim de melhor apreenderem o conteúdo e de se resguardarem do sistema de avaliação; realizavam testes tal qual os modelos fornecidos, pouco refletindo sobre o significado do que ali expressavam; colavam nos exercícios apenas para realizar o que era solicitado; cantavam músicas pop (RAMPTON, 2006) ora para se divertir e estabelecer vínculos com colegas e ora para fazer associações com o conteúdo curricular; contrapunham-se ao discurso de professores, ainda que nem sempre com uma contrarresposta densa de significado; valiam-se de piadas, humor e sarcasmo (SCOTT, 1985), o que frequentemente levava a produções linguísticas inventivas e localizadas (CLEMENTE; HIGGINS, 2008; PENNYCOOK, 2010; RAMPTON, 2006); por vezes, reiteravam uma acomodação ao mito do falante nativo nessas manifestações inventivas, e também resignificavam a experiência escolar com/e através da música pop e do inglês em escritas de paredes e carteiras.

Os propósitos dessas práticas, na sua maioria consideradas subversivas na cultura escolar, eram variados. Em alguns casos, alunos se engajavam nelas para tornar a fala de professores “tolerável [...] ao,

em vozes relativamente baixas, falar de música [...] e outros assuntos [...] e se engajarem em embelezamentos exuberantes da linha discursiva dominante”⁷⁹ (RAMPTON, 2006, p.124-125). Outros alunos, mais do que tornar a experiência escolar mais aprazível, resistiam às práticas escolares por se mostrarem especialmente preocupados com seus desempenhos acadêmicos – tanto em relação a notas como em relação à aprendizagem. As motivações para resistência, portanto, eram variegadas, visto que eram ligadas/subordinadas às práticas sociais imediatas desses alunos e às comunidades imaginadas (NORTON, 2001) às quais eles tentavam se vincular.

Fora da sala de aula, essas resistências e acomodações via língua inglesa e/ou relacionadas a ela ocorriam em blogs, jogos, e-mails, conversas no Facebook, aulas em cursos livres de idioma, em igrejas e até durante as próprias entrevistas para a pesquisa. Nelas, alunos se reapropriavam e reproduziam discursos dominantes advindos de adolescentes britânicos, coreanos, religiosos americanos, (ex-) professoras e dos próprios colegas de sala de aula. Ao fazer isso, esses alunos se aproximavam de comunidades imaginárias internacionais ao construir performatividades pelo uso do inglês. Ao resistir e se acomodar a práticas por meio do inglês em suas Casas Seguras, esses alunos desfrutavam “de uma vida comunitária secreta e de uma dimensão curricular e cultural que significa[va] muito para eles” (CANAGARAJAH, 1999, p.93) o que frequentemente implicava na construção de identidades potencialmente subversivas. Assim, as

⁷⁹ No original: [...] tolerable. In relatively hushed voices, the girls chatted to each other about music, [...] and a host of other matters, while the boys engaged in rampant aesthetic embellishment s of the main discursive line.

performatividades desses alunos-adolescentes em língua inglesa se uniam e se chocavam na escola com aquilo que eles experimentavam fora dela, ainda que muitas vezes isso se mantivesse sob um silêncio (CANAGARAJAH, 2004; HOLLIDAY, 2005; STEIN, 2004) que podia aparentar subserviência às práticas e discursos impingidos por professores e discursos dominantes. Ao resistir e também se acomodar a práticas dentro e fora da escola por meio do inglês de forma reservada em suas Casas Seguras, observamos como esses alunos construía suas identidades de alunos-adolescentes ao se envolverem com essas práticas, num contínuo entre “dentro” e “fora” da escola.

É importante ressaltar que manifestações de resistência não ocorriam apenas em cliques e Casas Seguras. Elas eram também explícitas e até individuais (RABY, 2005), como por exemplo, quando alunas resistiam a práticas da professora, criticando abertamente suas opções metodológicas. Diferentemente das práticas subversivas mais “secretas”, essas manifestações de resistência evidentes tendem a modificar a experiência escolar dominante, seja com uma punição ao aluno, seja com uma negociação a partir do que foi sugerido (ou, às vezes, pressionado) para que ocorresse. Negociações assim, entretanto, ficam à mercê de outras resistências (incluindo aí as dos próprios professores) para se consolidarem ou não na prática escolar. Em alguns casos, manifestações de resistência mantinham apenas algum grau de visibilidade. Elas ocorriam com brincadeiras, que poderiam ser descartadas como irrelevantes para o fazer escolar, ou através de rabiscos em paredes e carteiras. Embora fosse fácil constatá-las, elas permaneciam na marginalidade e na periferia do fazer escolar e eram continuamente apagadas e silenciadas, numa luta pela composição do

espaço semiótico e discursivo escolar, ainda pouco problematizado pela escola.

Ao vislumbrar práticas subversivas nessa perspectiva acima, não tenciono fazer uma apologia a aulas baseadas em piadas ou à mera acumulação de rabiscos e desenhos em paredes e carteiras ao longo dos anos; no entanto, tampouco defendo o sumário descarte desses sinais de reinvenção da prática escolar. O que acredito é no estabelecimento de um diálogo entre instituição e estudantes a fim de se negociar a apropriação semiótico-discursiva da sala de aula, tornando essas práticas subversivas mais informadas e assim possivelmente até cultivadas no meio escolar (CANAGARAJAH, 1999) ao invés de meramente marginalizadas frente a discursos dominantes. Entendo essas práticas alternativas como um canal de produção de língua(gem) local e legítima, que pode funcionar para benefício mútuo na relação alunos-escola e empoderar ambas as partes ao invés de se forçar a construção de ambientes cercados de sanções e de criatividade cerceada.

Eventos como brincadeiras e rabiscos em inglês que são silenciados ou descartados como indesejáveis pela escola demonstram como é fluida a relação entre o que é “manifesto” e o que é “velado”. A visibilidade de práticas é contingente à quão explícitas se pretendem, mas também a quanto o fazer escolar dominante lhes legítima. Manifestações secretas ou manifestas, portanto, também são construtos que, embora concebidos binariamente (RABY, 2005), hibridizam-se na prática. Outros binarismos também se hibridizam e entram em conflito no fazer escolar. Práticas dos alunos na escola remetem a práticas deles além da sala de aula, assim como suas ações além-escola podem refletir

discursos acomodados e/ou resistentes em relação à prática escolar. Assim, relações confluentes também se estabelecem entre outros entendimentos além de “secreto vs. manifesto”: eventos próprios da sala de aula vs. eventos próprios de fora da sala de aula, identidade de adolescente vs. identidade de aluno, resistência vs. acomodação, “usar” uma língua vs. “aprender” uma língua e produções linguísticas em português vs. produções linguísticas em inglês.

É importante ressaltar que manifestações de resistência/acomodação chegavam a ser problematizadas dentro e fora da escola, fosse com o objetivo de tirar melhores notas, aprender as estruturas ensinadas, ou se achar propósitos mais localizados para elas. Nesses movimentos de negociação, as manifestações de resistência não deixavam simplesmente de existir. Ao serem problematizadas, elas geravam mudanças no contexto escolar/social mais amplo e essas mudanças traziam a reboque resistências de outros atores sociais. As resistências dos alunos, portanto, podem competir entre si, aberta ou silenciosamente na sala de aula, mantendo os atores sociais envolvidos nesse contexto em posições de tensão interdiscursiva. Mas o benefício da problematização dessas manifestações de resistência na escola não é propriamente esgotá-las, dado que elas se renovam e reaparecem em diferentes perspectivas. Ao dialogar com a agência dos atores sociais que atuam dentro e fora da escola e agregá-la ao fazer da sala de aula, professores podem ajudar a torná-la mais consistente, complexa, reflexiva e informada (CANAGARAJAH, 1999, p.186-190) e fazer da aprendizagem desses alunos uma experiência mais apropriada. Nesse sentido, tanto professores como alunos podem se apropriar mais criticamente de suas práticas sociais. A sala de aula pode, assim, ser um

ambiente profícuo para que alunos “desenvolv[am] e constru[am] possibilidades de agência [...] sobre suas práticas sociais, sobre seus posicionamentos na sociedade e seu funcionamento” JORDÃO (2010, p.435).

Práticas não convencionais que já mostravam uma agência vigorosa eram pouco comuns em muitos dos alunos, os quais se mantinham numa postura silenciosa inacessível tanto para Rose como para mim mesmo enquanto pesquisador. Em uma boa parcela deles, entretanto, as manifestações de agência eram bem mais observáveis. Tal como Raby (2005) ressalta, adolescentes estão em maior contato com práticas múltiplas diariamente, e os interstícios discursivos com os quais interagem geram demandas mais dinâmicas, desenvolvendo, assim, tanto uma necessidade como uma possibilidade de subversão. Essas subversões ocorrem em movimentos contínuos e são inerentes à prática escolar com alunos adolescentes vibrantes e questionadores, ainda que frequentemente tomados como meramente desrespeitosos, ao que tais manifestações de resistência são silenciadas. Ao falar de práticas que fogem do decoro regimental e de como a escola lida com elas, uma pergunta vem à tona: fugir às diretrizes estabelecidas na escola é o suficiente para definir a prática de um aluno como subversiva? Aponte que Butler (1990) questiona a existência de práticas inerentemente subversivas, dado que elas são produzidas e repetidas tanto quanto o padrão do qual desviam; em tese, a subversão é tão legítima quanto a conduta padrão. Além disso, a autora ressalta que ao definirmos uma prática como padrão, estamos também estabelecendo práticas alheias a ela como subversivas. Mais importante então do que definir uma prática

como subversiva é entender para quem ela é subversiva e o porquê disso.

Esse estudo sugere que mesmo quando práticas subversivas passam a ser consentidas por professores, elas podem ainda ser consideradas subversivas por pais, coordenadores, ou outros observadores externos. Afinal de contas, essas aulas deixam de ocorrer dentro do preconizado pela instituição para ocorrer, em parte, tal como os alunos a inventam e os professores permitem e/ou oportunizam. Uma prática pode, assim, ser considerada subversiva com relação às regras da escola, mas acomodada por professores diretamente em sala de aula. A subversão de alunos deixa de sê-lo quando acomodada dentro de sala de aula via diálogo e abertura mútua de professores e alunos, ao que passa a compor negociada e legitimamente as práticas dominantes.

Tanto professores como alunos podem ganhar muito ao entender que a subversão deles no processo de ensino/aprendizagem instituído indica a acomodação a outros discursos (RABY, 2005) e que essa subversão, enquanto caminho alternativo para produção de identidades via língua(gem), não é autônoma para a prática escolar pedagogicamente relevante. A aprendizagem na escola pode ocorrer negociadamente entre todos os seus atores sociais, e essas performatividades subversivas podem ser problematizadas de forma “não-ameaçadora” (CANAGARAJAH, 1997) nesse contato. É, entretanto, arriscado romantizar discursos resistentes dos alunos ao celebrá-los como manifestações autênticas, visto que essas podem se mostrar largamente acomodadas a práticas oposicionais e acomodativas (CANAGARAJAH, 2004; DIMITRIADS, 2011) ou com pouca ou

nenhuma relevância pedagógica. Além disso, talvez uma etnografia mais longa, em que o pesquisador pudesse acompanhar os alunos durante períodos além de seis meses ou um ano (como foi o caso aqui), poderia dar conta de apresentar uma dimensão mais clara e ampla do modo como manifestações subversivas e acomodativas constituem a identidade e a rotina desses alunos ao longo de seu desenvolvimento (DIMITRIADS, 2011, p.649), dado que os próprios alunos frequentemente abrem mão de resistências ao perceberem os prejuízos em médio e longo prazo que começam a derivar daí (CANAGARAJAH, 2004). Desse modo, a subversão via práticas de língua(gem) pode ser vista de forma culturalmente sensível, mas não tomada como uma resposta pronta para quais rumos a escola deve tomar. Ela indica, antes, pistas do que é relevante ser abordado no ambiente escolar.

Enquanto é perigoso romantizar discursos de alunos, não reconhecer a agência deles também o é. Alunos que têm suas práticas silenciadas através da ênfase excessiva em seus erros e notas ou que sofrem sanções não negociadas, por exemplo, podem ser direcionados para uma aprendizagem cerceada e, portanto mais restrita. Eles podem também se desinteressar pelo ambiente escolar e abandonar os estudos. Acomodações pouco questionadas desses alunos a práticas escolares podem, igualmente, comprometer a aprendizagem. O discurso escolar meramente reproduzido apaga a voz local dos alunos de forma sutil e ajuda a homogeneizar produções linguísticas e identidades, limitando as motivações para a aprendizagem de uma língua adicional a ideais pré-concebidos.

Enquanto alguns alunos se esforçam para reproduzir modelos preconizados de identidades, práticas e conduta escolar, outros subvertem essas diretrizes via *ingleses* que acomodam e resistem mais complexamente a práticas globais e locais no idioma. Essas manifestações se mostram legítimas uma vez que são produzidas localmente para atender às demandas específicas das performances desses alunos, construindo suas identidades como amigos, alunos de Ensino Médio e usuários de língua inglesa. Nesse interim, a legitimidade dos *ingleses* produzidos por “nativos” se torna um pressuposto instável. Se investigarmos as razões das diferenças entre esses *ingleses*, o nosso próprio inglês e o inglês dos ditos nativos, poderemos enfim construir um entendimento de práticas alheias capaz de percebê-las como legítimas. Tal entendimento leva a uma tolerância informada e situada, e não meramente moralista e condescendente, numa relação entre identidade e diferença culturalmente sensível (SILVA, 2003, p.99).

Os dados demonstram que os *ingleses* de propósitos eminentemente interacionais e estéticos, distantes de finalidades meramente utilitárias para o idioma, têm na acuidade linguística dominante antes uma consequência possível do que uma finalidade necessária. Ao engajarem-se em performances alternativas e assim criar identidades via língua inglesa, os alunos desenvolvem uma performatividade e tônica frequentemente inovadora e subversiva, o que evidencia o que escolhi chamar neste trabalho de *identividade*. Pensar nessa identividade é pensar em práticas de língua(gem) criativas e inovadoras que produzem identidades inovadoras localmente. Nesse

processo de identidade, brincadeiras e piadas, são “janelas” lúdicas nas quais discursos, identidades e língua(gens) podem ser recriados de forma geralmente segura e prazerosa. O quanto os alunos se apropriam ou não de suas práticas em inglês depende do quanto eles conseguem manter viva sua imaginação além de propósitos utilitários, reconfigurando essa língua de modo criativo – e por conseguinte, suas identidades. Adolescentes, por serem, mais flexíveis quanto à invenção linguística [...] (RABY, 2005, p.164) ⁸⁰, podem assim, mais do que escolher, **inventar** diferentes possibilidades de futuro por meio de uma língua muito presente nas práticas da globalização.

Nesse processo de invenção e apropriação, as Casas Seguras propiciam uma zona de segurança para essas práticas e comunidades imaginadas e proveem mundos possíveis como referência para essas invenções. Nesse âmbito, tais inovações tendem a se distanciar de propósitos utilitários e se voltar para propósitos ideológicos por se fazerem mais relevantes para as identidades desses alunos. Uma vez adentrado contextos assim, é mais provável que alunos se vejam interessados em usar inglês e reconheçam o uso desse idioma como presente e/ou relevante em sua realidade.

Essa postura de sensibilidade a práticas subversivas demandam de professores e alunos de Inglês como língua adicional uma contínua

⁸⁰ [Teenagers] may experience a more fluid relationship to language and therefore a greater potential for disruption due to their discursive construction as experimenters. This identification allows for resistance without as much risk of ‘social death’ as there is for adults. Teenagers may thus be more flexible about inventing new language, despite rigidly adhering to familiar features of language that already frame their sense of being.

reflexão entre práticas e discursos que pode contribuir para recompor o *status quo* dentro da escola. Alcançar essa prática culturalmente sensível demanda diálogo, ação colaborativa e abertura para experimentações na sala de aula de línguas. Uma vez que a escola legitime essas práticas subversivas como material pedagógico em potencial, as possibilidades de essa legitimação perpassar também as práticas sociais mais amplas dos alunos aumentam bastante. Nesse contexto, manifestações identitárias viriam à tona um pouco mais livremente e as Casas Seguras, construídas com tanta reserva e cuidado, talvez passassem a ser menos necessárias.

Enquanto é importante contemplar e celebrar a multiplicidade de identidades e apropriações da experiência escolar, também é importante manter claro na memória que manifestações de alunos, muitas vezes, chegam ao desacato e à violência, o que causa medo e terror nas escolas tanto em alunos como em professores. Eventos que vão desde violência à apatia na experiência escolar muitas vezes não atendem às necessidades e expectativas de alunos, e o mesmo pode ser dito com relação a professores. Assim, um aspecto relevante a ser investigado mais detidamente em pesquisas futuras e não focado aqui é a forma como professores percebem as manifestações de agência dos alunos, bem como os mecanismos de resistência e acomodação dos próprios professores. Uma discussão que relaciona a agência do professor com um fazer metodológico negociado com a agência de alunos já é aventada mais detidamente, por exemplo, em Jordão (2011b).

Este estudo pretende contribuir para o entendimento de como um olhar culturalmente sensível para práticas de língua(gem) alternativas na sala de aula pode empoderar alunos/atores sociais e ajudar a construir manifestações identitárias autênticas. O estudo também faz um convite para que busquemos ficar à vontade na pluralidade da sala de aula a ponto de melhor negociarmos os sentidos desse contexto com seus participantes (JORDÃO, 2011a). Práticas assim ajudam a configurar uma sala de aula de línguas mais plural e inventiva e cidadãos mais abertos à diferença. Nesse contexto, identidades andam de mãos dadas com a imaginação e juntas produzem manifestações de língua(gem) localmente importantes e legitimadas. Essas manifestações podem ainda ser relacionadas a usos de Inglês como Língua Internacional em redes de significação mais amplas. Uma experiência multicultural assim, já experimentada por muitos alunos com e sem a ajuda da escola, exige uma abertura epistemológica e interacional para a diferença de alunos e professores. Ela exige também um exercício cíclico de diálogo, de celebração e de reelaboração de práticas dos atores sociais envolvidos na comunidade escolar.

BIBLIOGRAFIA

AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia & VIANA, Luciana. **Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital**. Porto Alegre, no. 20, Famecos/PUCRS: dezembro/2008.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Oxford University Press, 1955.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BARTON, David, HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. (original publicado em 2000).

_____. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Jorge ZAHAR Editor. Rio de Janeiro 2005.

BHABHA, Homi K. **The location of culture**. New York: Routledge, 1994.

BHATT, Rakesh. p. 30 In: CANAGARAJAH, **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005.

BLOCK, David. **Convergence and resistance in the construction of personal and professional identities: four French modern language teachers in London**. p. 167 In: CANAGARAJAH (org.), **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005.

BORDIEU, Pierre. **The logic of practice**. Standford, California: Standford University Press, 1992.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria da educação básica. **Orientações curriculares para o ensino médio** Volume 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Capítulo 3: Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, Brasília, 2006, p. 87-124.

BROOKE, Robert. **Underlife and writing instruction**. College Composition and Communication, v. 38, n. 2, p.141-153, 1987.

BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. London: Routledge, 1990.

_____. **Burning acts: injurious speech** (p.197-227) In: PARKER, Andrew & SEDGWICK, Eve K. (orgs.). Great Britain: **Performativity and performance**. Routledge, 1995.

CANAGARAJAH, Suresh. **Critical ethnography of a Sri Lankan classroom: ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL**. TESOL Quaterly, v. 27, n. 4, p.601-626, 1993.

_____. **Safe houses in the contact zone: coping strategies of African-American students in the academy**. College Composition and Communication, v. 48, n. 2, p.173-196, 1997.

_____. **Resisting linguistic imperialism through language teaching**. China: Oxford University Press, 1999.

_____. **Subversive identities, pedagogical safe houses and critical learning**. p.116-137. In: Norton, Bonny & Toohey, K. (orgs.). Critical pedagogies and language learning. New York: Cambridge University Press, 2004.

_____. (org.). **Reclaiming the local in language policy and practice.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005.

_____. **Negotiating the local in English as lingua franca.** Annual Review of Applied Linguistics, v. 26, p.197-218, USA: Cambridge University Press, 2006.

_____. **Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition.** The Modern Language Journal, 91, Focus Issue, p.923-939, 2007.

_____. Foreword, p.ix-xiii. In: CLEMENTE, Angeles & HIGGINS, Michael J. **Performing English with a postcolonial accent: ethnographic narratives from Mexico.** London: The Tufnell Press, 2008.

_____. **Identidades subversivas, zonas pedagógicas de segurança e aprendizagem crítica.** Tradução: Beatriz Fontana; revisão da tradução: Lucia Rottava. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 81, p. 113-134, ago. 2009.

CELANI, Maria A. A. (org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CLEMENTE, Angeles & HIGGINS, Michael J. **Performing English with a postcolonial accent: ethnographic narratives from Mexico.** London: The Tufnell Press, 2008.

CLEMENTE, Angeles et al, **A call for a critical perspective on English teaching in Mexico.** MEXTESOL Journal, Volume 30, number 2, 2006.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **O discurso publicitário sobre escolas de língua e a constituição da identidade.** Letras & Letras, Uberlândia, 19 (1) 53-74 jan/jun. 2003.

COX, Maria Ines Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia De (Orgs.) **Cenas de sala de aula.** 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

DIMITRIADIS, Greg. **Studying resistance:** some cautionary notes. International Journal of Qualitative Studies in Education, 24:5, 649-654, 2011.

ERICKSON, Frederick. Qualitative Methods. In: ERICKSON, Frederick & LINN, Robert. L. **Research in teaching and learning volume 2.** New York: Collier Macmillan Canada Inc., 1990.

_____. Prefácio. In: COX, Maria I. P.; ASSIS-PETERSON, Ana A. de (orgs.). **Cenas de sala de aula.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

FILHO, Antônio J. **A performatividade na linguagem da resistência kaiowa/guarani.** 2005. 186 f. Tese (Doutorado em Letras) – Campinas: UNICAMP, 2005.

FISHMAN, Jenn. **Performing English, performing literacy.** College Composition and Communication, v. 57, n. 2, p.224-252, 2005.

FREIRE, Paulo R. N. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

FRITZEN, Maristela Pereira (p.55-72). In: FRITZEN, Maristela Pereira; LUCENA, Inêz Probst (organizadoras). **O olhar da etnografia em contextos educacionais:** interpretando práticas de linguagem. 1ª ed. Blumenau: Editora Edifurb, 2012 (no prelo).

FRITZEN, Maristela Pereira; LUCENA, Inêz Probst (organizadoras). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. 1ª ed. Blumenau: Editora Edifurb, 2012 (no prelo).

GADIOLI, Igor. **Letramento crítico e multimodalidade no ensino médio em aulas de LE**: desafios para professores e relação com o cotidiano dos alunos. Curitiba 2011 Anais do VII Congresso Internacional da Abralín. Disponível em: http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Igor_Cavalcante.PDF (acesso em 12/10/2011)

GARCEZ, Pedro. **A organização da fala-em-interação na sala de aula**: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. Caleidoscópio, v. 4, n. 1, p.66-80, jan/abr 2006.

_____. Fala-em-interação de sala de aula e formação de professores: o futuro é hoje. In: **Círculo de Estudos linguísticos do sul**, 2010, Palhoça. IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul - CELSUL, 2010. v. 9.

GARCEZ, Pedro Moares; SCHLATTER, Margarete. **Línguas adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim, RS: Edlebra, 2012. v. 1

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st Century**: A Global Perspective. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell, 2009.

GEE, James P. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. (manuscrito).

_____. **Social linguistics and literacies**. London and New York: Routledge, 2007.

Giroux, H.A.. **Theory and resistance in education: A pedagogy of the opposition.** Bergin & Garvey, Inc. South Hadley, MA, 1983.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7 ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

HARKLAU, Linda. **From the “good kids” to the “worst”:** representations of English language learners across educational settings. TESOL Quarterly, v. 34, n. 1, p.35-67. spring, 2000

HOLLIDAY, Adrian. **The struggle to teach English as an international language.** Oxford: Oxford University Press, 2005.

JENKINS, Jennifer. **Current perspectives on teaching world englishes and English as a Lingua Franca.** TESOL Quarterly, Vol. 40, No. 1 Mar. 2006.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **A língua inglesa como “commodity”:** direito ou obrigação de todos? VIII Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais, Setembro de 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/gruodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>. (Acesso em 06/05/2012).

_____. **A posição de professor de inglês no Brasil:** hibridismo, identidade e agência. Revista Letras & Letras Uberlândia-MG v.26 n.2 p. 427-442 jul.|dez. 2010 427

_____. **A posição do inglês como língua internacional e suas implicações para a sala de aula.** In: CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles; GIMENEZ, Telma (organizadoras). Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores. São Paulo: Ed. Pontes, 2011a.

_____. **New designs for new identities:** are we going anywhere? Critical Literacy: Theories and Practices, 2011b.

Disponível em:
[http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=viewFile&path\[\]=100&path\[\]=73](http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=viewFile&path[]=100&path[]=73) (Acesso em 07/06/2012).

KANNO, Yasuko; NORTON, Borton. **Imagined communities and educational possibilities**: introduction. *Journal of language, identity, and education*, v. 2, n. 4, p. 241-249, 2003

LONGARAY, E. A. **Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

_____. **Globalização, antiimperialismo e o ensino de inglês na era pós-moderna**. (Doutorado em Letras). Porto Alegre: UFRGS, 2009.

LLURDA, Enric. **On competence, proficiency and communicative language ability**. *International Journal of Applied Linguistics*, v.10, n.1, p.85-96, 2000

LUCENA, Maria Inêz P. **Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como língua estrangeira de escola pública avaliam seu trabalho**. 2006. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. Great Britain: Sage Publications, 1996.

MOITA LOPES, Luiz P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996

_____. (org.) **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira**: ideologia lingüística para tempos híbridos. DELTA, v.24, n.2, p. 1-15, 2008

_____; BASTOS, Liliana C. (orgs.) **Para além da identidade**: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MOTTA, Taíse Figueira. **Leitura em Inglês no ensino médio**: uma análise da atividade de leitura na escola e sua relação com a comunicação mediada por novas tecnologias. 2007. 181 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – São Paulo: FFLCH, USP, 2007.

PARKER, Andrew & SEDGWICK, Eve K. (orgs.). Great Britain: **Performativity and performance**. Routledge, 1995.

NORTON, Bonny. **Non-participation, imagined communities and the language classroom**, p. 159–171. In: BREEN, Michael P. (org.). *Learner contributions to language learning: new contributions in research*. Pearson ESL: 2001.

_____ & TOOHEY, Kelleen. **Changing perspectives on good language learners**. TESOL QUARTERLY Vol. 35, No. 2, Summer 2001.

_____; KAMAL, Farah. **The imagined communities of English language learners in a Paskistani school**. *Journal of language, identity and education*, v. 2, n. 4, p.301-317, 2003

_____ & TOOHEY, Kellen. (orgs.). **Critical pedagogies and language learning**. New York: Cambridge University Press, 2004.

PENNA, Maura In.: SIGNORINI, Inês (org.). *Linguagem e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. (p. 89-112), Campinas: Mercado de Letras, 1ª ed., 1998.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001

PENNYCOOK, Alastair. **Performativity and Language Studies**, *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal*. 1(1), 1-19, 2004.

_____. Workshop on Critical Applied Linguistics. Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, Oaxaca, México, 2005 In: CLEMENTE, Angeles et.al., **A call for critical perspective on English teaching in Mexico**. MEXTESOL Journal, v. 30, n. 2, 2006.

_____. **Language as a local practice**. USA and Canada: Routledge, 2010.

RABY, Rebecca. **What is Resistance?** *Journal of Youth Studies* Vol. 8, No. 2, June 2005, p.151-171

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMPTON, Ben. **Language in late modernity: interaction in an urban school**. New York: Cambridge University Press, 2006

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular: lições do Rio Grande**. Volume 1. 2009. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1. Acesso em: 14 de maio de 2011.

SANTA CATARINA. *Língua Estrangeira: a multiplicidade de vozes*. In: **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: COGEN,

1998. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/educadores/proposta-curricular?start=1>. Acesso em: 25 de julho de 2010.

SANTOS, Boaventura de S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Trilce, 2010.

SALIH, Sara. **Judith butler**. New York: Routledge Critical Thinkers, Routledge, 2002.

STEIN, Pippa. p.108-109 In: NORTON, B. & TOOHEY, Kellen. (orgs.). **Critical pedagogies and language learning**. New York: Cambridge University Press, 2004.

SCHLATTER, Margarete. **O ensino de língua estrangeira na escola: uma proposta de Letramento**. Caleidoscópio, Vol. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr 2009. Disponível em: http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/Vol7n1/art02_schlatter.pdf (acesso em: 20 de dez. de 2010).

SHARIFIAN, Farzad. (org.) **English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues**. New Perspectives On Language And Education. Multilingual Matters: Bristol, Buffalo & Toronto, 2009

SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998

SILVA, Tomaz Tadeu (organizador). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2003, 133p.

SILVA, Cláudia Helena Dutra da. **Uma proposta de letramento para o ensino de língua estrangeira na escola pública**. 2008. 49 f. Monografia (licenciatura em Letras) – Porto Alegre: UFRGS, 2008.

TAJIMA, Misako. **Critical self-reflection:** a performative act. *The Language Teacher*, 34.4, July/August 2010.

TURKLE, Sherry. **The Flight from Conversation.** *New York Times*: 04/2012 http://www.nytimes.com/2012/04/22/opinion/sunday/the-flight-from-conversation.html?pagewanted=3&_r=4 (acessado em 02/05/2012)

VAN MAANEN, John. **Tales of the field:** on writing ethnography. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (Orgs.) **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em lingüística aplicada. 1. Ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

WARSCHAUER, Mark. **The changing global economy and the future of English teaching.** *TESOL Quarterly*, v. 34, n. 3, TESOL in the 21st century, p.511-535, Autumn, 2000.

WOLCOTT, Harry F. **Writing up qualitative research.** *Qualitative Research Methods*, v. 20. California: Sage Publications, 1990.

ANEXOS

Figura 18 - Teste de Joana

e as Preposições. Após Verbos e Preposições use os _____ Feito isso, para o restante use os _____

A. Meet ^{them} ~~you~~ in my room, please.
 → Encontre-~~os~~ em minha sala por favor.

B. Talk to ^{him} about my problems.
 → Fale com ele sobre meus problemas.

C. ~~my~~ names are correct, but ~~his~~ aren't.
 → meus ~~nomes~~ estão corretos, mas ~~seus~~ não estão.

D. The C.D is ~~his~~, put it in his bag.
 → ~~Essa~~ cd é ~~seu~~, coloque-~~a~~ na sua ~~bolso~~.

E. Look for ~~you~~ in our restaurant.
 → Procure por ~~os~~ em nosso restaurante. -06

F. Forgive ~~me~~ for my mistakes.
 → Perdoe-~~me~~ ~~os~~ ~~meus~~ erros.

G. The black t-shirt is ~~mine~~, it's ~~not~~ ^{hers}.
 → A camiseta ~~branca~~ não ~~é~~ ~~dela~~.

H. ~~my~~ lunch is ready, ~~his~~ isn't.
 → meu almoço ~~está~~ pronto, ~~o~~ ~~meu~~ ~~está~~.

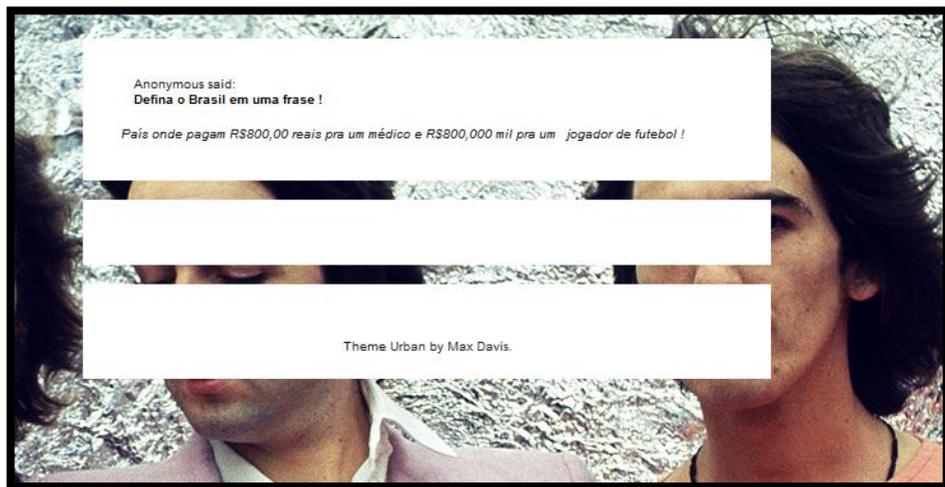
I. Forget about ^{only} ~~my~~ problems, remember ~~them~~.
 → Esqueça ~~meus~~ problemas, lembre-~~se~~ apenas dos meus.

J. Deliver ~~it~~ in my apartment.
 → Entregue-~~o~~ em meu apartamento.

room = sala bag = bolsa/mala
 mistakes = erros/enganos t-shirt = camiseta
 lunch = almoço ready = pronto
 to remember = lembrar

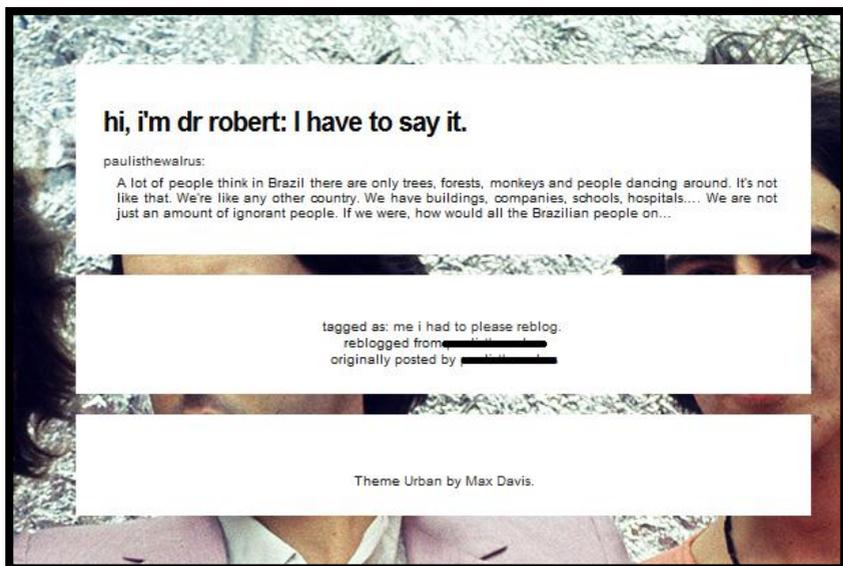
Fonte: arquivo pessoal de Joana

Figura 19 - Defina o Brasil em uma frase!



Fonte: postagem em blog de Alexa

Figura 20 - A lot of people think in Brazil there are only trees



Fonte: blog de Alexa

Figura 21 - Postagem original da figura 20



Fonte: blog que Alexa seguia

Projeto de Pesquisa

Práticas Subversivas: agência, resistência e acomodação dentro e fora da sala de aula de Inglês

Pesquisador responsável: Igor Gadioli Cavalcante (PPGLg/UFSC)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) aluno (a),

Sou pesquisador da área de Linguística Aplicada e quero convidá-lo (a) para participar de uma pequena entrevista comigo, por cerca de vinte minutos. A entrevista é sobre como você usa o inglês dentro e fora de sala de aula; ela é toda em português e todos os alunos da turma podem participar.

Quero estudar na minha pesquisa as práticas de leitura e escrita na sala de aula de língua inglesa, para assim tentar melhorar a nossa escola no futuro. Para eu fazer isso, sua participação é importante.

Você não é obrigado (a) a participar desta pesquisa, podendo inclusive desistir dela a qualquer momento. Além disso, mesmo que você aceite me ajudar, tudo o que você falar durante a entrevista ou nas aulas será confidencial e utilizado sem sua identificação.

Caso tenha dúvidas agora (ou depois), entre em contato comigo pessoalmente ou por telefone/email. Ficarei feliz em explicar alguma coisa da minha pesquisa.

Muito obrigado por sua atenção e possível colaboração! ☺

Igor Gadioli Cavalcante
Mestrando em Linguística Aplicada da
PPGLg/UFSC (48) 8452-
2721

igorgadioli@gmail.com Florianópolis, abril de 2011.

De acordo com os termos acima, favor assinar abaixo:

Eu, _____ (nome do/a
aluno/a) aceito participar da pesquisa sobre práticas de letramento em língua
adicional.

Pesquisador: _____ (Igor Gadioli
Cavalcante)

Orientadora: _____ (Profa. Dra. Maria
Inêz Probst Lucena)

*Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética e pesquisa da UFSC sob o
número 1873/11.*

Projeto de Pesquisa

Práticas Subversivas: agência, resistência e acomodação dentro e fora da sala de aula de Inglês

Pesquisador responsável: Igor Gadioli Cavalcante (PPGLg/UFSC)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado pai/mãe ou responsável,

Sou pesquisador na área de Linguística Aplicada e gostaria de pedir sua autorização para conversar com seu/sua filho/filha, através de uma entrevista, a respeito de como ele (a) usa o inglês.

Quero estudar na minha pesquisa as práticas de leitura e escrita na sala de aula de língua inglesa, para assim tentar melhorar a nossa escola no futuro. Para eu fazer isso, a participação dele (a) é importante.

Seu/sua filho (a) não é obrigado (a) a participar desta pesquisa, podendo desistir dela a qualquer momento. Além disso, mesmo que ele (a) me ajude, tudo o que ele (a) falar durante a entrevista ou nas aulas será confidencial e utilizado sem identificação.

Caso tenha dúvidas agora (ou depois), entre em contato comigo pessoalmente ou por telefone/email. Ficarei feliz em explicar alguma coisa da minha pesquisa.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Igor Gadioli Cavalcante
Mestrando PPGLg/UFSC
(48) 8452-2721
igorgadioli@gmail.com

Florianópolis, abril de 2011

De acordo com os termos acima, favor assinar abaixo:

Eu, _____ (nome do pai/mãe ou responsável) autorizo meu/minha filho/a _____ a participar da pesquisa sobre práticas de letramento em Língua Estrangeira.

Pesquisador: _____ (Igor Gadioli Cavalcante)

Orientadora: _____ (Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucena)

Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética e pesquisa da UFSC sob o número 1873/11.

Projeto de Pesquisa

Práticas Subversivas: agência, resistência e acomodação dentro e fora da sala de aula de Inglês

Pesquisador responsável: Igor Gadioli Cavalcante (PPGLg/UFSC)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cara colega,

Gostaria de pedir sua colaboração para que eu observe algumas de suas aulas e também conduza uma entrevista com você a respeito da sua prática de ensino nas aulas de língua inglesa.

Esta pesquisa tem como objetivo discutir as práticas de letramento na sala de aula de Língua Estrangeira, de modo que venha a contribuir para o desenvolvimento de instrumentos e critérios de práticas no cotidiano escolar.

Ressalto que você não é obrigada/o a participar desta pesquisa, podendo desistir dela a qualquer momento e que tudo o que for falado durante a entrevista ou registrado ao longo das aulas será confidencial, sendo utilizado sem sua identificação

Quaisquer dúvidas que existirem agora, ou depois, poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato comigo, pessoalmente, ou através do telefone ou email abaixo mencionados:

Telefone: (48) 8452-2721

Email: igorgadioli@gmail.com

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Igor Gadioli Cavalcante
Mestrando em Linguística Aplicada da PPGLg/UFSC
Florianópolis, abril de 2011

De acordo com os termos acima, favor assinar abaixo:

Eu, _____ (nome do professor/a) aceito participar da pesquisa sobre práticas de letramento em Língua Estrangeira.

Pesquisador: _____ (Igor Gadioli Cavalcante)

Orientadora: _____ (Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucena)

Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética e pesquisa da UFSC sob o número 1873/11.