


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

MARINA ROSA SEVERIAN

**RELAÇÕES DE PODER EM UMA ESCOLA PAUTADA
NAS SINGULARIDADES: OLHARES SOBRE AS PRÁTICAS
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**



ARARAQUARA – SP
2016

MARINA ROSA SEVERIAN

**RELAÇÕES DE PODER EM UMA ESCOLA PAUTADA
NAS SINGULARIDADES: OLHARES SOBRE AS PRÁTICAS
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nildicéia Aparecida Rocha

Bolsa: Capes

ARARAQUARA – SP
2016

Severian, Marina Rosa

Relações de poder em uma escola pautada nas singularidades: olhares sobre as práticas de língua estrangeira / Marina Rosa Severian – 2016
253 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Prof^a. Dr^a. Nildicéia Aparecida Rocha

1. relações de poder. 2. singularidades. 3. língua estrangeira. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARINA ROSA SEVERIAN

**RELAÇÕES DE PODER EM UMA ESCOLA PAUTADA
NAS SINGULARIDADES: OLHARES SOBRE AS PRÁTICAS
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Data da defesa: 20/05/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nildicéia Aparecida Rocha

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara – SP.

Membro titular: Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Celada

Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Campus de São Paulo – SP.

Membro titular: Prof^a. Dr^a. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara – SP.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho a todos aqueles que, assim como eu, acreditam em uma educação transformadora e criadora, independente se essa vontade de verdade esteja alicerçada em idealismos. A Antônio, grande exemplo e paixão da minha vida, e a Fátima, fonte de força e amor incondicionais. Ao André, por jamais abrir mão de nós e pelo companheirismo repleto de cumplicidade e amor.

AGRADECIMENTOS

O trajeto do Mestrado, do qual me despeço neste momento, trouxe à tona diferentes sentimentos, pensamentos e impressões que marcaram de maneira profunda a minha percepção do mundo, da educação, das escolas, da pesquisa e de mim mesma. Ao longo deste caminho de aprendizagem e de troca, o qual muitas vezes me pareceu ser ao mesmo tempo tão curto e tão extenso, a presença persistente – independente se próxima ou distante, constante ou temporária – de algumas pessoas tornou-se fundamental para que me trouxesse força, fé e ânimo para continuar e concluir esta pesquisa.

Ao meu pai, Antônio, agradeço por sempre ter me incentivado a me debruçar sobre a leitura, os estudos e o questionamento, pontos esses que se tornaram não apenas uma característica de quem sou, mas, principalmente, uma paixão que ele sutilmente transferiu para mim como forma de mantê-lo sempre vivo em minha memória. A você, sou grata por todo o amor que me ofereceu e que me permitiu lhe dar nos 17 anos em que pude conviver contigo e também por me ensinar as matérias mais importantes da minha vida: os princípios de ser humana e o amor pelas Letras.

Por ter sempre me incentivado de diferentes maneiras a seguir os meus sonhos, agradeço à minha mãe, Fátima, quem me proporcionou conversas maravilhosas, inúmeras oportunidades de crescimento e, principalmente, sempre esteve ao meu lado mesmo quando a minha falta de paciência e de compreensão falaram mais alto. Sou muito grata por ter escolhido trilhar junto comigo este percurso das nossas vidas e por me proporcionar tantos ensinamentos diários, você sempre foi e será uma luz para mim.

Pela união e diferenças que nos conectam nesta vida, agradeço aos meus irmãos, Cristina, Daniel e Bruno, pelos diversos momentos de diversão, conflitos, cumplicidade, risadas, felicidade e amor que partilhamos em todas as situações, tanto leves quanto pesadas, pelas quais passamos juntos. A força e os exemplos que tantas vezes vocês me inspiraram, ainda que inconscientemente, ajudaram a cunhar o meu caráter, assim como, a constante busca pelas minhas paixões e por quem eu sou. Ao meu sobrinho, Luan, por ter trazido à minha vida um sentimento de amor nunca experimentado antes e por ser tão especial, divertido e uma pessoa que me faz sentir responsável não apenas por sua vida, mas também por sua educação.

Ao meu melhor amigo e companheiro, André Zanon, agradeço por ter sido, nesses muitos e incríveis anos em que estamos juntos, a pessoa em quem eu sempre

pude confiar e me apoiar, por ter-se permitido viver e compartilhar comigo sentimentos tão intensos e, por vezes, tão insólitos. Sou imensamente grata pela paciência nos dias em que sou mais difícil de lidar ou indecisa, pela compreensão nos meus momentos de angústia e de descaminhos, por tantas vezes resolver os meus problemas de maneira tão leve e com tanta compaixão, mostrando uma determinação e dedicação que são grandes exemplos para mim e que me ensinam diariamente.

Aproveito para agradecer aos meus sogros, Sandra e João Zanon, e aos meus cunhados Francine Miura, Renata Zanon, Rodrigo Zanon e Mariane Machado e, em especial, à Isabella Denzin, arquiteta dedicada, a quem sou muito grata por ter colaborado e participado desta pesquisa ao reprojeter as plantas da escola.

Às minhas queridas amigas que me cativaram nas mais diferentes fases da minha vida e que estiveram sempre presentes em mente e coração. À Amanda Pacciullo, Letícia Bueno, Isabela Colturato, Larissa Rizatti, Carolina Bergamin e Kézia Barbosa, cujas parcerias, sempre divertidas e compreensivas, me acompanham onde quer que eu esteja. À Monique Cintra, por ter participado de maneira tão especial no meu percurso acadêmico, revelando-se uma amiga compreensiva e compassiva que tive o prazer de reencontrar nesta vida.

Aos meus amigos da pós-graduação e colegas de trabalho, Cinthia Galelli, Heloísa Zanchetta, Natália Pedroni e Thiago Silva, cuja convivência trouxe mais vida e diversão para o meu cotidiano, assim como reflexões e discussões de diferentes gêneros.

Agradeço à minha orientadora, Nildicéia Aparecida Rocha, por ter trilhado comigo esse percurso acadêmico e por ter não apenas acreditado no meu projeto, mas também me concedido a oportunidade de realizar esta pesquisa.

Sou muito grata à escola participante e também a todos os envolvidos, que colaboraram de alguma forma para a minha pesquisa, por terem aberto as suas portas e me permitido estar presente entre vocês, conhecendo e aprendendo outros olhares sobre a educação e, também, sobre o papel do pesquisador.

Aos professores Sandra Kaneko-Marques, Cibele Rozenfeld, Maria do Rosário Gregolin, Marta Kfoury Kaneoya e Wagner Romão, pelas significativas ponderações e colaborações para este trabalho. Ao Programa de Pós-Graduação de Linguística e Língua Portuguesa pelas ajudas e pelos auxílios concedidos para a realização desta pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro ao longo do Mestrado.

*Termino com a esperança de que este escrito
chegue às mais insólitas profundidades;
com a certeza de que o meu canto proscrito
seja absorvido por gente de todas as idades.
Hei de ver realizado este nosso sonho aflito,
de ver crescer a busca da liberdade
(Antônio Severian Loureiro, 1974)*

RESUMO

O discurso doutrinário produzido e veiculado nas sociedades disciplinares do século XVIII permitiu a instauração tanto das dicotomias quanto dos paradigmas que norteiam, até o presente século, a maneira como as instituições escolares devem atuar e refletir sobre o âmbito educacional, condicionando, conseqüentemente, não apenas as metodologias e as práticas adotadas nessas instituições, como também a crença que envolve o pensar e o fazer educacional na nossa sociedade contemporânea. Com isso, as escolas passaram a adotar algumas tendências mercadológicas e fabris as quais visam legitimar diretrizes autoritárias e ratificar uma hierarquia pré-estabelecida de poder nas instituições de ensino. De maneira contrária, Dewey (1959), Freire (1967 e 1979) e Morin (2000 e 2007) propõem outras maneiras de compreender a educação, enfatizando o papel primordial dessa para o desenvolvimento tanto do caráter quanto da personalidade “autênticos” do indivíduo, permitindo o despertar da singularidade e da ética nos alunos e nos professores. De acordo com essa perspectiva que visa construir uma educação singular, a nossa intenção neste trabalho é analisar e compreender de que forma se estabelecem as relações de poder (FOUCAULT, 1987 e 1989) nas práticas de língua estrangeira em uma escola, situada no interior de São Paulo, que segue os princípios da singularidade como fio condutor de sua prática. Dentro dessa abordagem, pretendemos depreender os discursos e as práticas referentes às singularidades e à democracia, a fim de refletir sobre a maneira como as relações verticais e horizontais se constroem nesse processo peculiar de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa de base etnográfica, com o intuito de observar como se estabelecem essas relações nas práticas de idioma e coletar os dados.

Palavras-chaves: relações de poder; singularidades; língua estrangeira.

ABSTRACT

The doctrinal speech produced and conveyed in the disciplinary societies from 18th century consented the instauration both of the dichotomies and of the paradigms which guide, until the present century, the way how educational institutions must act and reflect on the educational field, hence conditioning not only the methodologies and practices in these institutions, as well as the belief that involves thinking and doing education in our contemporary society. The schools have adopted some trends similar to marketing and manufacturing procedures which legitimate authoritarian directives and ratify a pre-established hierarchy of power within and also outside the educational institution. Conversely, Dewey (1959), Freire (1967 and 1979) and Morin (2000 and 2007) present alternative ways to comprehend the education emphasizing its essential role to the development of both the authentic character and personality of the individual, enabling the arousal of singularity and ethic in students and educators. In accordance with this perspective that aims to erect an education based on humanity and singularity, this paper intends to analyze and comprehend how the power relationships (FOUCAULT, 1987 and 1989) are established during the classes of foreign language at a specific school, situated in a city in the state of São Paulo, which follows the principles of singularity as a guideline to its practice. Within this approach, we intend to understand the discourse and practice with regard to singularities and democracy in education to reflect on how the vertical and horizontal relationships are built in this peculiar process of foreign language teaching and learning. To achieve this, we conducted a qualitative ethnographic research in order to observe how these relationships are established in foreign language classes and collect data.

Keywords: Power relationships; singularities; foreign language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Planta da parte superior da escola participante	141
Figura 2: Planta da parte inferior da escola participante	142
Figura 3: Planta da área do pátio coberto	163
Figura 4: Planta da sala de aula expositiva.....	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo.....	89
Quadro 2: Os diferentes métodos e abordagens de ensino de LE	106
Quadro 3: Grupos de métodos centrados na língua, no aluno e na aprendizagem	108
Quadro 4: Perfil dos alunos entrevistados	145
Quadro 5: Perfil das especialistas de LI e da gestora entrevistadas	147
Quadro 6: Tempo total das atividades desenvolvidas durante a pesquisa de campo ...	149
Quadro 7: Dia, sigla e tipos de informações do diário de campo	153
Quadro 8: Símbolos de transcrição.....	155
Quadro 9: Participantes, sigla, dia, período, local e duração das entrevistas	157
Quadro 10: Categorização para análise e triangulação dos dados.....	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAL	Abordagem Audiolingual
ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
AC	Abordagem Comunicativa
AD	Abordagem Direta
AGT	Abordagem da Gramática e Tradução
AL	Abordagem para Leitura
AP	Abordagem Participativa
IBC	Instrução Baseada em Conteúdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
PCN	Propostas Curriculares Nacionais
PCN-LE	Propostas Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira
PP	Proposta Pedagógica

SUMÁRIO

1. POR MUDANÇAS NO CENÁRIO EDUCACIONAL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	15
1.1. As inquietações no universo do ensino de LE.....	21
1.2. Cristalização do poder instaurado como verdade.....	23
1.3. O concebimento de uma proposta de pesquisa.....	27
1.4. A organização das ideias	29
2. DISCUTINDO IDEOLOGIAS EM UMA SOCIEDADE LÍQUIDA	32
2.1. Singularidades e democracia: o individual dentro da esfera coletiva	34
2.1.1. As singularidades e a constituição do sujeito	39
2.1.2. A democracia participativa deweyana na educação	53
2.1.3. O espaço educacional brasileiro permeado pelas singularidades e pelos princípios democráticos	58
2.2. Esferas do poder nas relações humanas	63
2.2.1. A visão foucaultiana das relações de poder na educação	72
2.2.2. Vigilância e poder: o panóptico escolar	79
3. O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA E OS DISCURSOS DO PODER NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	86
3.1. Os discursos sobre o ensino de LE: a língua hegemônica e o PCN-LE.....	91
3.2. O discurso das abordagens de ensino de LE: a construção das singularidades e das relações de poder	103
3.2.1. Abordagens centradas na língua.....	109
3.2.2. Abordagens centradas no aluno.....	111
3.2.3. Abordagens centradas na aprendizagem	114
3.2.4. A era do pós-método	117
4. O CONTEXTO E A PESQUISA	123
4.1. A construção do contexto e da pesquisa em educação	124
4.1.1. O contexto da educação de línguas estrangeiras: o viés etnográfico	126
4.2. A construção de um cenário: escola participante	129
4.2.1. A história e a realização de uma ideia	132
4.2.2. Filosofia e doutrina: os alicerces da instituição.....	134
4.2.3. Aprendendo a aprender: a aprendizagem baseada em projetos.....	137
4.2.4. Arquitetura e ideologia: estruturação da escola participante.....	141
4.3. Participantes	144

4.3.1. Alunos	145
4.3.2. Especialistas de LI e gestora	146
4.4. Primeiros contatos e impressões.....	148
4.5. Reunindo diferentes olhares sobre uma mesma questão	150
4.5.1 O olhar institucional: análise documental	151
4.5.2. O olhar da pesquisadora: diário de campo	151
4.5.3. Os olhares dos participantes: entrevistas.....	154
4.6. A triangulação dos olhares e os procedimentos de análise	158
5. CONSTRUINDO UM RETRATO DOS DIFERENTES OLHARES SOBRE O CONTEXTO DE LI.....	161
5.1. Estrutura escolar e panóptico	162
5.2. Índícios de verticalização e horizontalização do poder.....	188
5.3. Singularidades e democracia: discurso, teoria e prática.....	201
6. COSTURANDO AS IDEIAS PARA CAMINHOS POSSÍVEIS	217
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	222
APÊNDICES	232
APÊNDICE 1: Termos de consentimento das especialistas de LE e gestora	233
APÊNDICE 2: Termos de consentimento dos alunos.....	237
APÊNDICE 3: Roteiro da entrevista: especialistas de LE e gestora	244
APÊNDICE 4: Roteiro da entrevista: alunos	246
ANEXOS.....	247
ANEXO 1: Modelo do plano de ensino semestral	248
ANEXO 2: Guia de responsabilidade	249
ANEXO 3: Nossa pesquisa	251
ANEXO 4: Exemplo de projeto	252

1. POR MUDANÇAS NO CENÁRIO EDUCACIONAL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Não é verdade que o contexto de transformação em que se encontra a escola produza mudanças automáticas. Esta transformação deve ser lida e decodificada para incitar a escola à mudança (PERRENOUD, 1999, p. 7).

O contexto revolucionário da Europa entre os séculos XVII e XVIII possibilitou a instauração de certos paradigmas e dicotomias na área educacional que continuam a produzir efeitos de sentido e a materializar discursos doutrinários – referentes não apenas ao papel pré-estabelecido de professores e estudantes no âmbito escolar como também os que retomam a necessidade de se instituir procedimentos visíveis de autoridade e poder sob o estandarte do progresso educacional – no que diz respeito à atuação das instituições escolares. Durante esses séculos foram instaurados procedimentos de poder, vigilância e disciplina nas instituições escolares a fim de se manter o controle e a ordem sobre os corpos dóceis. Nesse momento histórico-social, instituiu-se também a organização da escola em hierarquias verticais pré-definidas que permitiam uma espécie de estratificação tanto no que diz respeito à equipe de funcionários e docentes quanto à posição ocupada pelos estudantes dentro dos muros institucionais (FOUCAULT, 1987).

De acordo com o filósofo francês Foucault (1989, p. 10), a partir desses séculos ocorreu o que ele chama de “desbloqueio tecnológico da produtividade do poder”, em que foram engendradas e estruturadas as grandes instâncias institucionais, ou aparelhos de Estado, com o objetivo de implantar “procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e ‘individualizada’ em todo o corpo social”. Dentro dessas estruturas sociais, principalmente nas escolas, os mecanismos de poder e de controle passaram a ser veiculados nos saberes científicos a fim de consolidar os próprios regimes de verdade e de promover a organização moral e social.

Talvez uma das maneiras mais efetivas de se exercer o controle e a organização dentro das instituições sociais esteja respaldada na perspectiva ainda vigente de que é necessário formar, ou melhor, adequar o indivíduo de acordo com a sociedade na qual o mesmo está inserido. Levando em consideração esse discurso, a maioria das escolas

segue as tendências mercadológicas e fabris que legitimam diretrizes autoritárias e ratificam uma hierarquia pré-estabelecida de poder dentro da própria instituição de ensino. A partir de tal conduta, nota-se que tais escolas geralmente ignoram os aspectos singulares próprios de cada estudante a fim de estabelecer padrões e procedimentos especificamente voltados para produtividade e para o controle dentro da sala de aula.

Os discursos difundidos atualmente em grande parte das instituições de ensino tendem a retomar noções positivistas que visam à possibilidade do progresso social apenas por meio da aquisição de saberes científicos, os quais são considerados, nessa perspectiva, como uma espécie de carta de alforria para uma progressão econômico-social (MASCIA, 2003, p. 49). Tal pensamento faz parte do ideário educacional tradicional e serve como base para um sistema que privilegia uma desmedida aquisição conteudística em detrimento do conhecimento de mundo de fato necessário de acordo com a realidade de cada sujeito envolvido no processo de ensino e aprendizagem.

Dentro desse cenário percebemos que os modelos de ensino visam uma educação sistemática e disciplinar, estabelecendo relações hierárquicas bem definidas e pré-estabelecidas no ambiente escolar a fim de docilizar os corpos dos estudantes e também dos docentes no intuito de moldá-los como seres subservientes e extremamente úteis a um propósito. Ao tornar os corpos dóceis, é possível manter o controle e o domínio, portanto, impor uma disciplina que é, ao mesmo tempo, uma forma de ressaltar o indivíduo como sujeito e objeto de poder, como afirma Foucault (1987, p. 118-119):

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. [...] Em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. [...] O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe.

Baseando-nos na proposta foucaultiana, compreendemos que a educação disciplinar age de maneira dialética nos corpos dos indivíduos, permitindo, por um lado, que descubram em si mesmos aptidões e habilidades que podem ser utilizadas em prol da sociedade, e inibindo, por outro, que coloquem toda a sua potência em prática, estabelecendo, assim, uma relação de obediência e de sujeição. Isso significa dizer que as instituições sociais obtêm de cada indivíduo exatamente aquilo que desejam de acordo com as suas necessidades, mas definem ora de maneira velada, ora de forma clara os limites de cada indivíduo a fim de permanecerem no controle da situação e dos corpos.

No que se refere às instituições escolares, observamos que as medidas disciplinares são empregadas principalmente nas práticas de ensino, as quais geralmente estão pautadas em uma abordagem autoritária e hierárquica da gestão e do processo pedagógico, tornando aparente, por exemplo, as relações de poder entre os docentes e os estudantes. Nessa perspectiva tradicionalista, a atuação do aluno na escola é nitidamente limitada pelas regras estipuladas arbitrariamente pela diretoria, coordenação e pelos docentes, além de ser controlada constantemente, promovendo, dessa maneira, uma educação sistematizada e pouco autônoma em detrimento da capacidade e do desenvolvimento das habilidades individuais e sociais dos envolvidos.

De acordo com Foucault (2010, p. 43-44), é por meio da educação que os indivíduos têm acesso ao conhecimento, portanto ao saber e, conseqüentemente, ao poder. Sendo assim, as instituições de ensino, na maioria dos casos, regulam o tipo de conhecimento e a forma como esse saber será compartilhado com os estudantes a fim de manter o controle e a hierarquia dentro da escola e, por conseguinte, o autoritarismo. Nesse ambiente, ainda hoje, não há significativa abertura de espaço para que os alunos e os professores atuem de maneira mais livre e explorem as próprias singularidades no processo educacional, uma vez que predomina a ideia tradicionalista de que o docente é quem detém e transmite o conhecimento ao estudante, que, em geral, é considerado praticamente desprovido de saberes. Em oposição a isso, o filósofo Heidegger propõe concepções interessantes do que seja aprender e ensinar:

Ensinar é mais difícil do que aprender, porque o que o ensino exige é o seguinte: deixar aprender. O verdadeiro professor, em verdade, não deixa que nada mais seja aprendido, a não ser a aprendizagem. [...] O professor acha-se à frente dos seus estudantes somente nisto: que ele

ainda tem muito mais a aprender do que eles – ele tem de aprender a deixá-los aprender. O professor tem de ser mais lecionável do que os aprendizes (HEIDEGGER, citado por ROGERS apud MOGILKA, 2003, p. 34).

Nesse sentido, o filósofo Heidegger crê que a educação não deveria ser baseada apenas segundo o olhar do professor, mas que o aluno, como indivíduo e sujeito social, deveria ter autonomia no processo de aprendizagem para buscar sua própria forma de aprender e ter “abertura” para também ensinar aqueles com quem se relaciona. O principal ponto levantado pelo filósofo é o de se permitir que haja a interação e a renovação do processo de ensino e aprendizagem, propiciando a distribuição mais igualitária do controle e do poder no cenário educativo. Partindo desse ideal, as escolas seguiriam, portanto, um viés cujos valores seriam pautados na liberdade, igualdade, respeito, autonomia e coletividade, condizendo, assim, com um sistema de ensino mais libertador e menos autoritário (FREIRE, 1967 e 1979).

Não raro, atualmente é possível encontrar um número significativo de escolas distribuídas no território brasileiro¹ e estrangeiro que visam repensar o fazer educacional, proporcionando possibilidades de ensino e aprendizagem mais significativas e singulares tanto aos docentes quanto aos estudantes. Em algumas dessas propostas, as práticas tradicionalistas, autoritárias e enciclopédicas são evitadas ou diluídas nas práticas de ensino a fim de alicerçar uma relação pautada no interesse e nas singularidades de cada um. A partir dessa perspectiva, a instituição de ensino tende a se tornar um local onde as condições de igualdade e também as de diferença individuais sejam respeitadas e levadas em consideração no processo de ensino e aprendizagem.

Para isso é fundamental que as escolas sigam uma gestão em que os envolvidos – professores, alunos, gestores e comunidade – participem das tomadas de decisão e estejam atentos para discutir e resolver situações e problemas que normalmente uma sociedade democrática, como a que vivemos hoje, enfrentaria. Nesse sentido, tais instituições de ensino devem propor e reivindicar não apenas os direitos de cada

¹ Existem atualmente no Brasil mais de 100 instituições e organizações que visam oferecer experiências de educação alternativa tanto no âmbito do ensino formal e informal quanto no ensino superior. Dentre tais instituições, é possível encontrar escolas que seguem enfoques progressista, libertário, democrático, holístico, etc. Tais dados foram retirados de um projeto virtual chamado *Reevo*, que visa documentar e divulgar as propostas educativas inovadoras e alternativas que estão sendo promovidas em diferentes partes do mundo. Para mais informações: REEVO, disponível em: <<http://reevo.org/pt-br/>>. Acesso em: 07 de set. 2015.

cidadão, mas também as suas responsabilidades, obrigações e autonomia para resolver, tanto individualmente quanto coletivamente, as questões que surgirem (DEWEY, 1959).

Sendo assim, diferentes pensadores do século XIX e XX – em especial os filósofos e educadores Dewey (1959), Freire (1967 e 1979) e Morin (2000 e 2007) – contemplaram a questão da educação enfatizando novas formas de ensino a fim de torná-lo menos autoritário e voltado para a realidade e interesses dos estudantes, permitindo às crianças a possibilidade e a liberdade de certas escolhas e de tomada de consciência em relação ao seu papel no mundo. De acordo com essas ideias, a aprendizagem é construída quando os indivíduos de fato vivenciam aquilo que estudam, sendo, portanto, a experiência algo fundamental tanto para o aprendizado quanto para o autoconhecimento e também para a convivência dos cidadãos em sua sociedade, como ratifica Dewey (1959, p. 25-26):

Toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências.

Refletindo sobre esses pressupostos educacionais, percebemos que algumas escolas que vêm surgindo no contexto histórico-social do século XXI buscam repensar o fazer educacional e enfatizar a participação significativa e singular tanto de professores quanto de estudantes para a construção desse importante processo de formação. Nesse sentido, identificamos a urgência de se refletir sobre os nossos sistemas e parâmetros de ensino retomando pesquisas acadêmicas e ações educacionais que pretendem transcender os procedimentos tradicionalmente adotados na maioria das escolas brasileiras, sendo um desses vieses possível a educação pautada nas singularidades e na democracia, cujo campo de pesquisa é absolutamente rico e fértil.

Em relação ao universo particular do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LE), verificamos certa carência de trabalhos acadêmicos cuja temática envolva o estudo das práticas de LE no contexto específico de escolas que buscam desenvolver as singularidades dos indivíduos dentro de um ambiente de ensino tido como mais democrático, sendo esse um dos propósitos desta pesquisa. Diante disso, entendemos a importância de se considerar, primeiramente, o fato de tanto o estudante quanto o docente estarem cientes de suas necessidades, de seus objetivos, de seus papéis

e de suas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a fim de torná-lo mais prazeroso e significativo (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 28).

Dessa maneira, quanto mais o aprendizado de LE estiver relacionado com as vidas, realidades e experiências dos alunos e professores, maiores incentivos e melhores resultados serão obtidos nesse processo educativo. Assim, segundo Celani (2004, p. 34), “a educação não é um processo de adaptação do homem à sociedade. Tem outra função: ao Homem cabe encher de cultura os espaços, os vazios, criando, ao fazer isso, outros espaços”, permitindo que os sujeitos construam a educação de acordo com suas vivências individuais e coletivas.

No entanto, embora existam muitos estudos acerca das abordagens e dos métodos específicos da área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, ainda há alguns abismos entre a teoria e a prática² que, em muitos casos, impedem alunos e professores de se identificarem com o trabalho desenvolvido em sala de aula. Obviamente a autorreflexão por parte de ambos é fundamental para que o trabalho tenha progressos positivos, contudo, há ainda muitos cursos de línguas que focam demasiadamente no método ou no material e acabam ignorando o fato de o ensino ser constituído por pessoas, por sujeitos, com suas particularidades e dificuldades.

Embora tal proposição beire o idealismo quando nos defrontamos com a realidade educacional brasileira – no que diz respeito às salas de aula superlotadas e à falta de valorização tanto das disciplinas de LE quanto dos professores que as ministram –, julgamos que a manutenção do sistema de ensino vigente continue a perpetuar um paradigma no qual os alunos são tratados como ouvintes e não têm a oportunidade de se apropriarem desse processo de construção do saber. Diante disso, e levando em consideração as propostas dispostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) (doravante PCN-LE), compreendemos que a partir da aprendizagem de uma língua estrangeira, o aluno pode vir a depreender e também a respeitar as pluralidades do nosso mundo ao mesmo tempo em que passa a descobrir mais sobre a sua própria identidade e individualidade.

Sendo assim, o voltar-se para o outro, nesse caso, é essencial para construir o conhecimento no idioma estrangeiro e a identidade do sujeito como docente ou aluno de

² Na área de LE, percebemos um comum embate entre os ditames que os diferentes métodos de ensino e aprendizagem pregam e a tentativa de colocá-los em prática na sala de aula, como, por exemplo, em uma aula classificada como comunicativa, mas na qual se nota claramente a predominância de momentos e atividades de cunho puramente estruturalista.

LE, respeitando, sempre que possível, as individualidades e as diferenças de cada um (CORACINI, 2003, p. 155). Nesse sentido, entendemos o quão importante é proporcionar aos estudantes e aos professores um ambiente no qual o ensino possa ser construído com base nas singularidades dos sujeitos, promovendo uma possível mitigação do autoritarismo arbitrário e da constante interdição, a fim de focar nas necessidades, realidades e objetivos de cada um de acordo com o contexto social no qual estão inseridos.

1.1. As inquietações no universo do ensino de LE

Das inúmeras inquietações que nos rodeiam ao longo de nossas vidas, uma delas fez-se demasiadamente presente nas minhas experiências pessoal e profissional: a maneira como a educação é contemplada e conduzida no cotidiano escolar das instituições de ensino brasileiras de modo geral. A partir dessa indagação, surgiram diversos questionamentos acerca do real papel do ensino de LE na sociedade contemporânea e também dos procedimentos comumente adotados nas instituições de ensino de diferentes níveis distribuídas no território brasileiro. Afinal, será que de fato o sistema de ensino de língua estrangeira e também as condutas adotadas nas práticas consideram os sujeitos e suas particularidades, estando coerentes com o momento histórico-social em que vivemos?

Foram essas as inquietações que sustentaram a concepção desta pesquisa e continuam a respaldar o seu desenvolvimento, sendo a vontade de encontrar propostas diferentes das tradicionais o motivo que nos impulsionou em direção ao tema do presente trabalho. Principalmente após as experiências vivenciadas em salas de aulas, tanto como aluna quanto como professora, tornou-se nítida a urgência de se estudar outras possibilidades de se pensar e se fazer a educação, uma vez que as escolas tradicionais às quais estive vinculada ocupavam-se em desenvolver mais estratégias mercadológicas do que educacionais. Diante disso, percebemos que a preocupação em estimular o desenvolvimento e também o respeito para com as singularidades e as diferenças dos sujeitos não fazia parte da agenda dessas instituições de ensino.

De fato, compreendemos que o papel da educação deveria estar além da questão meramente profissional, geralmente atribuída à mesma pela nossa sociedade, permitindo que, por meio da educação, os indivíduos tivessem a oportunidade de se autoconhecer para que pudessem atuar em prol da comunidade ou sociedade na qual se encontram.

Diferentemente dessa perspectiva, que ainda seguimos de maneira automática e por vezes pouco reflexiva, encontramos propostas inovadoras de escolas que realizam trabalhos significativos no âmbito educacional, proporcionando transformações na realidade dos alunos e das comunidades onde estão inseridas.

Ao nos depararmos inicialmente com a proposta das escolas ditas democráticas³, interessamo-nos imediatamente pela forma como a aquisição do saber e o desenvolvimento dos indivíduos eram conduzidos em direção à compreensão e à prática da igualdade, fraternidade e liberdade como forma de experienciar a realidade social que se desenrola fora dos muros institucionais. Após tomarmos conhecimento dessa possibilidade educacional, decidimos construir o eixo da nossa pesquisa tendo como foco, a princípio, o contexto peculiar de uma escola considerada democrática para, a partir desse cerne, refletir sobre questões linguísticas relacionadas com aspectos político-sociais.

Na realidade, a nossa preocupação esteve, a priori, mais relacionada ao âmbito educacional por termos nos defrontado com uma proposta de ensino que realmente nos chamou a atenção. Contudo, a nossa formação em linguística, por um lado, contribuiu sobremaneira para uma reflexão sobre o ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro; enquanto que o nosso interesse por questões político-sociais, por outro, corroborava para que vislumbrássemos a educação na área de línguas dentro de um contexto específico, recolhendo essas três áreas que tanto dialogam e interferem umas nas outras. Foi por esse motivo, portanto, que inicialmente almejávamos pesquisar sobre o ensino de línguas estrangeiras dentro de um ambiente escolar tido como democrático.

A conexão estabelecida com os pressupostos foucaultianos, por sua vez, tornou-se pertinente a esta pesquisa diante do diálogo das teorias da Análise do Discurso de linha francesa com as metodologias da Linguística Aplicada (doravante LA) que nos permitiram refletir, portanto, sobre o estabelecimento das relações de poder nas práticas de LE pautadas, em um primeiro momento, nos preceitos democráticos. Esse enlace

³ De acordo com as sugestões apresentadas pela Professora Maria do Rosário Valencise Gregolin, durante uma disciplina de pós-graduação cursada por mim no Programa de Pós-Graduação de Linguística e Língua Portuguesa da UNESP de Araraquara, e pelo Professor José Carlos Paes de Almeida Filho, durante a apresentação de uma comunicação que ministrei no I Fórum de Profissionalização Docente, decidimos utilizar os termos *escolas ditas ou consideradas democráticas*, em vez de *escolas democráticas*. Tal opção justifica-se Caso o fizéssemos, estaríamos pressupondo um caráter unilateral e definitivo a essas instituições, natureza essa que consideramos difícil de determinar de maneira assertiva pelo fato de as concepções e compreensões acerca do que seja democracia e do que seja uma escola democrática serem efêmeras e movediças.

conferiu ao nosso estudo uma postura mais dinâmica e empírica pela possibilidade de contemplarmos um cotidiano escolar relativamente distinto daquele que se desenrola em escolas tradicionais, assim como, permitiu que acompanhássemos de maneira muito próxima a concretização desse ideal educacional.

Contudo, no decorrer da pesquisa de campo e após a leitura da proposta pedagógica (doravante PP), percebemos que o discurso da escola participante visa, na realidade, centrar-se de maneira mais contundente na questão do respeito e desenvolvimento das singularidades individuais dos alunos do que na aplicação dos valores democráticos no seu cotidiano escolar. Sendo assim, embora a educação tida como democrática tenha de fato pautado o início desta pesquisa, consideramos fundamental salientar que, ao final da mesma, tal questão tornou-se apenas um aspecto secundário para o desenvolvimento deste trabalho, uma vez que a escola participante considera primordialmente o estímulo das singularidades como o ponto basilar do seu fazer educacional. Sendo assim, ao longo deste trabalho priorizamos a questão das singularidades nas práticas de LE como o ponto basilar para o desenvolvimento da nossa pesquisa, de modo que os aspectos referentes à democracia ocupam um papel coadjuvante em nossas ponderações.

Por fim, percebemos que as mudanças e os percalços encontrados ao longo do percurso que trilhamos durante esta pesquisa viabilizaram de maneira interessante e bastante coesa a elaboração de um trabalho muito diferente daquele engendrado inicialmente. Por isso, consideramos que a versão final da pesquisa apresentada nesta dissertação tenha se aproximado ainda mais dos ideais e das propostas educacionais que tanto procurávamos, e ainda procuramos, como alternativas de se refletir e se construir a educação na contemporaneidade.

1.2. Cristalização do poder instaurado como verdade

Evocando o período em que cursei o ensino básico em escolas tradicionais durante as décadas de 1990 e de 2000, reconhece-se que na sua perspectiva de educação subjazia uma percepção extremamente negativa de como o ensino e a aprendizagem eram concretizados no cotidiano escolar, remetendo a uma sensação incômoda de obrigatoriedade e de não identificação tanto com os conteúdos estudados quanto com a finalidade da educação em si. Principalmente no período em que eu cursei o Ensino Médio, o questionamento acerca do tipo de educação que era construído dentro dos

muros institucionais tornava-se cada vez mais recorrente quando contemplava o propósito que tudo isso assumiria ao final do último ano, conduzindo-a a erigir ou mesmo a reproduzir certas vontades de verdade⁴ em relação a esse tema.

Uma dessas vontades de verdade que estiveram no cerne do questionamento progresso refere-se à forma como o poder tende a ser distribuído e cristalizado nas práticas escolares, inclusive nas de LE, permitindo que situações extremamente coercitivas e autoritárias sejam até hoje instauradas nesse espaço. Não raro, estudantes sentem-se coibidos a assumir um tipo de conduta específico, regulamentado e instituído nos estabelecimentos escolares, como forma de se mostrarem obedientes ou mesmo submissos a certos procedimentos com os quais, muitas vezes, discordam ou não se identificam.

Um desses procedimentos refere-se à maneira como o controle é alicerçado pelo discurso das verdades, institucionalizadas pelo nosso sistema educacional e corroborado pelas nossas escolas, de modo que os saberes científicos, veiculados nesse ambiente, ratifiquem a hierarquia de poder – que se estabelece na sociedade como um todo – também dentro das instituições de ensino. Assim, as relações de poder geralmente estabelecidas nos ambientes educacionais revelam-se desiguais e arbitrárias quando contemplamos que os alunos são desapropriados do saber que já possuem e são impelidos a atuarem como ouvintes passivos nesse processo de ensino e de aprendizagem.

Inclusive, por meio desse procedimento, percebemos que, como estudantes, somos conduzidos a assumir uma atitude e um posicionamento de sujeição e também de dependência em relação às resoluções dos educadores, assim como da instituição, de modo que as nossas particularidades e as nossas opiniões passam a ser ignoradas pelo corpo institucional. Consideramos que a recusa em agregar as vontades, as ideias e o posicionamento dos alunos limite desmedidamente as possibilidades de transformação e de autoconhecimento que a educação pode proporcionar tanto aos estudantes quanto aos docentes.

Apesar de ainda encontrarmos a realidade descrita acima em muitas instituições escolares, não podemos desconsiderar, por um lado, que o espaço escolar do século XXI

⁴ De acordo com o pensamento foucaultiano, a vontade de verdade pode ser compreendida como um reflexo do conjunto de práticas sociais que separa o discurso verdadeiro do discurso falso de modo a determinar como o saber deve ser visto e distribuído na sociedade, além de edificar verdades “universais” de acordo com os saberes que circulam em um dado momento histórico-social (FOUCAULT, 2010, p. 14-17)

vem sofrendo significativas mudanças no que tange ao estreitamento dos laços entre docentes e alunos e, também, à postura – em alguns casos ainda displicente em relação às aulas e, em outros, engajada, dependendo do contexto no qual estão inseridos – que os estudantes estão adotando no ambiente escolar. Podemos mencionar como exemplo atual o período do final de 2015 até meados do primeiro semestre de 2016, em que jovens de diferentes instituições de ensino públicas estaduais paulistas engajaram-se em ocupar não somente as suas escolas, com o intuito de coibir a reorganização escolar⁵ proposta pelo governo do estado de São Paulo, como também a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), a fim de reivindicar a instauração da “CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) da merenda⁶”.

Por outro lado, torna-se imprescindível ponderar a influência e também as possibilidades que determinados documentos oficiais, tal qual o PCN-LE (BRASIL, 1998), podem trazer ao âmbito de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, tanto no que se refere a avanços quanto a cristalizações dos papéis dos professores e estudantes. Ao mesmo tempo em que o documento supracitado enfatiza a importância de se valorizar os fatores socioculturais para a construção do saber em LE, levando em consideração o posicionamento do sujeito nesse contexto educacional, percebemos, em contrapartida, que o PCN-LE tende a priorizar, por exemplo, um ensino pautado na língua escrita, principalmente na habilidade referente à leitura, de modo a limitar a experiência cultural e, inclusive, subjetiva do aluno em relação a essa outra língua.

Quanto à minha atuação como docente, tornou-se evidente ao longo das minhas práticas em sala de aula que, acerca do papel do professor, a ideologia subjacente resume-se, majoritariamente, à transmissão do máximo de conteúdo possível ao aluno para que o mesmo se constitua futuramente em um profissional, partindo do pressuposto de que o docente é o detentor de todo o saber veiculado na escola. Para tanto, mostrou-se habitual que fosse cobrado do professor uma postura relativamente rígida – ou mesmo que lhe fosse atribuída essa natureza autoritária –, a fim de manter a ordem e o controle na sala de aula.

⁵ No final do segundo semestre de 2015, o governo do estado de São Paulo propôs o remanejamento de milhares de alunos inscritos na rede estadual de ensino com o intuito de alterar a estrutura organizacional de escolas espalhadas pelo estado paulista. O plano alcunhado pelo próprio governo de “reorganização escolar” visava fechar 94 instituições de ensino estaduais, assim como, centenas salas de aulas consideradas ociosas, impelindo estudantes de diferentes regiões a mudarem de escolas (ROSSI, 2015).

⁶ Em janeiro de 2015 foi deflagrado o escândalo da merenda nas escolas públicas mantidas pelo estado de São Paulo, o qual remete à investigação de fraudes de licitações, superfaturamentos e pagamento de propinas de produtos agrícolas oferecidos nas merendas da rede estadual (ROSSI, 2016).

Além disso, nota-se que, nas últimas décadas, as instituições escolares vêm assumindo um caráter tipicamente mercadológico ao priorizarem ações que visam exclusivamente ao lucro com o intuito de aumentar o número de estudantes matriculados e de clientes fidelizados. Para alcançar tais objetivos, observamos a predileção de algumas escolas – privadas, em sua maioria – pela adoção de estratégias que tendem a conquistar o público de estudantes e pais em detrimento da desqualificação do nível do ensino oferecido pela instituição e, conseqüentemente, do papel do professor dentro da sala de aula.

Inclusive, em algumas escolas, acompanhamos as crescentes corporativização e mercantilização do ensino, cuja prioridade recai inicialmente na quantidade de alunos e em atender a satisfação dos clientes, de modo que a atuação do professor, nesse contexto, torne-se ainda mais vigiada. Afinal, agora são os gestores, pais e também os alunos que, de forma unilateral, cobram do docente a responsabilidade pelo sucesso dos estudantes em sua disciplina. Levando em consideração a minha experiência em instituições de ensino tradicionais que adotavam tais artifícios, julgamos que a qualidade do ensino e da aprendizagem afasta-se do rol de prioridades na agenda dessas escolas a fim de manterem o renome quando o assunto é a não reprovação dos alunos, por exemplo.

Sendo assim, concebemos que as condutas praticadas em muitas escolas tradicionais inclinam-se, cada vez mais, em seguir padrões e hierarquias pré-estabelecidos, os quais desencorajam o empreendimento de ações que visam promover um ensino de qualidade direcionado à realidade, à necessidade e à maior autonomia tanto dos estudantes quanto dos professores. Compreendemos, dessa maneira, que as relações de poder estabelecidas dentro do ambiente escolar seguem um arquétipo de ensino cuja preocupação não recai na interação entre os sujeitos, tampouco em procedimentos que possam vir a agregar conhecimento de si e do mundo para cada um dos envolvidos nesse processo.

Considerando que esse tipo de interpelação esteve muito presente nas escolas às quais eu estive vinculada como professora, passei a indagar se tais procedimentos que reforçam a verticalização hierárquica do poder, especificamente na sala de aula de LE, também se manifestariam em um contexto educacional que prezasse as singularidades do aluno ao propiciar, simultaneamente, um espaço tido como democrático. Diante de tal hesitação, ponderamos que independente do ambiente e também da proposta

institucional nos quais uma escola é fundamentada, não deixarão de existir nesse espaço a hierarquia ou mesmo as relações de poder, uma vez que ambas são inerentes às relações sociais e, conseqüentemente, às instituições que são erigidas em uma sociedade.

Em uma sociedade como a nossa, que tipo de poder é capaz de produzir discursos de verdade dotados de efeitos tão poderosos? Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso (FOUCAULT, 1989, p. 101).

De acordo com a perspectiva foucaultiana, depreendemos que, não importando o tipo ou mesmo as ideologias da escola onde as práticas de língua estrangeira são construídas, tanto as relações de poder quanto a hierarquização entre professores e alunos estão não apenas manifestamente presentes, como também se relacionam com as verdades que circulam nesse ambiente. Afinal, sendo a instituição de ensino compreendida histórica e socialmente como um espaço onde a verdade, a hierarquia e também o poder se manifestam e se perpetuam, é natural que as relações de poder permeiem e determinem os vínculos interpessoais estabelecidos nesse meio.

Na realidade, a questão que nos intriga de fato diz respeito à maneira como essas relações de poder se manifestam no contexto de ensino e aprendizagem de LE, visto que tanto gestores quanto docentes tendem a estabelecer normas de conduta e de disciplina corporal, no cotidiano escolar, como forma de manter o controle e a vigilância dos estudantes. Portanto, a fim de repensar sobre essas vontades de verdade que se edificaram nos últimos séculos, vimos, com esta pesquisa, propor uma reflexão acerca do fazer educacional e das relações de poder estabelecidas nesse cenário.

1.3. O concebimento de uma proposta de pesquisa

Ao concebermos essa proposta de pesquisa, reconhecemos que a nossa preocupação esteve amparada na confluência da questão político-social com a metodológica que abrange o ensino de línguas estrangeiras. Por um lado, almejávamos compreender e analisar o contexto peculiar de um sistema educacional cujo intuito

primeiro era o de oportunizar aos estudantes e docentes uma experiência de ensino que correspondesse à realidade e às singularidades de cada indivíduo e da sua sociedade. Por outro, aspirávamos apreender o modo como as relações e as atuações entre alunos e professores se estabeleciam e se manifestavam durante as práticas de língua estrangeira.

Nesse sentido, nossa intenção, neste trabalho, não é o de circunscrever uma preocupação pautada apenas na questão metodológica, com enfoque de cunho didático ou mesmo do desempenho do docente durante as práticas, assim como não ambicionamos focar nas questões puramente linguísticas do ensino de uma LE. Com isso, percebemos a importância que determinados procedimentos assumem quando implementados em um contexto político-social-educacional específico, permitindo que novas realidades e novos sentidos sejam construídos a partir de um espaço institucional.

Seguindo as minhas experiências anteriores no âmbito educacional e também as minhas inclinações político-sociais, realizamos uma pesquisa qualitativa de base etnográfica em uma escola comunitária, localizada no interior paulista, cuja PP está pautada em uma abordagem que se diz singular. Adotando medidas que divergem da maioria das instituições de ensino tradicionais, a escola em questão propõe que os conteúdos sejam abordados por meio do desenvolvimento de projetos, cujos temas são escolhidos pelos alunos de acordo com as suas predileções pessoais e o seu contexto social e familiar, enquanto o professor assume o papel de mediador, orientando o aluno em seus projetos. O foco da instituição é o de estimular, em cada estudante, a autonomia, o prazer e a liberdade no processo de aprendizagem, almejando respeitar a individualidade dos estudantes a fim de construir uma educação mais significativa e coerente com a realidade e os interesses de cada um.

De maneira mais detalhada, pretendemos compreender e analisar de que forma as relações de poder, horizontal e vertical (FOUCAULT, 1987 e 1989), manifestam-se durante as práticas de LE, relacionando-as com a proposta pedagógica apresentada pela instituição, a qual se diz pautar nas singularidades. Neste sentido, entendemos a necessidade de verificar os discursos veiculados no espaço institucional no que tange às questões das singularidades e da democracia na educação de modo que possamos averiguar as convergências e as divergências entre discurso e prática no contexto educacional de ensino de idiomas.

Consideramos que a formação da educação e do sujeito nesse contexto, que visa respeitar e exaltar tanto as singularidades quanto os princípios tidos como democráticos,

pode vir a proporcionar uma educação consciente, crítica e reflexiva enquanto for uma maneira de auxiliar alunos e professores a (re)conhecerem o seu papel nos âmbitos pessoal e social. Sendo assim, esta pesquisa nasce do interesse e das inquietações acerca da relação e da realidade do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira no Brasil – de acordo com os cenários social e educacional atuais –, procurando entender de que forma a educação pautada nas singularidades se encaixa e se concretiza nesse contexto.

A fim de sistematizar o que apresentamos acima, retomamos a seguir os objetivos principais deste trabalho:

- i. analisar como se manifestam as relações de poder nas práticas de língua estrangeira na escola participante.
- ii. investigar os discursos enunciados por professores, estudantes e escola no que se refere às singularidades e à democracia na articulação com a prática adotada no contexto de ensino e aprendizagem de LE.

Por fim, partimos do pressuposto de que este estudo trará visibilidade no que tange à maneira como o ensino e a aprendizagem de LE são abordados e trabalhados nas escolas, permitindo um olhar diferente e inovador da construção e manifestação do processo educativo na área de línguas. Inclusive, este trabalho poderá contribuir com as formações dos docentes e dos estudantes, além de também sugerir novas abordagens e/ou novos dados sobre a questão do ensino e da aprendizagem de língua no Brasil.

1.4. A organização das ideias

Os diferentes tópicos que foram desenvolvidos nesta dissertação estão organizados em seis capítulos, além das Referências Bibliográficas, dos Apêndices e também dos Anexos localizados ao final do presente trabalho.

No primeiro capítulo, intitulado *Por mudanças no cenário educacional de língua estrangeira*, apresentamos breves discussões acerca das relações que se estabelecem no cenário educacional brasileiro de modo geral e, também, mais especificamente nas práticas de LE. Também buscamos contextualizar, nesta seção, as minhas motivações pessoais e acadêmicas que permitiram a idealização e a concretização desta pesquisa. Além disso, procuramos salientar as justificativas e os objetivos que julgamos pertinentes para o direcionamento e desenvolvimento da presente dissertação.

O capítulo 2, *Discutindo ideologias em uma sociedade líquida*, visa elucidar as filiações epistemológicas das quais partimos para tecer a discussão ao longo deste

trabalho, de modo que os pressupostos acerca de *singularidades* e de *democracia participativa deweyana* fossem abordados a fim de construirmos o cenário educacional da escola participante. Para isso, discorreremos sobre a maneira como as singularidades e a democracia influíram tanto na esfera individual quanto na coletiva dos sujeitos, sendo necessário que se versasse sobre conceitos, como: *sujeito*, *singularidades* e *democracia*. Ao final dessa seção, também procuramos apresentar a visão foucaultiana acerca das *relações de poder*, direcionando o nosso olhar para o âmbito educacional. Ao assentarmos a imprescindibilidade de se compreender o espaço onde as relações de poder se estabelecessem, optamos por apresentar a teoria do *panóptico* a fim de tecer discussões que reforçassem a temática sobre a manutenção e constante presença da vigilância e do poder nesse ambiente escolar.

Em relação ao terceiro capítulo, *O ensino da língua estrangeira e os discursos do poder no contexto educacional brasileiro*, buscamos discorrer sobre o contexto de LE no Brasil, retomando, para isso, os discursos de poder que alicerçam ou norteiam a história e as práticas de idiomas no contexto brasileiro. A fim de refletir sobre essa temática articulando-a com os *discursos da língua hegemônica e dos documentos oficiais*, ocupamo-nos em abordar também sobre o PCN-LE, encaminhando a nossa discussão para a questão da problemática em torno das abordagens e dos métodos de ensino e aprendizagem de línguas. Sendo assim, buscamos traçar um panorama dos mais expressivos métodos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira a fim de discutir como as *relações de poder* e a questão da *singularidades* são *contempladas nas teorias e práticas desses modelos metodológicos*. Ao final, apresentamos a proposta do *pós-método* como uma forma de se romper com os paradigmas metodológicos tradicionais e de nos aproximarmos à proposta educacional da escola participante.

No capítulo 4, *O contexto e a pesquisa*, apresentamos a metodologia responsável por nos orientar no desenvolvimento da presente pesquisa. Além de descrevermos a natureza qualitativa, de base etnográfica, do nosso estudo, também procuramos elucidar o contexto e o cenário específicos da escola participante onde a pesquisa de campo tomou lugar. Nessa seção, também abordamos brevemente sobre o perfil dos tutores, especialistas e alunos que participaram das entrevistas, assim como, apontamos os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados ao longo das visitas à escola.

Já o capítulo 5, *Construindo um retrato dos diferentes olhares sobre o contexto de LI*, destina-se a revelar as análises e as discussões dos dados coletados a fim de

articulá-los com as teorias apresentadas nos capítulos anteriores. Por meio da análise dos dados, buscamos cumprir os objetivos traçados e estabelecer reflexões acerca das relações de poder que se manifestam nas práticas de LE nessa escola que aparentemente se pauta nas singularidades e na democracia.

Por fim, o sexto capítulo, *Costurando as ideias para caminhos possíveis*, expomos um resumo dos resultados obtidos após as análises, assim como pontuamos possíveis contribuições para o universo acadêmico e para a prática do docente de LE, de modo a concluir o texto da dissertação.

2. DISCUTINDO IDEOLOGIAS EM UMA SOCIEDADE LÍQUIDA

A incerteza do futuro, a fragilidade da posição social e a insegurança existencial – essas circunstâncias ubíquas da vida no mundo "líquido-moderno", notoriamente enraizadas em lugares remotos e, portanto, situadas além do controle individual – tendem a se concentrar nos alvos mais próximos e a se canalizar para as preocupações com a proteção pessoal; os tipos de preocupações que, por sua vez, se transformam em impulsos segregacionistas/exclusivistas, conduzindo inexoravelmente a guerras no espaço urbano (BAUMAN, 2007, p. 83).

Durante a história da humanidade, observamos a deflagração de inúmeros problemas de ordem político-econômica – os quais serão mencionados posteriormente – que afligiram as sociedades e influenciaram sobremaneira o agravamento da instabilidade no âmbito societário e também individual. A partir desse cenário, consideramos, de acordo com o sociólogo Zygmunt Bauman (2001, p. 7-22), que a nossa sociedade atual vive em uma *modernidade líquida* pelo fato de as sociedades contemporâneas não conseguirem manter uma forma fixa por muito tempo, pois as mesmas estão se transformando diariamente e tornando-se fluidas, líquidas devido às situações de volatilidade e de incertezas que se desdobraram ao longo do século XX.

Um desses problemas refere-se à maneira que, até os dias atuais, as políticas econômicas tendem a beneficiar e proteger os bens e o poder da elite em detrimento do desfavorecimento e da indiferença para com a grande massa. Dois marcos históricos que assinalaram de modo axiomático essa questão e trouxeram relativas mudanças para esse cenário foram as Revoluções Francesa e Industrial, cujas origens estiveram atreladas a essa desigualdade flagrante em que o povo se encontrava, cada vez mais, em um estado de grande escassez e miséria.

Como consequência dessa disparidade desmedida, iniciou-se um intenso processo de insurreição burguês e popular cuja intenção era romper com certos paradigmas firmados e difundidos nesse momento histórico-social. Com isso, iniciou-se a formulação e, posteriormente, a propagação de diversas ideologias⁷ que desconstruíam a perspectiva de um governo meramente monárquico ou oligárquico, almejando conferir um caráter considerado democrático nos processos político-sociais.

⁷ Neste capítulo, a autora procurou utilizar o termo *ideologia* como sendo um sistema de ideias relacionado com as tradições, crenças, convicções filosóficas e sociais, retomando as noções de dogmatismo ou doutrinário (STOPPINO, 1998a, p. 589).

As ideologias contempladas nesse contexto iniciaram um significativo movimento de ressignificação do pensamento vigente em busca de novas formulações que acompanhassem e também estivessem coesas com as mudanças econômico-sociais pelas quais a sociedade estava passando. Especialmente durante o século XIX, tais transformações estavam ainda sendo implementadas em um contexto social no qual o sistema capitalista estava em franca ascensão, prefigurando uma situação de aparente estabilização dos regimentos políticos e econômicos e mascarando os outros problemas que começavam a surgir devido aos preceitos capitalistas e democráticos que insurgiam nessa sociedade moderna (HOBSBAWM, 1977, p. 255-274).

Ao final do século XIX e início do século XX, inicia-se novamente uma acentuada inquietação por parte de pensadores e ativistas que entreveem gravíssimas complicações originadas no âmago dessa sociedade capitalista-industrial, abrindo espaço para que as discussões acerca da divisão social, da propriedade privada e também do trabalho sejam contempladas veementemente. Com isso, os ideais burgueses conquistados previamente perderam-se em meio a uma ilusória sensação de igualdade e liberdade que, por um lado, marginalizou ainda mais a classe proletária e, por outro, fortaleceu o poder político burguês, desencadeando tensões econômico-sociais que se desdobraram em duas Guerras Mundiais e que também reverberam até os dias atuais:

O pensamento pós-moderno do final do século XX resulta de um processo que Lukács chamou de decadência ideológica e que consiste na degenerescência da ideologia burguesa que se manifesta, na sua forma mais aguda, após as revoluções de 1848. Segundo Marx, esse foi o momento em que a burguesia consolidou seu poder no plano político e que marca, simultaneamente, a entrada do proletariado na cena política dos principais países europeus apresentando projetos, mesmo que à primeira vista confusos, que colocavam a necessidade de dar continuidade no plano social aos avanços que a burguesia tinha conquistado com a Revolução Francesa no plano jurídico, ou seja, a igualdade perante a lei não garantia a igualdade de fato, o direito à propriedade não garantia o acesso indistinto a ela (DERISSO, 2010, p. 53).

Embora esse momento tenha sido marcado pelo envilecimento do pensamento revolucionário burguês, o cenário do início do século XX é perpassado por um intensificado embate ideológico em relação tanto à dicotomização dos sistemas capitalista e socialista quanto à dimensão dos ideais democráticos para os regimes governamentais que se formavam no período em questão. De acordo com essa nova

configuração mundial que se estruturava, revelava-se necessário refletir sobre esses pensamentos de maneira distinta, respeitando as transformações ideológicas e econômico-sociais que se desenhavam: “o saber muda de estatuto ao mesmo tempo em que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna” (LYOTARD, 1988, p. 3).

Levando em consideração essas transformações e questões que alteraram terminantemente as ideologias no contexto dessa modernidade líquida, discorreremos neste capítulo sobre dois princípios, o de singularidades e o de democracia, que se desvelam como norteadores das ações estabelecidas na escola participante, constituindo-se, portanto, em conceitos fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

2.1. Singularidades e democracia: o individual dentro da esfera coletiva

A discussão acerca da simultânea relação e contradição intrínsecas aos aspectos individuais e coletivos dos sujeitos no que se refere à atuação dentro da nossa sociedade líquida tem sido extremamente cara para a área político-social. A partir dessa dicotomia, construiu-se um repertório de ideologias e também de conceitos, histórica e socialmente produzidos, sobre a questão da vida em sociedade e das relações sociais dos indivíduos⁸ que nos permitem traçar um panorama geral sobre a maneira como as singularidades e a democracia se relacionam, assim como dialogam, com as esferas do individual e do coletivo.

Decerto, as transformações socioeconômicas que aconteceram no contexto revolucionário dos séculos XVIII a XX fomentaram, para não dizer que talvez tenham engendrado, essa discussão ao passo que oportunizaram a criação do *nacionalismo*⁹ como forma de organizar e padronizar uma sociedade amplamente industrializada que estava em busca de maior igualdade econômico-social (GELLNER, 1996, p. 120). Por meio dos ideais hasteados durante esse momento de insurreição, e também partilhados pelo povo, percebeu-se a necessidade de se criar uma identidade nacional que caracterizasse uma determinada nação dentro de um território específico e delimitado, possibilitando que uma cultura e um Estado fossem fundados e edificados.

⁸ O termo *indivíduo* será utilizado ao longo deste trabalho no sentido atribuído por Abbagnano (2007, p. 556) como um ser em seu “caráter singular e irrepetível”.

⁹ Ao definir o que é *nacionalismo* e *nação*, Bresser-Pereira (2008, p. 175) propõe que o primeiro seja entendido como uma ideologia, enquanto o segundo, como uma forma de sociedade, afirmando que ambas são “realidades sociais complementares que surgem da revolução capitalista”.

Como o nacionalismo é a ideologia que legitima as nações, e dado o fato que a sociedade moderna está organizada territorialmente em estados-nações, o nacionalismo é uma ideologia forte e onipresente. Outras ideologias são também importantes, mas como a competição entre os estados-nações é o fator econômico e político mais abrangente no capitalismo global, o nacionalismo, ainda que muitas vezes disfarçado, negado, tem sempre um papel central (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 171).

De fato, como afirma o cientista político Bresser-Pereira, a ideologia do nacionalismo tornou-se tão contundente que, a partir desse momento, criou-se a necessidade por uma homogeneização linguística, étnica e cultural como forma de se estabelecer pontos de congruência dentro da vida cotidiana de um povo, reforçando, portanto, as características particulares de uma dada nação. Assim, a identificação principalmente de uma língua e de uma cultura em comum propiciou a confluência para a constituição de uma unidade política dentro dos limites de um território específico, o qual passa a ser controlado pela classe cuja distinção linguística e cultural determina o seu poder de dominação.

Embora o ideal nacionalista tenha surgido para uniformizar e particularizar a identidade de um povo, não podemos ignorar que tal preceito também serviu como um subterfúgio para que os impérios europeus sanassem a ânsia pela conquista de novos territórios a fim de promover a união dos povos de acordo com um discurso nacionalista-progressista. Com isso, o nacionalismo do século XX tornou-se impetuoso e antirracional em prol de um ideal de coletividade avultado nos emblemáticos discursos ufanistas que almejavam exaltar a identidade e a supremacia de dadas nações, como aconteceu, por exemplo, na Alemanha nazista.

Esse estilo virulento de nacionalismo, indo muito além do que é exigido pela necessidade de uma unidade sociopolítica culturalmente homogênea e internamente móbil (ou seja, os Estados nacionais), refletia e expressava o que se poderia chamar de "poesia da desrazão". O coletivismo, a disciplina, a hierarquia e a inflexibilidade eram bons e constituíam a verdadeira realização das necessidades humanas, não *apesar* de serem antirracionais, mas *por* serem assim. A razão universalista, exangue e estéril, entrava em conflito com as molas profundas da conduta humana, ou mesmo servia às que eram patogênicas (GELLNER, 1996, p. 130, grifo do autor).

Como muito bem expressa o filósofo e antropólogo social Gellner, ao pensamento nacionalista difundido nesse momento histórico subjazia uma ardente reverência e primazia pela natureza coletivista do ser humano, a qual nos parece ofuscar ou mesmo discriminar os aspectos heterogêneos que distinguem os indivíduos. Tal conduta adotada nesse momento histórico leva-nos a ponderar que os indivíduos não eram percebidos de acordo com suas individualidade e singularidades, mas sim, conforme a etnia e nação às quais pertenciam.

Sob a insígnia da aparente unificação de uma nação guiada pelas ordens e pelos desejos coletivos descansavam simultaneamente um conglomerado de interesses individuais por parte dos líderes políticos e a evocação de um sentimento de pertencimento, o qual operava a fim de convocar os cidadãos para ocuparem os seus lugares na sociedade, trabalhando em prol da sua nação e em nome de um bem comum geral. Compreendemos que subjacente ao discurso do coletivismo assentava-se um ideal democrático específico, extremamente controverso na teoria político-social, o qual retoma a discussão acerca da existência de um *bem comum geral* da nação e cuja proposta sustenta que as ações políticas devem estar respaldadas e ser conduzidas em direção dessa vontade geral do povo.

Nos modelos da democracia clássica¹⁰, a questão do *bem comum* ou da *vontade geral* – termos recorrentemente utilizados pelo filósofo Rousseau em sua teoria democrática – é constantemente retomada contemplando que, para a efetivação da democracia, deve-se considerar um nível de “homogeneidade cultural e moral” (AVRITZER, 2000, p. 45), o qual permitirá que os pensamentos político-sociais operem a favor de uma sociedade mais unificada e participativa. A proposta rousseuniana acerca da vontade geral não desconsidera os interesses e as vontades particulares dos indivíduos, contudo, os aspectos que guiarão as decisões desse cidadão devem levar em conta o bem comum, caso contrário, esse sujeito se tornaria um não cidadão.

Enquanto muitos homens reunidos se consideram como um só corpo, têm uma só vontade que se refere à conservação comum e ao bem-estar geral. Então todos os móveis do Estado são vigorosos e simples, suas máximas são claras e luminosas, não existem interesses confusos

¹⁰ De acordo com alguns cientistas políticos, tais quais, Schumpeter (1961) e Held (2008) pode-se considerar tanto a teoria democrática ateniense quanto as teorias elaboradas nos séculos XVIII e XIX como sendo modelos clássicos. Já Pateman (1992, p. 29), alega que Jean-Jaques Rousseau, James Mill, John Stuart Mill e Jeremy Bentham são os teóricos que podem ser de fato considerados como “clássicos”.

e contraditórios, o bem comum mostra-se por toda parte com evidência e não exige senão bom senso para ser percebido (ROUSSEAU, 1996, p. 125).

Ora, segundo as proposições salientadas por Rousseau, a importância da esfera coletiva tende a sobrepujar a instância singular do sujeito dentro de uma sociedade, podendo produzir uma imensa lacuna entre as instâncias individual e coletiva da vida de um sujeito. Embora o autor francês parta do pressuposto de que os homens são livres e iguais dentro de suas sociedades¹¹, ao considerar que a legitimidade democrática estaria pautada única e exclusivamente na unanimidade de um bem comum, Rousseau desprestigia os aspectos singulares que diferenciam um indivíduo do outro (VITA, 1991, p. 211).

No entanto, o que constatamos ao longo das premissas democráticas rousseauianas e também dos preceitos progressista-nacionalistas é a percepção de que a sociedade passa a ser concebida “como uma entidade orgânica supraindividual” (ELIAS, 1994, p. 14), entrando em conflito com a convicção cuja crença ratifica a importância primacial do indivíduo singular e das ações individuais. As lacunas que se estendem na perpetuação de ambos os discursos, quando contemplamos o cenário líquido em que vivemos, conduzem-nos a uma truncada reflexão que tende a afastar e separar as dimensões individuais das coletivas.

De fato, ao percebermos o bem comum social como algo superior aos indivíduos ou, opostamente, a sociedade como sendo formada por indivíduos isolados, construímos uma dicotomia que nos impossibilita vislumbrar a conexão intrínseca existente entre ambos os juízos. E, conseqüentemente, tornamo-nos rijos diante dessa segmentação ao passo que estranhamos ou mesmo desconsideramos a inevitabilidade de a instância coletiva depender da individual, e vice-versa, não havendo a existência de um sem o outro, como afirma o sociólogo Norbert Elias (1994, p. 17):

Só pode haver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões se todos os indivíduos dentro dela gozarem de satisfação suficiente; e só pode haver uma existência individual mais satisfatória

¹¹ Consideramos importante ressaltar que a questão da igualdade e da liberdade suscitada por Rousseau está intimamente relacionada com o tema referente à propriedade privada. O autor compreende que após a divisão das propriedades privadas, os homens passaram a ser considerados em sua completa desigualdade, principalmente a socioeconômica, e perderam a liberdade (ROUSSEAU, 1996).

se a estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação e conflito.

Diante da discussão suscitada por Elias, Bauman (2001, p. 39-47) reflete sobre as tendências de individualização trazidas após os processos de modernização na nossa sociedade, contemplando que o abismo entre as ações sociais e as ações individuais na vida de cada sujeito seja a principal incongruência na modernidade líquida. Assim, o autor polonês concebe que tal contradição seja encarada e experimentada criticamente a fim de que, como indivíduos, possamos aprender a conduzi-la coletivamente do seguinte modo: “a sociedade dando forma à individualidade de seus membros, e os indivíduos formando a sociedade a partir de suas ações na vida, enquanto seguem estratégias plausíveis e factíveis na rede socialmente tecida de suas dependências” (BAUMAN, 2001, p. 39).

No que se refere à congregação do coletivo com o singular, o antropólogo e sociólogo Edgar Morin (2003, p. 24-25), por sua vez, discorre sobre a necessidade de se produzir um pensamento *ecologizante*, ou seja, situar “todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente”, como forma de articular ou mesmo contextualizar o todo como inseparável das partes. A partir dessa reflexão, encontramos um respaldo para contemplarmos essa problematização entre o coletivo e as partes individuais como uma forma de os indivíduos se situarem no meio ambiente¹² em que vivem, isto é, levando em consideração que os aspectos sociais e singulares estejam, constante e complexamente, inter-relacionados entre si, influenciando-se mutuamente.

Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana (MORIN, 2003, p. 25).

¹² Tendo como base a proposição de Morin (2003, p. 25), o termo *meio ambiente* é utilizado de forma genérica para nos referirmos aos meios cultural, social, econômico, político, natural em que nos encontramos. Contudo, consideramos que as ideias de *meio ambiente* e *contexto*, nesse sentido, sejam muito próximas, sendo esse o motivo pelo qual utilizaremos ao longo deste trabalho ambos os termos como sinônimos.

Em sua proposição, Morin resgata a natureza complexa e ambígua que se encerra em torno das estruturas e dos sistemas nos quais estamos inseridos, propondo que essa questão seja contemplada sob o viés de que existe uma dinâmica intrincada entre as relações estabelecidas nos níveis coletivo – o todo – e individual – as partes –, uma vez que são interdependentes. Isso significa dizer, portanto, que em uma sociedade heterogênea e líquida, não há fundamento em prosseguirmos com a ideia de que um desses aspectos deva se sobrepor ao outro, pois compreendemos que é preciso ultrapassar certas postulações engendradas em outros momentos histórico-sociais a fim de que possamos traçar caminhos condizentes com as necessidades e realidades vigentes.

Dessa maneira, consideramos que para convivermos na nossa sociedade democrática e assumirmos os nossos papéis sociais e individuais, torna-se necessário que os indivíduos, em suas diferenças e semelhanças, estejam aptos a desenvolver as suas singularidades de acordo com o contexto no qual se encontram. Assim, julgamos que por meio do desenvolvimento de suas singularidades dentro dos diferentes espaços sociais que ocupam, os sujeitos terão condições de compreenderem o seu real papel dentro de sua comunidade ou sociedade, religando-se ao todo que os circunda.

Por fim, reconhecemos que a persistência em fomentarmos um sistema social e, conseqüentemente, instituições que impilam os sujeitos à disjunção do que lhes é singular e de sua conexão com o todo, somente tende a perpetuar discursos pautados exclusivamente na separação e no não reconhecimento do outro como um ser uno e múltiplo. Com base nessa perspectiva, nas próximas seções, discorreremos sobre a maneira como as noções de sujeito e de singularidades vêm sendo construídas em nossa sociedade e, por conseguinte, no âmbito educacional.

2.1.1. As singularidades e a constituição do sujeito

A fluidez que, segundo Bauman (2001), caracteriza a nossa atual sociedade, é capaz de produzir diferentes efeitos de sentido e significativas mudanças na maneira como concebemos o nosso papel no mundo como sujeitos tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Consideramos que ao longo dos últimos séculos os avanços tecnológicos, assim como as difusões sociais e culturais ocasionadas pela crescente globalização, impulsionaram os indivíduos ora a se reconhecerem em uma identidade

nacional ou coletiva, ora a se preocuparem com as próprias individualidades e singularidades (BAUMAN, 2001 e 2005).

Nesse momento, discursos diversos foram produzidos de modo que tais percepções implicassem em problematizações em torno da ideia de *sujeito*, influenciando sobremaneira na compreensão e também na dimensão que os conceitos de *subjetividade* e também de *singularidades* assumiriam. Diante dessa realidade, diferentes filósofos e teóricos¹³ buscaram definir ou mesmo discorrer sobre tais questões, contemplando-as sob diferentes perspectivas de acordo com o momento histórico-social no qual se encontravam e também com suas formações epistemológicas¹⁴. Em relação a isso, a psicóloga social especialista em sujeito vygotskyano, Susana Molon (2011, p. 614), apresenta de maneira condensada os diferentes juízos que se relacionam ao termo *sujeito* na sociedade fluida em que vivemos:

Na contemporaneidade, pergunta-se constantemente de que sujeito se fala, que sujeito está presente nas diversas teorias, se o sujeito é agente ou produto, ativo ou passivo, autônomo ou prisioneiro, livre ou assujeitado, interativo ou semiótico (da consciência, da atividade, da linguagem, do inconsciente); se é construído ou constituído (na história, nas relações sociais, nas narrativas, nas estruturas biológicas e cognitivas) de determinações internas e/ou externas; se é gerador/fornecedor de sentidos pessoais ou negociador de sentidos coletivos; ou ainda, se é sem sentido, vazio, ou efeito de várias posições e contingências ou imanência psíquica, ou poderia ser tudo isso, dialeticamente, dependendo do(s) lugar(es) que o sujeito ocupa na sociedade de classes sociais antagônicas.

Como afirma Molon, há inúmeras ideologias subjacentes à percepção de *sujeito*, as quais conduzem a uma infinidade de interpretações acerca do campo de significação e atuação que envolve tal termo. Contudo, na sociedade líquida, em que as transformações são intensas, constantes e frenéticas, evidencia-se que a esfera subjetiva tenha ganhado novos sentidos perante um mundo globalizado no qual se entrelaçam diferentes nações, culturas, línguas e identidades de maneira vertiginosa e ininterrupta. Nesse novo contexto, parece-nos que o discurso da heterogeneidade substituiu aquele

¹³ O presente recorte epistemológico considera para a discussão em questão as propostas e as contribuições elaboradas pelos seguintes autores: Edgar Morin (2000, 2003 e 2007), Félix Guattari (1985, 1990 e 1996), Gilles Deleuze (1974), Lev Vygotsky (1989 e 1991) e Molon (2011).

¹⁴ Consideramos importante realizar essa revisão teórica, uma vez que a escola participante não declara de forma explícita a sua vinculação epistemológica acerca da compreensão do que seja a *singularidade*.

referente à homogeneidade identitária específica de um povo, erigido durante o nacionalismo, abrangendo novas formas de se pensar a constituição do sujeito e, também, as suas singularidades.

Segundo o sociólogo e teórico cultural Hall (2005, p. 9), as mudanças estruturais que estão ocorrendo nos últimos séculos desencadearam transformações nas sociedades contemporâneas favorecendo, por um lado, a fragmentação do indivíduo social – quando em meados do século XX as identidades de gênero, etnia, nacionalidade e cultura começaram a se dissolver perante a globalização dominante do final do mesmo século – e, por outro, a desestabilização ou mesmo o deslocamento das identidades pessoais – ao estremecer a noção que geralmente sustentamos de que somos sujeitos individualizados e integrados. Como consequência dessa dúplice ruptura, instaurou-se uma espécie de crise em relação à identidade e à noção de sujeito dentro do pensamento na sociedade líquida:

Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2005, p. 7).

Como ilustra Hall, durante os diferentes momentos da história da humanidade, a ideia em torno do conceito e também da atuação do *sujeito* na sociedade sofreu significativas mudanças, ora irrompendo um sentido totalmente individualizado e singularizado do indivíduo humano, ora suscitando-lhe um discernimento puramente social e coletivo. Nesse contexto, diversas concepções de sujeito foram engendradas a fim de estabelecer as atuações e o sentido desse termo nas diferentes situações histórico-sociais condizentes com as necessidades ou mesmo com as problematizações da época.

De acordo com Hall (2005, p. 25), a concepção de sujeito como um “indivíduo soberano” surgiu no pensamento iluminista do século XVIII, quando o homem tomou o lugar que era conferido apenas a entidades religiosas ou espirituais, ocupando o centro do universo e orientando-se para uma racionalidade sem precedentes. Nesse momento, a preocupação em investigar e comprovar as verdades instituídas, a necessidade por

desvendar os mistérios ou mesmo as questões ordinárias da vida humana passou a fazer parte da agenda de filósofos e cientistas. Nesse panorama, o sujeito era visto como um indivíduo “totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia em um núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia” (HALL, 2005, p. 10-13).

A proposta de sujeito que ascendia nesse momento é interpretada hoje como uma visão extremamente *individualista* por enfatizar um sujeito que parecia ser autossuficiente por ter a capacidade de raciocinar e de se julgar consciente em relação a si mesmo e ao mundo. Foi baseado justamente em tal sujeito soberano e cognoscente que o pensamento e a sociedade modernos se alicerçaram, enaltecendo a possibilidade de crescimento individual por meio da razão e afastando-se de qualquer lembrança que os conectasse com o sentimento de totalidade, seja no sentido espiritual ou no coletivo.

Tal compreensão cartesiana acerca do indivíduo humano prevê que esse sujeito iluminista seja o produtor primário de conhecimento e saberes, constituindo-se como um ser autônomo em relação à sociedade em que vive e à história a qual pertence. Nesse sentido, esse conceito suscita uma relação intrínseca entre o sujeito e a verdade, em razão de a própria constituição do indivíduo ocorrer nessa diligência de se almejar comprovar ou mesmo romper com o discurso de verdade, como algo único, definido e inalterável.

É aí que, parece-me, o que chamei de "momento cartesiano" encontra seu lugar e sentido, sem que isto signifique que é de Descartes que se trata, que foi exatamente ele o inventor, o primeiro a realizar tudo isto. Creio que a idade moderna da história da verdade começa no momento em que o que permite aceder ao verdadeiro é o próprio conhecimento e somente ele. Isto é, no momento em que o filósofo (ou o sábio, ou simplesmente aquele que busca a verdade), sem que mais nada lhe seja solicitado, sem que seu ser de sujeito deva ser modificado ou alterado, é capaz, em si mesmo e unicamente por seus atos de conhecimento, de reconhecer a verdade e a ela ter acesso (FOUCAULT, 2006, p. 22).

Na perspectiva foucaultiana, o discurso que emerge nesse momento histórico-social tem como intenção substanciar ou mesmo tornar irrefutável a proposta da existência do sujeito como um ser consciente de si mesmo, sendo que por meio desse “reconhecimento como sujeito” os indivíduos seriam conduzidos ao caminho do conhecimento e, conseqüentemente, da verdade. Nessa concepção, o sujeito é concebido

simultaneamente como um ser singular, único e distintivo, além de indivisível no seu interior, isto é, o sujeito é compreendido como unificado e individualizado em sua introspecção.

Entretanto, com a ascensão dos estados-nações e dos governos democráticos, as sociedades típicas dos séculos XIX e XX tornaram-se relativamente mais complexas quando passaram a agregar pensamentos e ações voltados para as questões coletivas e sociais durante a insurreição das grandes massas. Nesse momento, percebe-se uma transição no que diz respeito à maneira como o sujeito era contemplado e definido dentro de uma sociedade que, paulatinamente, se transfigurava em industrializada e burocrática, produzindo, portanto, uma noção mais social de sujeito.

A partir dessa transformação na ordem socioeconômica das sociedades modernas, tornou-se relevante refletir sobre a questão da constituição dos sujeitos em relação ao seu papel dentro das grandes instituições e estruturas sociais que se formavam nesse período. O indivíduo que vivencia as intensas transformações da modernidade passa a ser vislumbrado de acordo com os contextos sociais, econômicos e culturais que o rodeiam, a fim de complementar as lacunas acerca dos aspectos externos ao sujeito que a concepção cartesiana havia deixado. Isso significa dizer que esse *sujeito sociológico*, como Hall (2005) o classifica, é concebido no entrecruzamento do que lhe é interior e exterior, ou melhor, do que se refere tanto ao seu universo pessoal quanto à dimensão pública e social no qual o mesmo está inserido.

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com "outras pessoas importantes para ele", que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos — a cultura — dos mundos que ele/ela habitava. [...] De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na "interação" entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2005, p. 11).

Opondo-se à ideia iluminista, a percepção do sujeito como social pressupõe a compreensão dos indivíduos como seres naturalmente subordinados e dependentes das estruturas sociais, não sendo mais considerados, portanto, indivíduos autônomos e autossuficientes, pelo fato de estarem inseridos dentro de determinada sociedade. Essa

relação intrínseca entre as pessoas e as estruturas sociais indica a existência de uma identidade cultural ou mesmo nacional específica a qual é projetada nos sujeitos que as compõem, produzindo um discurso pautado no *nós* ao invés do *eu*. As visões e os sentimentos subjetivos nessa perspectiva passam a estar alinhados ou ainda alinhavados às esferas e aos aspectos objetivos que partilhamos com os demais indivíduos dentro de um complexo mundo social e cultural.

Com essa aparente unificação dos sujeitos às sociedades que habitam, depreende-se o estabelecimento de uma identidade estável por estar interligada com o sistema social como um todo, ignorando-se qualquer referência às individualidades ou singularidades dos indivíduos. Contudo, essa calma começa a sofrer ondulações que desestabilizam por completo a concepção de sujeito até então vigente, desvelando aspectos sombrios que acompanham as transformações socioeconômicas e corroboram com uma mudança de paradigma. Como afirma Hall (2005, p. 12), esse é o momento em que o *sujeito pós-moderno* emerge diante de um cenário de absoluta vicissitude e vulnerabilidade quanto à identidade dos sujeitos.

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais "lá fora" e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

O momento histórico-social que se inicia particularmente após a I Guerra Mundial ratifica o aniquilamento das identidades nacionais e a fragmentação do sujeito inserido em um contexto de contradições e de ressignificação. Geralmente os momentos que se seguem ao caos tendem a ser problemáticos por revelarem um cenário confuso de instabilidade e de perdas; no caso da identidade dos sujeitos, percebemos que durante esse período histórico ocorre a desconstrução da ilusão de que somos completos, unificados, coerentes e seguros (HALL, 2005, p. 13). Ao nos defrontarmos com essa realidade que Bauman (2001) considera como líquida e movediça da sociedade contemporânea, passamos a lidar com um grande número de possibilidades advindas da

globalização e do rompimento com qualquer identidade nacional ou meramente singular, que outrora marcaram significativamente a identidade dos indivíduos.

Nesse sentido, Bauman (2005) considera que o crescente processo de individualização das sociedades rompeu com a ideologia de pertencimento a uma comunidade ou nação, redefinindo o significado das relações e da vida humana em direção às questões da identidade individual. Segundo o autor, as transformações sociais e globais conduziram os sujeitos a buscarem ou criarem a própria identidade, a partir de suas singularidades, como forma de vivenciar a sua subjetividade nas relações sociais.

Dessa maneira, assim como a noção de sujeito esteve atrelada a diferentes papéis ao longo da história humana, contemplamos que a questão das *singularidades* é igualmente plural e difusa, embora consideremos o fato de a última ter sido, até o presente momento, menos investigada quando comparada com a primeira. Diante dessas circunstâncias, nas próximas páginas procuramos tentar (re)construir tal conceito a partir dos discursos enunciados por diferentes pensadores no que tange às suas percepções de sujeito e de singularidades, tais como: o psicólogo Vygotsky (1989 e 1991), o filósofo e psicanalista Guattari (1996) e os filósofos Deleuze (1974) e Morin (2003 e 2005).

A nossa intenção de resgatar as diferentes perspectivas acerca das singularidades está pautada no fato de não possuímos uma referência sólida ou mesmo uma delimitação precisa ou teórica, por parte da escola participante, no que se refere à concepção de singularidades a qual a mesma se filia para orientar o seu fazer educacional. Assim, fundamentando-nos nas limitadas informações fornecidas pelo PP da instituição participante sobre tal questão, julgamos necessário partirmos da concepção de sujeito sociológico, sob a ótica vygotskyniana, a fim de discorrermos sobre as diferentes noções de singularidades contempladas no decorrer dos últimos séculos, visando resgatar, com base no conceito de Vygotsky, a percepção que julgamos ser mais próxima à da escola participante.

Como apresentamos na seção anterior, ao longo dos séculos XVIII e XIX, as tradições filosóficas e sociológicas fomentaram pressuposições que discorriam sobre a constituição de um sujeito cognoscente e cujo foco recaía basicamente no corpo físico e mental dos indivíduos como fonte de consciência, potência e de poder, engendrando a perspectiva de que a partir desse “sujeito da modernidade” e de suas práticas é que se construía ou derivavam os aspectos sociais exteriores. Com base nessa orientação, a

psicologia que emergia nesse momento histórico privilegiava, inicialmente, a perspectiva de que as individualidades e as experiências vivenciadas pelos sujeitos não poderiam ser nada além de íntimas, pessoais e únicas, implicando um sentido de originalidade e singularidade aos indivíduos (ROSSETTO; BRABO, 2009, p. 2).

Devemos levar em consideração, no entanto, que antes desse momento histórico-social, a consciência do que é ser humano estava intimamente relacionada às questões e instituições religiosas, construindo uma relação íntima entre indivíduo e religiosidade ou, quiçá, espiritualidade. Porém, com o Humanismo Renascentista e, depois, com o Iluminismo, essa submissão do homem à religião foi deslocada propiciando que se legitimasse a força do homem em toda a sua capacidade física e intelectual, oportunizando que o raciocínio e a soberania humana ocupassem o lugar central no pensamento da época.

Entretanto, essa visão idealista e abstrata do sujeito não abarcava as questões históricas, sociais e culturais que permeavam as experiências e, portanto, as singularidades dos indivíduos. Conforme essa teoria de subjetividade cartesiana que fundamentou os princípios da psicologia moderna, as questões de ordem externa – principalmente as que se referem aos âmbitos histórico, social e cultural – não eram contempladas ou mesmo consideradas essenciais para a constituição do sujeito, uma vez que esse era visto como autossuficiente e soberano.

Ao final do século XIX, com a ascensão de teorias que de certo modo divergiam da noção cartesiana de subjetividade – tais como, a evolucionista darwiniana e as das ciências sociais modernas, que refletiam sobre as práticas coletivas para a formação do sujeito – passou-se a considerar a essencialidade de investigar e compreender o mundo exterior ao indivíduo pelo fato de os sujeitos estarem imersos em um dado momento histórico, pertencerem a certa sociedade e, conseqüentemente, estarem envolvidos com uma determinada cultura (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 7-8). Refletindo sobre as questões da psicologia sob essa ótica, Vygotsky almejava apreender as questões acerca do sujeito levando em consideração os aspectos externos nos quais os mesmos estão inseridos, afirmando que os sujeitos são, concomitantemente, “constituídos e constituintes na e pela relação social que acontece na e pela linguagem” (MOLON, 2003, p. 46).

No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças (VYGOTSKY, 1991, p. 22).

De acordo com o excerto acima, Vygotsky considera que o desenvolvimento do sujeito ocorre em um sentido inverso do que se pautavam as teorias subjetivas cartesianas – e a própria psicologia –, pelo fato de o teórico bielorusso postular que a constituição do sujeito ocorre de fora para dentro, isto é, do social para o biológico, ou melhor, do coletivo para o individual e singular. Ao partir de uma profunda reflexão acerca da linguagem, constatando que se trata de um processo simultaneamente pessoal e social, Vygotsky apresenta e ratifica ao longo de suas obras a perspectiva de que na realidade a própria relação estabelecida entre o sujeito e a sociedade refere-se a um processo de construção dialético. Nesse sentido, o autor em questão incorpora à sua percepção o fato de que principalmente a cultura específica de uma sociedade passa a ser um dos constituintes da natureza de cada indivíduo, influenciando significativa e definitivamente os aspectos singulares dos sujeitos.

Partindo da leitura vygotkyniana da subjetividade, podemos depreender que o sujeito é duplamente constituído pela linguagem e também pelo outro, de modo que se estabeleçam relações dialéticas dos âmbitos intrapsicológicos – referentes ao nível individual, ou seja, no interior dos próprios indivíduos – e interpsicológicos – no que se refere às interações sociais, isto é, entre indivíduos –, contemplando, nesse sentido, um sujeito que está em constante interação consigo e com os outros (VYGOTSKY, 1991, p. 41). Isso significa dizer que a proposta do autor em questão vai além do paradigma que reflete sobre um sujeito meramente passivo ou meramente ativo; de fato, tal ideia abrange a compreensão de que, por meio do processo de internalização, se estabelece uma interação, ou melhor, uma relação intrínseca dos níveis intra e intersubjetivos.

Quando Vygotsky (2000, p. 33) afirma que “o homem é o conjunto das relações sociais encarnado no indivíduo” ressalta que essas relações são fundantes dos sujeitos. A questão do sujeito está nas relações sociais e nas práticas sociais, na dinâmica dialética entre o funcionamento interpsicológico e o funcionamento intrapsicológico,

transição que acontece pelas mediações semióticas. Deve-se problematizar as (im)possibilidades de constituir sujeitos imersos nas práticas sociais em um determinado contexto (MOLON, 2011, p. 617).

Diante desse aspecto sociointeracionista proposto pela teoria da psicologia sócio-histórica vygotskyana, percebemos que o enfoque nas dimensões intrapsicológica e intrasubjetiva conduz-nos a contemplar a questão do que é *singular* e próprio de cada indivíduo. Contudo, como afirma Molon (2011, p. 618), as noções de individualidade e de singularidades dentro da concepção desse sujeito atravessado pelo histórico, social, cultural e individual são ressignificadas, em vez de serem ignoradas, de maneira que a individualidade seja compreendida como “um processo e como socialmente construída”, e, a singularidade, como “uma conjugação que envolve elementos de convergência e divergência, semelhanças e diferenças, aproximação e afastamento em relação ao outro”.

Transpondo tais ideias para a modernidade líquida na qual vivemos, consideramos que a discussão sobre as singularidades arrefeceu por nos encontrarmos fragmentados e cindidos dos aspectos intrasubjetivo – o “Eu” – com o intersubjetivo – o “Nós” –, pois diferentemente do sujeito vygotskyano, o sujeito pós-moderno parece diluir-se ou mesmo perder-se no social. De maneira contrária, para Vygotsky, a singularidade seria constituída na relação e interação com o outro, uma vez que estabeleceríamos uma relação de troca e de aprendizagem-ensinamento mútua no que diz respeito aos aspectos individuais, coletivos e de experiências de vida.

Com base nessa posição de sujeito *interacionista* assumida pelos indivíduos na relação intrasubjetiva, supõe-se a possibilidade de que as singularidades de cada um se constituam e se modifiquem a partir do vínculo estabelecido entre os sujeitos. Porém, ao passo que essa perspectiva pretende reconhecer nas diferenças e nas semelhanças com o seu par um ponto de convergência direcionado para as singularidades, concebemos que, no contexto da contemporaneidade, os sujeitos sofrem processos ora de “desingularização”, ora de “singularização” ante a liquidez não somente das relações humanas, mas principalmente da maneira como a experiência da subjetividade é vivenciada por – ou mesmo imposta a – cada indivíduo.

Para que compreendamos melhor esses processos, devemos primeiramente considerar o fato de que a subjetividade e, conseqüentemente, as singularidades dos

sujeitos são atravessadas e se constituem não somente na interação com o outro, como propõe Vygotsky, mas também no “entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies” – como social, econômica, midiática, tecnológica, etc. –, como sugere Guattari (1996, p. 34). Partindo dessa pressuposição, depreendemos que a singularização ou a desingularização do sujeito depende do modo como o mesmo vivencia e se apropria da subjetividade construída no entrecruzamento das questões coletivas com as interações pessoais a fim de ressignificá-la:

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (GUATTARI, 1996, p. 33, grifos do autor).

Na concepção de Guattari, a desingularização ocorre quando o sujeito vive uma experiência de não apropriação das singularidades ao alentar que a mesma seja moldada pelos padrões e pelos interesses suscitados em uma sociedade capitalista, tornando-se alienado ao ou mesmo oprimindo o processo de singularização pautado na ressignificação e, por conseguinte, na reapropriação da subjetividade. Sendo assim, o autor francês parte da percepção de que a nossa vida em sociedade atua em prol, queiramos ou não, da produção de subjetividades, de modo que as maneiras como as constituímos ou as vivenciamos impliquem em posicionamentos que assumimos durante esse processo de singularização. Com isso, consideramos que a ruptura com as subjetividades poderia representar um empoderamento ou mesmo uma conquista, por parte do sujeito, de sua própria singularidade; porém, caso o sujeito se constitua como um indivíduo submisso e alienado às imposições de subjetividade dos dominantes, ele não estará apto a se singularizar.

Ao conceber a possibilidade da singularização na oposição dicotômica “normatização *versus* apropriação”, Guattari pressupõe que esse processo ocorra na ruptura ou mesmo na resistência contra os ditames capitalistas e egoicos que circundam o indivíduo na nossa sociedade contemporânea. Apontando uma problematização a qual se torna pertinente no nosso contexto da modernidade líquida, julgamos que a proposta

de Guattari traz à tona a possibilidade de interpretarmos a singularidade como uma decorrência de os sujeitos se apropriarem da subjetividade, e não situá-la exclusivamente no campo individual, quando compreendemos que a mesma é moldada pelos paradigmas e ditames sociais dominantes de uma dada sociedade. E embora concordemos com Guattari (1996) que os paradigmas identitários dominantes influenciem sobremaneira na singularidade dos sujeitos, ponderamos que a mesma seja constituída na simultânea relação e interação que estabelecemos conosco, com o outro, com o mundo, com a nossa cultura e sociedade, a fim de que possamos reconectar as diversas cisões instauradas ao longo da história humana.

Ao contemplar a questão da subjetividade sob a ótica da impessoalidade e do pré-individualismo, Deleuze (1974, p. 103-112) apresenta a possibilidade de as singularidades serem denominadas “anônimas e nômades” ao depreender que a ideia cartesiana geralmente associada à percepção de ambos os conceitos impõe limites e unificações que almejam determinar e modelar os sujeitos, seguindo uma linha muito semelhante à guattariana. Contudo, a proposta de Deleuze tende a preterir a ideia de sujeito pelo fato de essas singularidades impessoais e anteriores não se tratarem de uma individuação, posto que são acontecimentos transcendentais ao que é individual ou pessoal de um sujeito.

O que não é nem individual nem pessoal, ao contrário, são as emissões de singularidades enquanto se fazem sobre uma superfície inconsciente e gozam de um princípio móvel imanente de autounificação por *distribuição nômade*, que se distingue radicalmente das distribuições fixas e sedentárias como condições das sínteses de consciência. (DELEUZE, 1974, p.105, grifo do autor).

Ao considerar que a subjetividade é uma composição, Deleuze indica que as singularidades não constituem identidade por serem perfuradas e se constituírem pelo que é exterior ao indivíduo, uma vez que o autor considera que os processos de subjetivação e de singularização são explorações realizadas pelos indivíduos, não sendo propriamente constituições dos mesmos. A partir dessa perspectiva, o autor em questão esvazia ou mesmo atravessa a perspectiva aparentemente sólida e imanente construída histórica e socialmente em torno da identidade subjetiva do eu, ponderando que o caráter líquido atribuído à subjetividade e às singularidades não permite que se instaure a estabilidade, assim como a unificação de um indivíduo.

Percebemos que tanto a percepção de Guattari quanto a de Deleuze inclinam-se para uma perspectiva extremamente movediça no que se refere às singularidades, estando intimamente atreladas às vertiginosas e ininterruptas mudanças pelas quais indivíduos e sociedades passam diariamente. Conforme esses pensamentos líquidos, a estabilidade e a solidez daquele sujeito cognoscente ou mesmo sociológico são despedaçadas em um cenário onde a verdade, o ser e a sociedade diluíram-se em uma inextricável rede de complexidades do que é próprio do indivíduo ou próprio da sociedade.

Refletindo sobre a questão da complexidade e do sujeito no contexto líquido, Morin (2003 e 2005) afirma que a partir das inúmeras segmentações estabelecidas na nossa sociedade, deixamos de contemplar os indivíduos como “ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais” (MORIN, 2005, p. 176), para interpretá-los como seres cindidos, ora individuais, ora sociais. Assim, na perspectiva do autor, quando consideramos que a espécie humana é “uma singularidade que produz singularidades” (MORIN, 2005, p. 178), passamos a compreender que não há a substituição ou mesmo a primazia pelo universal ou pelo singular, uma vez que ambos estão entretecidos e, juntos, constituem a realidade tanto da humanidade quanto da individualidade dos sujeitos.

À maneira de um ponto de holograma, trazemos, no âmago de nossa singularidade, não apenas toda a humanidade, toda a vida, mas também quase todo o cosmo, incluso seu mistério, que, sem dúvida, jaz no fundo da natureza humana (MORIN, 2003, p. 41).

Na perspectiva de Morin, cada espécie de ser vivo possui as suas singularidades que os definem e os caracterizam como pertencentes a um determinado grupo de indivíduos, de modo que, a partir dessas particularidades específicas em comum a esse conjunto de organismos, ramificam-se outras tantas singularidades que constituem não só as semelhanças, mas também as diferenças entre cada um. De acordo com essa visão, o filósofo francês sugere contemplar a questão da singularidade subjetiva como um aspecto imbricado em uma singularidade mais coletiva, que está simultaneamente contextualizada em um determinado espaço local e também global.

De acordo com esse pensamento complexo e ecologizante, Morin (2003) depreende que para se estabelecer essa integração das partes, que foram segmentadas ao

longo dos séculos, com o todo, é preciso promover uma “reforma do pensamento¹⁵” a fim de que se leve em consideração o contexto local e global e, portanto, a complexidade que os envolve. Com a compreensão e a aceitação dessa realidade movediça que abrange concomitantemente as esferas micro e macro referentes aos diferentes aspectos da vida e do contexto dos indivíduos, torna-se possível promover a integração da parte com o todo, porque passamos a criar uma empatia uns em relação aos outros, como salienta Morin (2003, p. 93):

Assim, compreendo as lágrimas, o sorriso, o riso, o medo, a cólera, ao ver o *ego alter* como *alter ego*, por minha capacidade de experimentar os mesmos sentimentos que ele. A partir daí, compreender comporta um processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito. Se vejo uma criança em prantos, vou compreendê-la não pela medição do grau de salinidade de suas lágrimas, mas por identificá-la comigo e identificar-me com ela. A compreensão, sempre intersubjetiva, necessita de abertura e generosidade.

Diante dos apontamentos expostos nesta seção, ponderamos que a questão das singularidades deve ser contemplada levando-se em consideração, primeiramente, o sujeito como um ser inteiro e complexo, o qual está em constante processo de identificação e ressignificação de si mesmo e do mundo no qual está inserido. Assim sendo, julgamos que tal conceito seja permeado pelas experiências ou vivências – tanto individuais, de subjetividade quanto sociais, informacionais, etc. – de cada sujeito, constituindo-se em um processo de construção e ressignificação de nós mesmos como indivíduos na interação com o mundo.

Considerando a singularidade como um processo de construção das subjetividades que ocorre concomitantemente ao processo de construção da percepção do “eu” e do mundo, logo, estando em constante movimento e mudança, ponderamos que talvez seja mais oportuno falar em *singularidades* ou *processo de singularidades*, em virtude de essa concepção não estar atrelada a uma única, contínua e permanente possibilidade ou ideia de singularidade. Compreendemos, portanto, que as singularidades sejam ininterruptos processos de percepção e de ressignificação tanto das interações estabelecidas com os outros quanto de diversos fatores exteriores ao

¹⁵ É interessante perceber que Morin reconhece o fato de que esse pensamento complexo gerará incertezas, mas o autor salienta que a “reforma” será realizada e percebida na maneira como articularemos esse pensamento de modo que seja possível compreender e enfrentar a incerteza.

indivíduo – tais como, sociedade, economia, política, tecnologia, mídia, etc. –, os quais influenciam as experiências de mundo e as vivências de subjetividade dos sujeitos, direcionando-os a ser, agir e pensar de uma dada maneira.

Por fim, embora percebamos que a percepção de singularidades materializada nos discursos da escola participante remeta à perspectiva cartesiana do que é peculiar ou dos aspectos inatos de um sujeito, observamos que, simultaneamente, a instituição pressupõe que as experiências dos alunos e as interações com os outros e o mundo estejam atuando em prol de uma constante modificação do indivíduo e, portanto, de suas singularidades. Segundo essa perspectiva, a constituição das singularidades é determinada mutuamente pelos aspectos interiores e exteriores ao indivíduo, oportunizando a possibilidade de o mesmo se apropriar e internalizar as experiências pessoais e sociais, transformá-las e intervir no seu meio ambiente.

A partir dessa perspectiva, a escola participante pretende franquear espaço para a inserção de valores que tendem a dialogar com os princípios da democracia participativa sob o viés deweyano no que diz respeito à abertura para a participação dos estudantes nos assuntos escolares, como veremos a seguir.

2.1.2. A democracia participativa deweyana na educação

Desde o século XVIII, as ações adotadas pelo rei prussiano Frederico Guilherme II – quem determinou em seu Estado que a educação básica passaria a ser obrigatória e gerida pelo governo, em vez do clero – e pelo Marquês de Pombal, em Portugal, – incumbindo a educação parcialmente ao Estado, a fim de descentralizá-la dos domínios da Igreja – visavam tornar o ensino mais democratizado. Tais práticas foram implementadas inicialmente em países europeus a fim de permitir ao povo maior acessibilidade à educação e consolidar tanto a identidade quanto a atuação dos Estados-nações, permitindo, após a Revolução Francesa, que as instituições de ensino oferecessem educação gratuita e obrigatória a todos os cidadãos (ARAÚJO, 2014, p. 19-20).

Desde essa democratização do ensino, tornou-se urgente a necessidade de se conceber a educação como um direito do povo e um dever do Estado, permitindo que a nova classe emergente, a burguesia, tivesse acesso ao saber e, conseqüentemente, ao poder. Contudo, apesar de a educação ter caminhado ao longo desses últimos séculos para a sua democratização, isso não significa que as instituições de ensino passaram a

exercer uma prática pedagógica considerada mais democrática, de maneira a proporcionar um ensino de melhor qualidade (GRACINDO, 1995, p. 16-18).

De fato, a busca por uma educação cujo foco esteja pautado em um ensino mais igualitário e coerente com a necessidade e realidade social do povo passou a fazer parte da agenda de educadores, filósofos e sociólogos, visando educar e preparar os indivíduos sociais para que futuramente pudessem cumprir com os seus papéis de cidadãos. Essa, inclusive, é uma das propostas que o movimento da *Escola Nova* suscitou no final do século XIX, com o intuito de romper com um sistema de ensino cristalizado que não conseguia acompanhar as mudanças sociais, econômicas e tecnológicas desencadeadas após as Revoluções e a adoção dos regimes democráticos (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 63-65).

Uma das ramificações da Escola Nova é a *educação considerada democrática*, cuja maior preocupação se refere principalmente, segundo a socióloga Singer (1997, p. 17), em se instaurar e promover a educação de acordo com “os ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática¹⁶”. Para atingir tal objetivo, pressupõe-se ser imprescindível que o ensino formal seja o ponto de partida para que, nas escolas, se estabeleça os parâmetros a fim de que a mesma atue como incubadora da democracia na formação de cidadãos conscientes, autônomos e preparados para agirem na sociedade em que estão inseridos.

A noção básica é de uma sociedade onde todos os cidadãos possam participar das decisões relativas ao seu destino político, onde qualquer forma de imposição hierárquica na distribuição do poder e dos privilégios esteja definitivamente abolida, e onde o desenvolvimento pleno dos indivíduos como seres humanos seja maximizado (SINGER, 1997, p. 17).

De acordo com a proposta em questão, os ideais democráticos sugeridos por Singer não se restringem apenas ao âmbito político dentro de uma sociedade, uma vez que a comum compartimentalização estabelecida em nossa cultura não pode ocorrer, de fato, em um contexto social real em que aspectos de diversas naturezas se relacionam e

¹⁶ Ponderamos que a ideia de uma *sociedade verdadeiramente democrática*, suscitada por Singer, também abriria espaços para contestações, uma vez que partimos do pressuposto de que não existe uma democracia ou mesmo uma sociedade democrática tida como verdadeira; por isso, consideramos que a ideia expressa pela autora se refere, na realidade, a uma sociedade democrática que siga os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade erigidos na Revolução Francesa.

se manifestam, interferindo uns nos outros. Este é o motivo pelo qual se tornou imperativo que tal espírito democrático extrapolasse suas barreiras convencionalmente construídas e alcançasse o veio educacional, de maneira a permitir que as crianças, já na escola, compreendam, vivenciem e participem da rotina assim como em uma sociedade democrática.

Refletindo sobre a educação dentro desse cenário político democrático, o nosso interesse recai, neste momento, em compreender de que forma a noção de *democracia participativa* se manifesta quando vinculada à educação. Para isso, recorreremos à teoria deweyana que enfaticamente se debruça sobre a preocupação de tornar o processo de ensino e aprendizagem em um momento de maior participação e singularização por parte dos alunos, permitindo que dentro da instituição escolar sejam instaurados e praticados os princípios democráticos de autonomia, igualdade e liberdade.

A priori, consideramos que a demanda por maior participação popular no ensino formal faz parte de um processo de democratização tanto social quanto educacional que vem se tornando significativo no cenário político-social (MELO, 2010). Todavia, no momento em que a teoria deweyana foi erigida, percebemos que o seu ideal democrático partiu de uma forte filiação com os postulados clássicos engendrados na Grécia Antiga – principalmente no que tange à importância da participação do povo para o estabelecimento de uma sociedade democraticamente constituída –, ao afirmar que a democracia não se restringe apenas a uma forma de governo, mas principalmente a um modo de vida.

Isso significa dizer que ao refletir sobre uma educação alicerçada na democracia e na participação, Dewey partia do pressuposto de que é preciso compreender primeiramente o micro para se chegar ao macro, isto é, as questões singulares e individuais a cada cidadão devem ser consideradas como elementos que influem e constituem o todo social e institucional. Coadunando com tal percepção, Catalán (2009, p. 178-179, tradução nossa) reitera que “a seiva democrática não flui de cima para baixo, ou do todo para as partes, mas sim ao contrário, de baixo para cima ou das partes para o todo¹⁷”.

Com base nesse lugar marcado por Dewey em sua teoria, julgamos que a questão da participação na sua teoria é compreendida não apenas como uma peça do mecanismo

¹⁷ “La savia democrática no fluye de arriba abajo, o del todo a las partes, sino más bien al contrario, de abajo arriba o de las partes al todo”.

democrático, mas sim, como um elemento vital para que o mesmo funcione em uma sociedade.

Se a democracia é uma forma de vida comunal que oferece oportunidades intermináveis para o desenvolvimento da individualidade em sua plenitude, é preciso que os indivíduos possam participar da direção das suas vidas e da vida da comunidade em que estão inseridos. Os indivíduos membros das comunidades, portanto, devem participar da formação dos valores individuais e sociais que regulam sua vida comum. Em consequência, na medida em que a ideia de democracia engloba essa noção de autorrealização, ou seja, de constituição e consolidação recíprocas da individualidade e da coletividade uma por meio da outra, estabelece-se uma espécie de autogoverno. Quando a autorrealização individual converte-se em autogoverno, a comunidade converte-se em uma democracia participativa (POGREBINSCHI, 2004a, p. 46-47).

Como a cientista política Thamy Pogrebinschi reitera, uma democracia somente será participativa se por meio da autorrealização pessoal os indivíduos se conscientizarem de que podem ter autonomia, se autogovernar e conduzir suas ações tanto para o plano individual quanto coletivo. Tratando-se, portanto, de uma teoria de democracia que se mostra inerente à necessidade e importância da participação popular para o seu funcionamento, impossibilitando, assim, que seja concretizada de outra maneira, percebemos que Dewey traça uma linha de raciocínio político e também educacional que se constitui de fato em uma proposta de democracia participativa *per se*. Em relação a isso, o historicista norte-americano Westbrook (apud POGREBINSCHI, 2004a, p. 47-48) ratifica a abrangência e relevância da teoria em questão:

Dewey foi o mais importante defensor da democracia participativa, isto é, a crença de que a democracia como um ideal ético clama que os homens e as mulheres construam comunidades em que as oportunidades e os recursos necessários estão disponíveis para cada indivíduo realizar plenamente suas capacidades e poderes particulares por meio da participação na vida política, social e cultural.

Considerando que o seu ideal de democracia participativa permite o envolvimento popular nas questões que efetivamente lhes afetam e concernem de alguma maneira dentro de suas rotinas, Dewey reforça a importância da experiência no seu tratado como

um ensejo de conclamar o povo a vivenciar, a participar e a se apropriar de suas vidas, dos direitos e das responsabilidades concedidos por uma sociedade democrática. Nesse sentido, compreendemos que a percepção de democracia em questão contempla um ideal de vida no que diz respeito à forma como cada cidadão enxerga o mundo em que vive, o compartilha, assim como explora as capacidades e as emoções humanas (MOSS, 2011, p. 2).

Diante disso, é perceptível que a teoria elaborada por Dewey parte de pressupostos que prezam por processos e objetivos também divergentes daqueles que geralmente compõem os modelos democráticos participativos da literatura político-social¹⁸. Ainda assim, compreendemos que há um diálogo muito interessante entre os postulados deweyanos e as ideias trabalhadas por Rousseau (1995 e 1996) e John Stuart Mill (1963) no que tange tanto à compreensão da função educativa da participação na democracia quanto à preocupação de se oferecer condições para que a participação aconteça em uma sociedade.

Julgamos, portanto, que tais semelhanças são vestígios do discurso clássico democrático acerca da efetiva participação política, da deliberação popular, da *isonomia* – igualdade de direitos – e da *isocracia* – igualdade ao poder. No entanto, enveredando por outras estradas, Dewey considera que o sucesso de se construir uma sociedade democraticamente constituída esteja nas mãos da educação, cuja função é a de preparar cidadãos conscientes e autônomos para atuarem social e politicamente na comunidade onde vivem.

Nesse sentido, a teoria de democracia participativa deweyana no âmbito educacional parte do pressuposto de que o envolvimento dos indivíduos vinculados a uma instituição de ensino ocorrerá visando os benefícios pessoal e o social, desde o momento em que lhes forem imputados direitos e responsabilidades no interior da escola. Ao conduzir um sistema de ensino orientado pelos ideais em questão, admite-se que a formação dos indivíduos será voltada para a cidadania, autonomia e visão crítica do mundo, como afirma a pedagoga Gracindo (1995, p. 17):

¹⁸ De acordo com Catalán (2009), a ênfase de Dewey recai mais sobre a participação dos indivíduos para a formação de valores que regem a vida humana no que tange ao bem-estar social de todos e ao desenvolvimento individual, do que sobre questões puramente políticas. Entende-se que a política não é uma entidade em si, já que depende dos homens para acontecer e ser efetiva.

O processo educativo democrático possibilita: a liberdade de expressão (tanto do professor quanto do aluno); a liberdade de ensinar e de aprender; a participação nas decisões pedagógicas e administrativas da escola; o desenvolvimento da postura crítica frente a si própria e à sociedade – um espaço de prática política.

Constituindo-se como parte integrante e indispensável da proposta de educação democrática deweyana, a participação nas questões pedagógicas e institucionais, segundo Gracindo, não é incumbida ou mesmo restrita apenas aos indivíduos que trabalham ou estudam nelas – tais quais educadores, pedagogos, diretores, funcionários da escola e estudantes –, mas engloba também a comunidade no seu entorno. É norteadada justamente por essa percepção que as discussões referentes às questões escolares são colocadas e conduzidas durante assembleias nas próprias instituições que seguem o viés considerado democrático, permitindo, assim, a maior participação social e familiar no âmbito educacional.

Uma formação democrática envolve o debate livre e aberto, a explicitação dos objetivos formativos da prática, inclusive dando aos educandos, pais e comunidade a oportunidade de, ativamente, criticar, participar e ajudar a escolher os objetivos que irão nortear a formação (MOGILKA, 2003, p. 50).

Nesse sentido, a preocupação de Dewey é a de tentar romper com a perspectiva elitista de ensino, na qual a educação é construída por poucos e utilizada como um instrumento para moldar e regular os indivíduos, constituindo-se em uma forma de se manter o acesso ao saber a apenas um grupo social e de se perpetuar o poder nas mãos de uma minoria educada. De maneira contrária, tal teoria visa contemplar a ideia de que o progresso individual, proporcionado por um ensino pautado na autonomia, na igualdade e na experiência, conduza à crescente ação e participação coletivas, permitindo que os pressupostos educacionais estejam em harmonia com os postulados político-sociais da sociedade em questão e também com as singularidades dos sujeitos.

2.1.3. O espaço educacional brasileiro permeado pelas singularidades e pelos princípios democráticos

No presente momento, estamos acompanhando um movimento muito importante que está ocorrendo no cenário educacional brasileiro em direção a propostas que visam

revisar e renovar a forma como pensamos e construímos a educação no nosso país¹⁹. Além de iniciativas coletivas que se desdobram e se multiplicam visando agregar maior valor ao processo de ensino e aprendizagem, também percebemos que escolas públicas e privadas de diferentes estados brasileiros estão remodelando suas propostas pedagógicas, conforme permite a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), a fim de oferecer tanto aos estudantes quanto aos professores uma experiência de ensino mais singular.

É a partir dessas realidades locais, nas quais surgem necessidades e dificuldades para lidar com os obstáculos do cotidiano escolar peculiar, que educadores de diferentes filiações epistemológicas encontram fôlego para pensar em alternativas e construir diversas possibilidades de ensino. Esse movimento, que se origina das práticas referentes a contextos educacionais mais particulares, desperta a potencialidade humana de produzir novos efeitos de sentido no discurso pedagógico ao transpor as barreiras impostas pelos valores elitistas que normatizaram como o saber e o poder circulariam nas instituições de ensino.

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 1967, p. 36).

Como expressa o educador Paulo Freire, a educação tende a ser alienante quando cumpre apenas o papel de perpetuar os discursos de poder e saber estabelecidos tradicionalmente dentro de uma sociedade cuja estrutura atua em instâncias muito próximas às das fábricas e das prisões, de modo que o saber construído e veiculado dentro desse espaço opere como uma forma de domesticação e de sujeição. Ao longo de *Vigiar e punir*, por exemplo, Foucault (1987) ressalta que as escolas, assim como as demais instituições disciplinares da estrutura social, apresentam características similares

¹⁹ Referimo-nos, aqui, a projetos concebidos e implementados pelo governo, por grupos de pais, educadores, coordenadores e diretores que visam modificar a maneira como o saber é fomentado e construído nos âmbitos escolares. Recentemente, alguns projetos inovadores estão sendo não apenas idealizados, mas também concretizados, em diferentes estados brasileiros sob a consultoria do Professor José Pacheco, cuja participação na reestruturação da Escola da Ponte, em Portugal, serve hoje de modelo para mudanças na realidade educacional do Brasil.

no que tange à maneira como dispõem e concretizam as próprias leis sistemáticas e institucionais:

A forma-prisão preexiste à sua utilização sistemática nas leis penais. Ela se constituiu fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo, e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza (FOUCAULT, 1987, p. 195).

Por um lado, consideramos que os procedimentos mencionados por Foucault tendem a manter uma moral e uma ordem social que visam tanto decretar verdades e hierarquias quanto docilizar os corpos de estudantes e docentes dentro das instituições escolares, conduzindo-os a uma forma de educação limitante, em vez de construtiva ou criadora e libertária. Por outro, julgamos que, assim como a prisão, a função atribuída às escolas no decorrer dos últimos séculos esteve e ainda está intimamente atrelada à ideia de modificação ou mesmo correção dos sujeitos como forma de se cumprir uma posição social considerada adequada para os padrões societários. Diante dessa ambivalência, nota-se a importância de se refletir sobre o papel e o lugar que alunos e professores ocupam dentro dos muros escolares a fim de que ambos atuem de forma interativa e ativa na construção da educação.

De acordo com a perspectiva freiriana, nos domínios da educação tradicionalista, os alunos fazem o papel de sujeitos que apenas reproduzem os saberes já instituídos e se tornam apenas *objetos* nesse processo de ensino e aprendizagem. Em contrapartida, o autor brasileiro prevê que uma educação pautada na liberdade e tendo o indivíduo como centro permitiria a construção de sujeitos, e não mais apenas objetos, cujo desenvolvimento nos âmbitos pessoal e social fosse direcionado para posições mais autônomas e críticas no que se refere ao já dito e ao já imposto histórico-socialmente (FREIRE, 1967).

Decerto, a percepção atribuída à posição que estudantes e professores devem preencher no sistema educacional é uma das inúmeras consequências causadas pela separação e distribuição dos indivíduos por todo corpo social, como reiterou Foucault na citação acima. Com isso, as segmentações que se concretizaram ao longo dos séculos

perpetuaram a predileção de determinadas perspectivas em detrimento de outras, como ocorre tradicionalmente no caso dos sistemas de ensino no que tange, por exemplo, à fomentação da formação dos sujeitos como indivíduos profissionais, desatendendo-se a importância ou mesmo a necessidade de se contemplar outros aspectos mais singulares referentes à vida desses sujeitos.

Isso significa dizer que a escola contribui e corrobora para essa fragmentação do sujeito ao vislumbrá-lo de maneira unilateral, apenas como um ser social, esquecendo-se de que esse indivíduo uno também possui suas singularidades. Não ignoramos, evidentemente, que a questão profissional está concatenada com a vida pessoal e as particularidades de um sujeito, contudo, objetamos o fato de o nosso sistema de ensino perpetuar o fracionamento dos indivíduos a ponto de priorizar apenas um dos muitos aspectos com os quais as nossas vidas se relacionam, deixando de desenvolver, por exemplo, outras inteligências e potencialidades latentes de um indivíduo. Baseados nessa reflexão, depreendemos que o desenvolvimento e o próprio respeito a diferentes aspectos que são singulares de cada sujeito geralmente tendem a ser negligenciados durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se essencial que o pensar e o fazer não sejam mais dicotomizados e segmentados na prática educacional, evitando que, por meio da mascaração do sentido de realidade social desencadeado pelas dicotomizações na educação, a escola continue disseminando a grave contradição entre o desejo da vida digna oposto à coisificação humana (RESENDE, 2009, p. 29). A partir do momento em que os discursos proferidos nessas instâncias locais ressignificarem o papel da educação de acordo com o contexto peculiar em que escola, estudantes e docentes se encontram, admitir-se-á a possibilidade de se promover a construção do sujeito humano “enquanto pessoa singular e capaz de engajar-se completamente nas questões relativas à existência autêntica sua e a do próximo, porque a compreensão é que não existe o si mesmo desvinculado da relação com o imediatamente tu e com a comunidade” (ALMEIDA et. al., 2011, p. 224-225).

Seguindo esses pressupostos, a educação assumiria, então, a tarefa de desenvolver o caráter e a personalidade dos sujeitos, auxiliando-os a se tornarem seres efetivamente singulares e conscientes tanto de si mesmos quanto dos outros. Em relação

a essa perspectiva ética²⁰ da educação, o filósofo Kierkegaard (1999) contempla que no processo de ensino e aprendizagem o docente é apenas uma *ocasião* para o estudante, isto é, apenas um guia que oportuniza a aprendizagem no momento e de forma adequados. Em relação a essa visão da ética na educação, Morin (2000) salienta, em sua obra, a imprescindibilidade de se contemplar cada sujeito como um ser uno e que integra, simultaneamente, um todo, desconsiderando, portanto, as diversas segmentações implementadas ao longo da história humana.

A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós esta tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana (MORIN, 2000, p. 17).

Transpondo as falas de Morin para o contexto educacional, julgamos fundamental que a educação seja encarada como uma tática para tirar o indivíduo da massificação e educá-lo de acordo com as contradições existenciais e materiais presentes no mundo, a fim de que esse indivíduo tenha consciência e assuma a sua responsabilidade pela própria condição e também a do outro. Contudo, devido às vultosas lacunas que se abriram entre as ações dentro e fora dos muros escolares, desvela-se necessário que se estabeleça um diálogo entre essas partes a fim de permitir que a educação seja de fato um *processo social*, cuja base pedagógica esteja condizente, por exemplo, com os preceitos político-sociais instaurados na nossa sociedade, como postulou Dewey (1959, p. 106) em sua teoria de educação.

O teórico americano pondera que, para uma sociedade ser considerada democrática, ela deve ensinar e preparar os cidadãos a compartilharem igualmente tanto os benefícios quanto as responsabilidades que emergem na vida cotidiana societária. Com isso, a teoria deweyana pressupõe a existência de uma conexão intrínseca entre democracia e educação – dialogando, inclusive, com as propostas platônicas e rousseauianas – ao alegar que:

²⁰ Conforme a perspectiva foucaultiana (REVEL, 2005, p. 45-46) compreendemos *ética* como sendo a maneira como um indivíduo se constitui como sujeito moral de acordo com a relação estabelecida consigo mesmo e com o mundo.

uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio de autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e interesse voluntários e, unicamente a educação pode criá-los. Mas há uma explicação mais profunda. Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primacialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada (DEWEY, 1959, p. 93).

Sendo assim, a escola deve ser compreendida como um espaço em que saberes, singularidades e diferenças – culturais, econômicas, sociais, linguísticas, etc. – estão presentes e se confrontando o tempo todo, fazendo com que a educação se estabeleça nesse entremeio de possibilidades que se abrem a partir da construção da subjetividade enquanto singularidade dentro de um contexto social. Contudo, é fundamental que as ações das escolas estejam pautadas e levem em consideração não apenas as particularidades do universo institucional, mas também as questões que se relacionem com os âmbitos locais – comunidade – e com os mais globais – sociedade. Assim, a partir dessa perspectiva de ensino, pretendemos compreender como as relações de poder e de hierarquia podem se relacionar nos parâmetros de uma educação que almeja priorizar as singularidades por meio de ações consideradas democráticas.

2.2. Esferas do poder nas relações humanas

A reflexão acerca do poder e de suas manifestações na sociedade ao longo da história humana tornou-se uma questão muito cara para as tradições filosóficas e sociológicas dos séculos XVIII a XX, principalmente no que dizia respeito às classes sociais e às lutas pelo poder. Segundo o filósofo político Norberto Bobbio (1998), as Revoluções Industrial e Francesa, ocorridas na Europa do século XVIII, transformaram profundamente o cenário social e econômico vigente em direção a uma sociedade mais urbanizada, industrializada e organizada em torno do capital. Nesse momento, buscava-se a libertação dos resquícios deixados pelo Estado Absolutista, em que a nobreza, o clero e o mercantilismo ainda reinavam imperantes à custa do proletariado e da burguesia ascendente.

Na subsequência, durante o século XX, as duas Guerras Mundiais confirmaram as mudanças socioeconômicas ocorridas anteriormente, marcando de maneira incisiva não apenas a luta das grandes potências europeias por territórios, mas também a luta

pelo poder e domínio político-econômicos. Durante esse período, a humanidade vivenciou e testemunhou tais acontecimentos históricos, cujos propósitos estavam, de alguma maneira, relacionados com o controle do poder e das massas, como ratifica Foucault (1989, p. 10):

Em *Vigiar e Punir* o que eu quis mostrar foi como, a partir dos séculos XVII e XVIII, houve verdadeiramente um desbloqueio tecnológico da produtividade do poder. As monarquias da Época Clássica não só desenvolveram grandes aparelhos de Estado – exército, polícia, administração local – mas instauraram o que se poderia chamar uma nova "economia" do poder, isto é, procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e "individualizada" em todo o corpo social.

De acordo com as tradições do século XIX até meados do século XX, compreendia-se que o domínio do poder em um mundo capitalista estivesse intimamente atrelado com a forma como as relações de produção e de trabalho eram estabelecidas em uma sociedade, que, por enfatizar a importância do materialismo e das posses, reproduzia a separação e as desigualdades das classes sociais. A partir dessa questão, suscitada de maneira contundente principalmente por Marx, assentou-se a noção de que o Estado, como superestrutura que atua no âmbito societário, se utiliza do antagonismo humano e social tanto para consolidar quanto para ratificar a soberania da classe dominante sobre a dominada (BOBBIO, 1998, p. 741; ABBAGNANO, 2007, p. 162-163).

Dentro desse arcabouço teórico-filosófico, o poder é compreendido como uma forma organizada, e também legitimada pelo Estado, de uma classe coagir outra com o intuito de se manter no controle político, econômico ou mesmo social. Tais ideias vinculadas ao marxismo desencadearam uma intensa movimentação político-social no cenário mundial do século XX, trazendo à tona discussões sobre a questão da divisão de classes e a soberania do poder nas mãos de uma minoria abastada.

Como exemplo, citamos a adesão dos ideais comunistas pelos partidos políticos e por governos, que incitou, por sua vez, a luta contra regimes ditatoriais e totalitários em diferentes países do Oriente e do Ocidente. Junto com as manifestações comunistas, de um lado, perpetuou-se o conceito de poder concatenado com a luta – muitas vezes

tida como *eterna* e *natural* – entre os dominantes e os dominados e, por outro, a ânsia e o ardor para resistir contra um sistema imposto na nossa sociedade.

Não raro, essa concepção de que apenas os dominantes têm acesso e controle do poder, enquanto que os dominados continuam a ser subjugados, prossegue atuando como uma espécie de verdade absoluta que influencia diretamente na produção de efeitos e na materialização de discursos na sociedade contemporânea. A partir da disseminação desse pensamento, é perceptível que a ideia em torno da palavra *poder* tenha assumido um sentido unilateral por estar, geralmente, condicionada à questão das classes sociais.

Isso significa dizer que, de acordo com essa perspectiva, “não há domínio particular, mas domínio universal, comum, anônimo e geral, mas sempre restrito ao universo da classe dominante” (KOHAN, 2007, p. 22). Nesse sentido, o autor em questão reitera que a teoria marxista visa trazer à tona a discussão sobre a maneira como o domínio era distribuído politicamente na sociedade do século XIX, compreendendo que tanto os problemas socioeconômicos quanto os políticos estavam atrelados intrinsecamente à divisão de classes:

Frente a esse modo de dominação político – especificamente moderno – da força social burguesa, Marx opunha como alternativa nos seus escritos da maturidade não um desenho arbitrária e caprichosamente extraído de sua cabeça, mas à república democrática da força social proletária, a Comuna: ‘Uma república’ – no dizer de Marx em 1871 – ‘que não acabasse apenas com a forma monárquica da dominação de classe, mas com a própria dominação de classe’ (KOHAN, 2007, p. 21).

Compreendemos que a perspectiva de *poder* adotada e veiculada nesse momento histórico-social revela uma conotação de total assujeitamento²¹ na relação dominante-dominado, aproximando-se da concepção weberiana de poder como sendo a “possibilidade de impor ao comportamento de terceiros a vontade própria” (WEBER, 2004, p. 188). Nesta definição, consideramos que o sociólogo e filósofo Max Weber estabelece uma hierarquia pré-definida e, de certa maneira, compulsória entre uma parte

²¹ O termo *assujeitamento* tornou-se deveras estigmatizado na área da Análise do Discurso, contudo, compreendemos que, neste caso, é possível depreender tanto o sentido dicionarizado, no que diz respeito à submissão dos dominados perante os dominantes, quanto o sentido construído por Pêcheux e Althusser referente aos sujeitos tornarem-se assujeitados às ideologias imperantes (GREGOLIN, 2004; ORLANDI, 2001).

que impõe uma regra ou uma situação à outra, menos imperativa, cuja posição não permite nada menos do que aceitar a prescrição colocada. Não há como ignorar, portanto, a existência e também a persistência de um nítido encadeamento de dominação no cerne dessa definição, uma vez que o próprio autor considera a dominação como “um caso especial do poder”, havendo dois tipos possíveis (WEBER, 2004, p. 187-188):

além de numerosos outros tipos possíveis de dominação, existem dois tipos radicalmente opostos. Por um lado, a dominação em virtude de uma constelação de interesses (especialmente em virtude de uma situação de monopólio), e, por outro, a dominação em virtude de autoridade (poder de mando e dever de obediência).

De acordo com o pressuposto weberiano exposto acima, compreendemos que o segundo tipo de dominação, em particular, dialoga de maneira direta com o discurso marxista, parecendo determinar de maneira contundente o papel que cada indivíduo cumprirá na sociedade: se de sujeição ou de tutela. Essa hierarquia imposta historicamente em que um indivíduo há de mandar enquanto o outro há de obedecer continua a reger os mais diversos tipos de relações humanas, sejam elas profissionais, sociais, familiares, eclesiásticas, políticas, etc.

Consideramos importante ressaltar, contudo, que o diálogo entre Marx e Weber faz-se presente pelo fato de o segundo autor ter se espelhado na teoria marxista para pensar nas questões socioeconômicas pós-revoluções novecentistas. Contudo torna-se necessário ressaltar que há diferenças significativas entre os dois pensadores, já que Marx defende a questão da divisão das classes sociais e, conseqüentemente, da luta de classes, criticando o poder do Estado como uma ocupação de uma classe social; enquanto Weber intercede em favor da estratificação de classes, atribuindo ao Estado o poder de dominação e coação (QUARESMA, 2009, p. 96-104).

Contudo, ao buscarmos mais referências na literatura político-social, percebemos que há, por outro lado, uma tendência de se definir o *poder*, em um sentido mais amplo, como sendo a capacidade ou mesmo a possibilidade que se tem de agir e de produzir efeitos, como salienta o cientista político Stoppino (1998b, p. 933). Nessa concepção, observamos um viés menos peremptório acerca dos domínios do *poder*, uma vez que se assume a eventualidade de o mesmo não estar dentro dos limites apenas das

possibilidades, como definido anteriormente por Weber, já que existem situações em que o poder é exercido por meio da capacidade ou mesmo da competência do indivíduo, como é o caso da *meritocracia*²², por exemplo. Além disso, nessa definição geral não encontramos uma noção interligada diretamente à questão social – ponto que será abordado ainda neste capítulo –, de modo que se desvia a atenção de uma concatenação até então perceptivelmente incisiva entre o exercício do poder e as classes sociais.

Trilhando um caminho muito semelhante, a filósofa política Hanna Arendt (2007, p. 211-219) discorre de maneira profunda e muito consciente sobre a formação e a perpetuação do poder na sociedade ao compreendê-lo não mais como um sistema completamente fechado em si mesmo, mas sim, como um elemento que além de indicar um caráter de potencialidade, também apresenta suas fragilidades por estar em constante processo de transformação e ressignificação:

O poder é sempre, como diríamos hoje, um potencial de poder, não uma entidade imutável, mensurável e confiável como força. Enquanto a força é a qualidade natural de um indivíduo isolado, o poder passa a existir entre os homens quando eles agem juntos, e desaparece no instante em que eles se dispersam (ARENDR, 2007, p. 212).

Ao tratar o poder como um elemento descentralizado de uma estrutura ou classe social específica, Arendt direciona o discurso em torno do poder para outro campo de significação e, inclusive, de discussão ao ditar que tanto a proximidade quanto a convivência entre os homens são fatores imprescindíveis para a geração do poder, visto que, quando unidas, as pessoas tornam real a potencialidade da ação e, conseqüentemente, do poder em si. Interessantemente, a partir do estabelecimento de uma proximidade humana cria-se a possibilidade de se falar em um *poder* tido como *social*, que Stoppino (1998b, p. 933) descreve como uma forma de se pensar a respeito do poder na esfera estritamente societária:

na sua relação com a vida do homem em sociedade, o Poder torna-se mais preciso, e seu espaço conceptual pode ir desde a capacidade geral de agir, até à capacidade do homem em determinar o comportamento do homem: Poder do homem sobre o homem. O homem é não só o

²² Segundo Fischer (1998, p. 747), a meritocracia é “o poder da inteligência que, nas sociedades industriais, estaria substituindo o poder baseado no nascimento ou na riqueza, em virtude da função exercida pela escola”.

sujeito, mas também o objeto do Poder social. É Poder social a capacidade que um pai tem para dar ordens a seus filhos ou a capacidade de um Governo de dar ordens aos cidadãos.

Coadunando com a proposta de Arendt (2007), Stoppino enfatiza o fato de o poder existir e se manifestar de maneira disseminada na sociedade, pelo fato de estar presente em todos os tipos de relações humanas, e não especificamente no trato de uma estrutura social peculiar. Além disso, é possível perceber que nessa última perspectiva a noção de poder toma um aspecto cíclico muito relevante, uma vez que qualquer indivíduo é, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto do poder social. Isto significa dizer que é improvável que um sujeito atue integralmente apenas como detentor do poder, enquanto outro esteja, o tempo todo, no papel de subjugado, como afirmava Marx.

Confrontando as perspectivas abordadas até o momento, é visível que se desenvolveu no decorrer do século XIX a ideia de que todos os problemas relacionados ao poder estavam ligados a questões concernentes aos sistemas econômicos, desencadeando uma busca desenfreada e, em alguns casos, extremista – como muito posteriormente aconteceu na União Soviética e em Cuba – por formas mais justas e igualitárias de distribuição de poder tanto no âmbito estatal quanto no societário. Contudo, como é possível perceber, no século XX, veio à baila a consciência de que o poder se tratava de um elemento intrínseco à sociedade humana, não sendo possível dissipá-lo ou mesmo relacioná-lo única e exclusivamente ao sistema econômico que rege o governo e a vida de cada sociedade:

O século XIX nos prometera que no dia em que os problemas econômicos se resolvessem todos os efeitos de poder suplementar excessivo estariam resolvidos. O século XX descobriu o contrário: podem-se resolver todos os problemas econômicos que se quiser, os excessos do poder permanecem (FOUCAULT, 2003, p. 225).

De fato, as relações sociais e de poder são mais complexas do que isso e não estão exclusivamente restritas às classes sociais, ao Estado ou mesmo às instituições tidas como aparelhos ideológicos do Estado, como o filósofo francês Althusser (1980, p. 41-52) as designava, e de dominação político-social, como enfatizaram Arendt (2007), Stoppino (1998) e Foucault (2003). Percebemos que a noção de poder subjacente à ideologia trabalhada incansavelmente até meados do século XX – e que ainda produz

efeitos no discurso popular do século XXI – estabelecia o poder como “uma entidade coerente, unitária e estável” (REVEL, 2005, p. 67), visto que a discussão em torno desse termo suscitava uma ideia cristalizada da existência de *um poder*, em vez de se considerar a subsistência de *poderes*²³.

A partir dessa perspectiva multifacetada, constatou-se que o estado do poder nas relações sociais é movediço e ramificado, possibilitando a conscientização de que tal conceito se trata, na realidade, de uma rede intrincada de sentidos que permeia as relações humanas na sociedade de maneira fluida e completamente diluída, não apenas nos atos físicos – como na coação – e nas divisões socioeconômicas, mas principalmente nos discursos que, ao mesmo tempo, descortinam e velam enunciados de poder. Isso significa dizer que o poder, materializado nos discursos e nas ações, está distribuído na sociedade e se manifesta em todos os vínculos que se estabelecem entre os indivíduos – tanto os de força quanto os de disputa pelo domínio (FOUCAULT, 2003, p. 232) –, evidenciando a possibilidade de o poder estar em contínuo movimento de alternância, uma vez que essas relações estabelecidas na sociedade são contornáveis e também reversíveis.

No presente momento histórico-social ocorre uma importante e significativa mudança na percepção em torno das abrangências do poder, pois agora se estabelece uma conexão intrínseca entre a sociedade dinâmica em que vivemos – que é constantemente atravessada por questões de diferentes ordens, como sociais, econômicas, históricas, individuais, culturais e assim por diante – e as formas como as *relações de poder* se constituem nesse ambiente complexo.

Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo. Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder (FOUCAULT, 2003, p. 231).

²³ Consideramos que as condições político-econômicas referentes ao momento histórico-social no qual se inseriam Marx e Weber eram completamente diferentes daquelas vivenciadas pelos autores modernos, por isso, não julgamos que tenham acontecido equívocos em relação ao que foi postulado na época, apenas compreendemos que a situação do pós-guerra permitiu que se olhasse de outra maneira para o passado, de modo que certos pensamentos e certas ideologias fossem revistas.

Como postula a especialista em filosofia francesa Judith Revel (2005, p. 67), Foucault não tratava diretamente da questão do poder *per se*, mas sim das *relações de poder*, cuja abrangência é mais ampla do que a do primeiro termo por considerar as “condições históricas de emergência complexas e que implicam efeitos múltiplos”. Nesse sentido, as relações de poder na ótica do autor podem ser compreendidas como as diferentes e heterogêneas formas de convivência entre indivíduos em uma sociedade, ponderando-se o fato de que tudo e todos estão em constante transformação (FOUCAULT, 1987). Com efeito, a proposta foucaultiana tende a romper com o pensamento tradicional de que é inerente ou mesmo precatória a presença do poder encarnado na figura de um soberano, o qual se utiliza de meios de repressão ou de interdição para conquistar e manter o controle (POGREBINSCHI, 2004b, p. 187; GREGOLIN, 2004, p. 144).

Quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1989, p. 10).

Segundo os pressupostos foucaultianos, nenhuma sociedade é ou está estática e sob o domínio exclusivo do poder do Estado ou mesmo de uma classe social específica, visto que existem essas *microlutas* nas relações estabelecidas socialmente nas quais os indivíduos tentam exercer as suas “cotas” de poder. Há, nessa concepção de poder, um constante e incessante movimento de ir e vir das microlutas – como em um cabo de guerra –, em que se alternam momentos de rebelião e de dominação, sem que haja um vencedor ou mesmo um sempre dominante e um sempre dominado (FOUCAULT, 1989 e 2003). Compreendemos que a dominação do Estado ou mesmo a de uma classe dominante só se concretiza porque há uma permissão ou concessão estabelecida a partir

das relações produzidas dentro de *microestruturas*²⁴ e que garantem essa dominação estatal ou social como sendo algo necessário ou mesmo pré-estabelecido²⁵.

Diferentemente das demais perspectivas mencionadas acima, encontramos em Foucault uma preocupação primeira com os menores mecanismos e as menores partes que constituem uma sociedade – o local, o micro – e, em um segundo momento, com os sistemas globais – o coletivo, o macro – a fim de se realizar uma investigação ascendente do poder, isto é, compreendê-lo “através de pequenas técnicas, procedimentos, fenômenos e mecanismos que constituem efeitos específicos – e não gerais ou globais – de poder” (POGREBINSCHI, 2004b, p. 183). Isso é o que Foucault chama de *microfísica do poder*, cuja proposta desconstrói a visão tradicional de que o poder deve ser analisado a partir da ação do Estado, seguindo na contramão desse discurso, rumo à ideia de que há, socialmente, a distribuição e a disseminação de *micropoderes*, os quais se manifestam nas menores estruturas das sociedades e repercutem nos sistemas mais complexos. De fato, o autor propõe outra maneira de se encarar a questão do controle e do domínio social, buscando o poder no local e no momento preciso em que o mesmo foi estabelecido e começou a produzir efeitos na sociedade.

Por fim, Foucault arremata a sua metodologia acerca dos poderes em linhas que visam compreender a constituição dos sujeitos dentro de suas sociedades, portanto, no interior da intrincada rede de relações de poder, o que nos faz perceber que sua preocupação recai na questão da subjetividade humana, do ser e do estar no mundo. Conforme a linguista Gregolin (2004, p. 137, grifo da autora) aponta, “as lutas, na sociedade moderna, giram em torno da busca da *identidade* e o seu principal objetivo [...] é uma técnica particular, uma forma de poder que se exerce sobre a vida cotidiana imediata”, evidenciando que o pensamento foucaultiano é atravessado pela busca da constituição do sujeito na história e sociedade humana.

Em particular, suas genealogias do sujeito humano, suas histórias de subjetividades e sua análise de como as relações de poder e os discursos moldam os processos de autoconstituição ética têm provado

²⁴ Para Foucault, as microestruturas são todos os tipos de instituições nas quais se estabelecem e se desenvolvem micro-relações de poder. São consideradas como microestruturas: as famílias, as escolas, as corporações de trabalho, etc. (FOUCAULT, 1989).

²⁵ Como vimos anteriormente neste capítulo, esse paradigma foi sendo disseminado gradativamente e retomado por diferentes pensadores, adquirindo o status de uma verdade absoluta e irrefutável dentro do discurso progressista científico.

ser abordagens poderosas para o estabelecimento de histórias críticas da infância, dos estudantes e das escolas, e também para o auxílio a pesquisadores na problematização de conceitos, categorias e instituições educacionais (PETERS, 2008, p. 189).

É justamente baseados nessa perspectiva de *relações de poder*, articulada por Foucault, que iremos nos debruçar neste momento a fim de recuperar o sentido genealógico, que circunda as formas e as manifestações de controle e dominação desveladas na nossa sociedade. Consoante com o pressuposto foucaultiano, compreendemos *genealogia* como uma forma de restaurar e edificar os saberes locais, descontínuos e, portanto, não legitimados social e cientificamente a fim de desassujeitar os saberes históricos, opondo-os à hierarquização e à condição de conhecimento verdadeiro tão recorrentes no discurso científico, uma vez que Foucault considera as genealogias como anti-ciências (FOUCAULT, 1999, p. 13-14; GREGOLIN, 2004, p. 54-60; REVEL, 2005, p. 52-53).

Sendo assim, a nossa intenção, na próxima seção, é discutir a questão do poder no âmbito educacional e, mais especificamente, na esfera peculiar da escola participante, levando em consideração tanto a preocupação da instituição de ensino em respeitar e desenvolver as singularidades dos estudantes e professores quanto o cuidado de Foucault na tentativa de compreender o sujeito em sua metodologia do poder.

2.2.1. A visão foucaultiana das relações de poder na educação

A reflexão suscitada por Foucault acerca dos poderes e a forma como eles estão distribuídos em nossa sociedade vem contribuindo sobremaneira para a área educacional, a qual está, cada vez mais, bebendo dessa fonte para discutir formas diferentes de lidar com o cotidiano e os problemas escolares. Além de propor uma análise mais detalhada no que se refere às relações de poder nas diferentes microestruturas da sociedade – sendo a escola uma delas –, a perspectiva foucaultiana também visa explorar a transformação dos seres humanos em sujeitos, ao longo da história, fatores esses que tanto influenciam na construção não apenas do ensino e da aprendizagem, mas também dos indivíduos envolvidos nesse processo educacional.

No que diz respeito à questão das *relações de poder no ambiente escolar*, percebemos que frequentemente há uma hierarquia pré-estabelecida verticalmente entre professores e alunos, sendo que os primeiros tendem a ocupar uma posição de controle e

também de autoridade em relação aos últimos, cujo lugar dentro dessa hierarquia é de certa subalternidade. Segundo Foucault (1987 e 1989), existem dois tipos de hierarquias, as verticais, em que o poder flui na direção tradicionalmente estabelecida do topo à base – isto é, das pessoas consideradas com maior nível hierárquico, como governantes, diretores para o nível hierárquico menor, povo, funcionários –, e a horizontal, no qual pessoas que ocupem um mesmo nível hierárquico controlem e exerçam algum tipo de poder em relação uns aos outros.

A diferenciação hierárquica geralmente verificada no campo educacional tende a se relacionar com o grau de saber que cada indivíduo adquiriu no decorrer de sua formação. Ou seja, segundo Foucault (2003 e 2010), há uma relação clara entre o saber e o poder nos vínculos humanos e que geralmente determina quem exerce maior controle em dada situação e como se manifestam as relações de poder entre esses indivíduos.

Desde o momento em que se pode analisar o saber em termos de região, de domínio, de implantação, de deslocamento, de transferência, pode-se apreender o processo pelo qual o saber funciona como poder e reproduz os seus efeitos. Existe uma administração do saber, uma política do saber, relações de poder que passam pelo saber e que naturalmente, quando se quer descrevê-las, remetem àquelas formas de dominação a que se referem noções como campo, posição, região, território (FOUCAULT, 1989, p. 202).

Na teoria althusseriana, por exemplo, enfatiza-se o caráter intenso e predominantemente ideológico, mas também repressor, dos estabelecimentos educacionais, considerando-os como um Aparelho Ideológico do Estado por se tratarem de instituições distintas e especializadas que se fazem presentes na sociedade. Especificamente sobre esse dispositivo, Althusser (1980, p. 44-47) caracteriza-o como um “sistema das diferentes escolas públicas e particulares” que veicula e impõe determinada ideologia, agindo por meio de uma política curricular de interdição, educando tanto estudantes e professores como a sociedade em si por métodos próprios de exclusões, seleção e sanções.

Afastando-se das perspectivas althusserianas, que colocam as ideologias como o alicerce para a discussão acerca dos domínios do poder, Foucault (2003) considera que a formação e também o acúmulo dos saberes são os principais impulsionadores que

permitem tanto o estabelecimento quanto o exercício do poder dentro de uma sociedade e, portanto, dentro de uma escola também. A partir dessa visão, que tende a unir ao invés de segregar, compreendemos que todo o peso e a carga negativa até então atribuídos em torno do termo *poder* fossem mitigados nos pressupostos colocados pelo filósofo francês, visto que o saber, aliado ao poder, “potencializa a ideia de produtividade e de positividade até torná-la emancipadora, até convertê-la em emancipação” (POGREBINSCHI, 2004b, p. 181).

Por meio dessa proposta foucaultiana, percebemos que a concepção de poder ganha maior força quando relacionada ao saber por ser compreendida como um gerador de conhecimento e, ao cumprir esse papel, também possibilita a emancipação dos sujeitos nas diferentes microestruturas em que se encontram. Como uma dessas microestruturas, as instituições escolares também reproduzem essa realidade ao utilizarem o saber sistematizado veiculado no seu espaço interno a fim de exercer o controle sob os indivíduos e impor normatizações que favoreçam os interesses sociais.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2010, p. 44).

Ao desconstruir a dicotomia entre poder e saber erigida pelo paradigma progressista – o qual considera que o saber seja uma força distinta e oposta ao poder, uma vez que o último é visto como opressivo, sendo fonte de coerção e ilegítimo, e o primeiro é compreendido como uma forma de se libertar das amarras do poder (MASCIA, 2003, p. 61) –, o autor francês propõe a ideia de que os sistemas de educação são apenas mais uma forma de se fazer política na sociedade. E, devido a isso, nem mesmo os discursos educacionais escapam de manifestar as relações poder-saber, as quais estão disseminadas e intrínsecas a todos os discursos e constituem a instância de qualquer formação social.

Nesse sentido, percebemos que Foucault atribui às instituições de ensino a importante tarefa de perpetuar e disseminar os discursos – tidos como verdadeiros e

sustentados pelo cientificismo característico da sociedade moderna e contemporânea –, os quais são atravessados pelos saberes e poderes, permitindo e determinando como as relações humanas serão estabelecidas no meio escolar e também social dentro do paradigma tradicionalista do poder.

A partir dessa percepção que compreende os saberes e os poderes como elementos intrínsecos um ao outro, a escola é contemplada como sendo apenas uma das muitas engrenagens do nosso sistema político-social e, por esse motivo, reproduz os mecanismos, as relações e a realidade característicos da nossa sociedade. Sendo assim, tanto as relações de poder estabelecidas dentro das escolas quanto o corporativismo, que tomou conta do fazer educacional nessas instituições no cenário atual, são reflexos que incidem e se materializam a partir das questões econômicas, sociais e políticas próprias do âmbito societário como um todo.

Não é em vão que um dos procedimentos adotados pelos estabelecimentos de ensino seja a criação de lacunas entre docentes e alunos no decorrer do processo pedagógico, já que os valores muitas vezes aplicados e veiculados nesses espaços institucionais estejam relacionados, de alguma maneira, com o individualismo e a competitividade típicos do sistema capitalista que vivenciamos atualmente. Tanto a alienação no tocante à própria sociedade quanto a mediocridade de valores instaurados nesses ambientes criam a passividade dos indivíduos, os quais tendem a reproduzir relações humanas pautadas em uma hierarquia que os impede de buscar o seu lugar como sujeitos singulares no espaço social em que se encontram (RESENDE, 2009, p. 15-16).

Tomando como base os pressupostos foucaultianos, o educador Veiga-Neto (2011, p. 69) considera que o recurso mencionado acima – do individualismo e da competitividade – utilizado pelo sistema educacional refere-se a uma *tática individualizante*. De acordo com o autor, essa tática opera por meio de procedimentos e discursos próprios a fim de inculcar a ideia de que o sujeito (re)produzirá as próprias verdades a partir das verdades proferidas no ambiente escolar, perpetuando que o processo de ensino e aprendizagem continue sendo ao mesmo tempo individualizante e despersonalizado. Por um lado, esse processo é considerado individualizante por segmentar as diferentes estruturas sociais e descentralizar a posição dos sujeitos em relação a essas estruturas, por outro, é despersonalizado justamente por não levar em consideração as singularidades dos sujeitos e as suas particularidades.

No que tange especificamente às relações de poder, Foucault (1995, p. 234-236) ressalta que é preciso analisar e compreender as formas de resistências para que possamos ter uma noção mais abrangente acerca de como as relações de poder se constituem e, principalmente, se instauram. Na tentativa de examinar minuciosamente os movimentos dessas relações na sociedade, o autor alega que as relações verticais instituídas nas estruturas sociais – sejam elas concernentes à esfera macro ou micro – referem-se a oposições, ou melhor, lutas que visam, de alguma maneira, administrar o modo de vida das pessoas. Nesse sentido, basearemos-nos nos pressupostos foucaultianos, que apontam os aspectos em comum dessas estruturas, a fim de refletirmos particularmente sobre como as relações de poder se estabelecem no âmbito educacional.

O primeiro ponto suscitado por Foucault refere-se ao fato de todas essas lutas serem transversais, isto é, essas relações são passíveis de acontecer em qualquer país ou sistema político-econômico, não estando restritas a uma sociedade, um tipo de governo ou a uma nação específicos. Aplicando essa proposta na área educacional, percebemos que, pelo fato de as relações de poder serem inerentes à sociedade humana, é natural que tais hierarquias se estabeleçam nos mais diversos tipos de instituições de ensino, não estando limitadas a apenas um tipo de escola. Contudo, também compreendemos que as relações de poder possam se estabelecer de maneiras distintas, nas diferentes instituições e circunstâncias do cotidiano escolar, podendo estar ora mais diluídas, ora mais evidentes.

Um segundo aspecto apontado pelo filósofo francês refere-se à questão de todas essas lutas terem como objetivo os efeitos de poder, sendo, portanto, pertinente e peculiar às escolas o exercício do poder sobre os corpos dos professores e estudantes, de maneira que esses indivíduos atuem de acordo com os princípios e as necessidades instituídos pelo estabelecimento de ensino. Nesse sentido, Foucault (1995, p. 234) compreende que é a partir dos efeitos de poder que se estabelecem, portanto, as relações de poder hierarquizadas nas microestruturas e construídas no imaginário social, como é o caso das relações estabelecidas nas instituições escolares, em que docentes tendem a ter um controle sobre os corpos dos alunos. Isso significa dizer que os domínios das escolas são de fato muito imediatos e abrangentes, determinando, tanto dentro quanto fora dos muros institucionais, como os indivíduos devem se relacionar com os demais e se posicionar no mundo em relação a si mesmos.

Além dessas particularidades, Foucault ainda ressalta que as relações de poder tendem a “questionar o estatuto do indivíduo” tornando-se “batalhas contra o ‘governo da individualização’” (FOUCAULT, 1995, p. 234-235). Encontramos nessas falas indícios que apontam para um estado dúbio e movediço das relações de poder ao compreendermos que essas lutas são atravessadas tanto pela necessidade de separar os indivíduos como sujeitos singulares e autônomos quanto pela emergência de se conectá-los com a vida em comunidade de maneira muitas vezes coercitiva ou mesmo contraditória. Esse movimento tende a ser muito claro nos discursos escolares, os quais geralmente afirmam trabalhar em prol das singularidades dos sujeitos, mas que, na realidade, ocultam os mecanismos de poder por meio de formas veladas de autoritarismo ao tentar mostrá-las como algo necessário para a convivência organizada, democrática e transformadora em comunidade (RESENDE, 2009, p. 12).

Tal questão levantada por Foucault remete à maneira como o saber e o poder, como dito anteriormente, são veiculados e estão concatenados nas relações humanas, evidenciando a possibilidade de múltiplas formas de se exercer o poder e a dominação, não mais restritos às relações verticais de poder. Dentro de muitas instituições de ensino, percebemos que ainda há a primazia de se estabelecer relações distantes e hierarquizadas entre educadores e educandos devido, justamente, ao nível “mais elevado” de saber que os primeiros possuem em relação aos últimos. Contudo, Foucault propõe que seja realizada uma análise do poder de maneira ascendente, partindo, portanto das técnicas de dominação, considerando-se a relação do macrosistema com o micro, cuja relação se estabelece de maneira contraditória e dialética (RESENDE, 2009, p. 49-50).

Ao arrematar o seu pensamento quanto às relações de poder, o filósofo francês alega que todas essas lutas mencionadas acima se resumem, na realidade, à tentativa de se chegar a uma resposta quanto à famigerada pergunta “quem somos nós?”. Sendo assim, os indivíduos em toda e qualquer relação que estabelecem com outras pessoas buscam não simplesmente compreender, mas também afirmar a própria identidade.

No nível educacional, essa busca torna-se evidente nos papéis que cada indivíduo assume dentro das relações institucionais, uma vez que os sujeitos que ensinam visam auxiliar na formação dos estudantes a fim de despertar em si mesmos e nos outros os pontos de singularidades e de disparidade; por outro lado, os educandos

buscam, nesse espaço, uma formação pessoal e profissional que representem as próprias ideias, filiações e interesses.

Em suma, o principal objetivo destas lutas é atacar, não tanto "tal ou tal" instituição de poder ou grupo ou elite ou classe, mas, antes, uma técnica, uma forma de poder. Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a (FOUCAULT, 1995, p. 235, grifo do autor).

De acordo com esses pressupostos, dentro da nossa sociedade e, particularmente, dentro das escolas, os saberes estão sujeitos a diferentes procedimentos que tendem a sistematizá-los, desqualificá-los ou legitimá-los, normalizá-los, classificá-los hierarquicamente e, ainda, centralizá-los com o intuito de salvaguardar um discurso e disciplinar os indivíduos (FOUCAULT, 1999, p. 215-217). Ao atuar dessa maneira, a escola pode ser compreendida “como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (VEIGA-NETO, 2011, p. 15).

Podemos dizer, portanto, que a escola representa e age de acordo com o mundo externo a ela, assim, as relações de poder estabelecidas no cotidiano escolar estão “ligadas à dinâmica tanto da conservação como da transformação, como elementos que se entrelaçam e que caracterizam aquela totalidade” (RESENDE, 2009, p. 11-12). Seguindo essa linha de raciocínio, entendemos que, por estar inserida dentro de um contexto histórico-social, baseado em alicerces políticos e econômicos específicos de uma sociedade, as instituições escolares tendem a reproduzir no seu cotidiano os mesmos movimentos de conservação – os costumes e culturas específicos que conservamos e reproduzimos – e de transformação – a sociedade como um todo está constantemente no processo de transformação – que encontramos no âmbito social, os quais influem de maneira significativa no espaço escolar e, conseqüentemente, nas relações de poder estabelecidas nesse meio.

Dentro dos movimentos de conservação, destacamos a tendência de se perpetuar os papéis assumidos e interpretados por cada envolvido no processo educacional, orientando, previamente e de maneira clara, não apenas a posição hierárquica desses indivíduos, mas principalmente a sua atuação como sujeito no ambiente escolar. Por outro lado, ponderamos que as ações educacionais transformadoras possam auxiliar no estabelecimento de um espaço onde se estabeleçam relações de poder mais horizontalizadas, semeando, no ambiente escolar, vínculos pessoais que fomentem o respeito e o desenvolvimento dos sujeitos de acordo com as suas singularidades, semelhanças e diferenças.

2.2.2. Vigilância e poder: o panóptico escolar

As hierarquias dicotômicas²⁶ geralmente estabelecidas nas instituições escolares costumam estar pautadas em diretrizes autoritárias que visam controlar e limitar o espaço de atuação de cada indivíduo, validando, assim, um conjunto de normas que ditarão as condutas permitidas e proibidas dentro dos muros institucionais. Ao mesmo tempo em que essas regras funcionam como uma forma de ratificar as hierarquias de poder verticalizadas nas instituições de ensino, elas também favorecem para a legitimação e execução de determinados procedimentos que contribuem tanto para a manutenção da ordem, por meio do uso de condutas disciplinares e punitivas²⁷, quanto para a docilização dos corpos, através de técnicas de adestramento específicas.

Por meio desses procedimentos de controle e de vigilância adotados no cotidiano escolar, estudantes e docentes são impelidos a se adequarem aos parâmetros estabelecidos a fim de que os comportamentos e também os saberes conduzidos dentro desse espaço sejam padronizados, de maneira que qualquer transposição do que é tido como o “certo” ou o “normal” seja encarada como um problema ou um desrespeito às normas instituídas. Dessa maneira, edifica-se no ambiente escolar o ideário de que, somente por intermédio da disciplina, os indivíduos podem ser educados para que se encaixem no padrão exigido tanto pelas instituições – de ensino ou de trabalho – quanto pela sociedade como um todo.

²⁶ Entendemos como hierarquias dicotômicas aquelas que são baseadas em paradigmas pautados em questões opostas ou mesmo contraditórias, como tende a ser o caso das relações estabelecidas entre alunos e professores, as quais são geralmente norteadas por dicotomias referentes ao discurso verdadeiro e científico em oposição ao discurso popular e agnóstico, por exemplo.

²⁷ Referimo-nos a todos os tipos de punição, tais como, não permitir aos estudantes participarem da aula, serem repreendidos pelo docente perante os demais, não terem direito a fazer algo, levarem advertência ou ainda serem suspensos da escola.

No que se refere ao papel e à amplitude do poder disciplinar, as proposições foucaultianas tendem a interpretá-las como uma forma de *adestrar* os indivíduos com o intuito de inicialmente descaracterizá-los em suas singularidades para, em seguida, inculcá-lhes uma doutrina de acatamento e de falsa sensação de liberdade para que suas forças se multipliquem, mas continuem controladas e orientadas para um objetivo em comum. Para isso, torna-se necessário que normas e sanções sejam instituídas, assim como a vigilância e o poder hierárquicos estejam sempre presentes, lembrando-os de suas limitações e também do espaço que devem ocupar na intrincada rede de relações estabelecidas nessa microestrutura:

A disciplina “fabrica” indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. [...] O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame (FOUCAULT, 1987, p. 143).

Segundo o que postula Foucault, percebemos que a relação hierárquica nas diversas microestruturas, inclusive nas escolas, tende a operar uma constante coação nos corpos dos sujeitos ao se utilizar da disciplina como um recurso físico e psicológico para docilizar os corpos dos sujeitos. Tal mecanismo serve de suporte para que a vigilância dentro dos muros escolares seja instituída e controlada, funcionando como mais um meio de se manter a hierarquia vertical pré-estabelecida, os corpos e a disciplina monitorados e, por fim, as singularidades aviltadas.

Contudo as práticas disciplinares constituem apenas uma parte das técnicas utilizadas para se legitimar a hierarquia, manter o controle e a coerção sobre aqueles a quem as regras impostas devem ser aplicadas. Subjacente a essas práticas encontra-se um dispositivo de *vigilância* que almeja observar os indivíduos de forma constante, simultaneamente velada e escusa, produzindo e sancionando efeitos de poder e também de policiamento no que diz respeito tanto às próprias atitudes dos sujeitos quanto à conduta dos seus pares. Segundo Foucault (1987, p. 143-144), as técnicas de vigilância tendem a ser extremamente dissimuladas pelo fato de não esconderem a intenção de espreitar os indivíduos, contudo, a maneira como os mesmos são observados é extremamente escusa, pois a intenção é vigiá-los sem se deixar ser visto.

Os procedimentos dessa vigilância, a qual Foucault (1987, p. 143-144) chama de *hierárquica*, estão alicerçados em métodos de conservação do poder e do controle de indivíduos hierarquicamente dominantes e são operados dentro de estruturas físicas semelhantes a observatórios, construídas propositadamente dentro de instituições sociais, com a intenção exclusiva de enclausurar os sujeitos a fim de vigiá-los intermitentemente, mantendo a ordem e a disciplina previamente instituídas. Tal arquitetura opera em prol do domínio e também da transformação do comportamento dos indivíduos, os quais são aduzidos a determinados saberes e normas para que sejam docilizados e modificados de acordo com as necessidades ou mesmo com as intenções de dada instituição.

Durante muito tempo encontraremos no urbanismo, na construção das cidades operárias, dos hospitais, dos asilos, das prisões, das casas de educação, esse modelo do acampamento ou pelo menos o princípio que o sustenta: o encaixamento espacial das vigilâncias hierarquizadas. Princípio do “encastramento” (FOUCAULT, 1987, p. 144).

Em relação à área educacional, isso significa dizer que os procedimentos os quais permitem a instauração da disciplina no âmbito escolar não se restringem apenas às ações e aos discursos dos educadores, coordenadores e diretores, uma vez que a própria estrutura física das instituições de ensino trabalha em prol desse propósito. Essa correlação entre o projeto arquitetônico de uma instituição com a vigilância dos indivíduos é o que Jeremy Bentham (1843, p. 37, tradução nossa) chamou de *panóptico*:

ou a casa de inspeção que contém a ideia de um novo princípio de construção aplicável a qualquer tipo de estabelecimento, no qual pessoas são mantidas sob inspeção, particularmente em casas penitenciárias: prisões, abrigos, lazaretos, fábricas, hospitais, colônias de trabalho, manicômios e escolas com um plano de conduta²⁸.

Refletindo sobre a maneira como as instituições sociais poderiam funcionar em prol de inspecionar as ações e os comportamentos dos indivíduos que habitavam ou

²⁸ “Panopticon or the inspection-house: idea of a new principle of construction applicable to any sort of establishment, in which persons of any description are to be kept under inspection; and in particular to penitentiary-houses, prisons, poor-houses, lazaretos, houses of industry, manufactories, hospitals, work-houses, mad-houses, and schools with a plan of management”.

frequentavam os espaços mencionados acima, Bentham elabora a teoria do panóptico como sendo um novo plano arquitetônico que garantiria, por um lado, a constante vigilância feita pelos inspetores e, por outro, a contínua sensação de os demais indivíduos estarem sendo observados dentro desse espaço institucional. Nesse sentido, o autor inglês considera que essas diferentes instituições podem ser edificadas seguindo esse projeto de arquitetura específico, o qual proporciona simultaneamente o constante controle e vigilância dos indivíduos:

na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia (FOUCAULT, 1987, p. 165).

A partir dessa estrutura física peculiar, Foucault problematiza o panóptico ao suscitar que, desde o século XIX, os homens criaram e construíram as instituições disciplinares com o intuito de engendrar e perpetuar o exercício do poder por meio de um novo instrumento para governar: a inspeção. Em um espaço cercado por muros – e atualmente por câmeras de segurança –, o recurso do panóptico visa organizar uma determinada disciplina dentro desse espaço, segmentando os indivíduos em blocos ou unidades, para que seja possível observá-los ininterruptamente, sem que os observadores sejam vistos, e acompanhar a conduta de cada um para agilizar qualquer atitude que precise vir a ser tomada, como punições, por exemplo.

Diferentemente do que se pode supor, a teoria do panóptico não se aplica somente aos casos que envolvem a emergência ou mesmo a conveniência de punir ou corrigir atos transgressores, restringindo-se apenas ao sistema prisional. Ao contrário disso, o pressuposto de Jeremy Bentham engloba todos os tipos de comportamentos que ao olhar da sociedade precisam ser concomitantemente normatizados e normalizados, abrangendo diferentes tipos de instituições sociais, como as escolares, por exemplo.

Para dizer tudo em uma palavra, isso será considerado aplicável, eu acredito que sem exceção, a todos os estabelecimentos de qualquer natureza, nos quais, dentro de um espaço não muito grande para ser controlado ou comandado a partir de edifícios, um número de pessoas deverá ser mantido sob inspeção. Não importa o quão diferentes ou mesmo opostos sejam os propósitos: quer seja o de punir o incorrigível, isolar o insano, reformar o viciado, confinar o suspeito, empregar o desocupado, manter os desamparados, curar o doente, instruir os interessados em qualquer ramo da indústria, ou treinar a raça em ascensão para o caminho da educação²⁹ (BENTHAM, 1843, p. 40, tradução nossa).

No que se refere particularmente à aplicação da inspeção por meio do panóptico nas instituições educacionais, o filósofo Jeremy Bentham (1843, p. 62-66) levanta a hipótese de que tal procedimento de controle e vigilância pode ser instaurado nas escolas por meio de duas possibilidades: restrito apenas às horas de estudo ou integrando o horário de estudo aos demais momentos, inclusive as horas de repouso, descanso ou recreação. Diante dessas possibilidades, o autor infere que provavelmente nenhum pai objetaria a escolher a primeira opção, uma vez que ele parte do pressuposto de que, durante o momento de estudo, os alunos devem estar inteiramente focados e empenhados em apenas estudar.

Visando alcançar um grau elevado de inspeção e controle nas instituições de ensino, Bentham (1843, p. 63) afirma que, nesse modelo escolar alicerçado no princípio do panóptico, quaisquer tipos de conversa, brincadeira ou outras distrações serão efetivamente abolidos durante as práticas de ensino. A priori, tais condutas serão banidas pelo professor, cujo papel central e protegido lhe outorga tal poder, e reforçadas pela disposição de divisórias, feitas de telas, entre os estudantes, a fim de evitar a comunicação e a desconcentração dos mesmos. Decerto, para Bentham, o ápice de seu projeto arquitetônico escolar é a transformação desse espaço educacional em um ambiente funcional – ou utilitário –, no sentido de atribuir-lhe o papel de uma instituição disciplinar onde, conseqüentemente, o respeito e a obediência à ordem tornam-se superpostos à consideração pelo sujeito que aprende e, inclusive, ao ensino em si (WERRET, 2008, p. 173-174).

²⁹ “To say all in one word, it will be found applicable, I think, without exception, to all establishments whatsoever, in which, within a space not too large to be covered or commanded by buildings, a number of persons are meant to be kept under inspection. No matter how different, or even opposite the purpose: whether it be that of punishing the incorrigible, guarding the insane, reforming the vicious, confining the suspected, employing the idle, maintaining the helpless, curing the sick, instructing the willing in any branch of industry, or training the rising race in the path of education”.

Ao contemplar o efeito do panóptico nas instituições escolares nas quais o mesmo se aplica, Foucault (1987, p. 166-167) compreende que esse procedimento é uma maneira de inculcar nos indivíduos um permanente estado de alerta e de consciência de que alguém os vigia, endossando o andamento e o exercício automático do poder. Isso significa dizer que, por meio do panóptico, os sujeitos tornam-se condicionados a constantemente agirem de um determinado modo para que não sejam apontados como suspeitos ou infratores e, sem dúvidas, esse tipo de mecanismo constrange ou mesmo apaga as singularidades e os desejos particulares de cada indivíduo. Devido a esse caráter disciplinar e dissimulado, o autor francês julga que “o panóptico funciona como uma espécie de laboratório do poder” (FOUCAULT, 1987, p. 167), visto que atua em prol da segregação e da submissão dos sujeitos de maneira leve, sem que ocorra necessariamente qualquer tipo de punição física, uso de grades ou correntes.

Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha (FOUCAULT, 1987, p. 165).

O êxito desse procedimento que tanto chamou a atenção de Foucault recai no fato de os indivíduos inspecionados dentro dessas instituições sentirem-se ilusoriamente donos de suas próprias ações, sem perceberem que fazem parte de uma esmagadora maquinaria que coíbe a liberdade e também as singularidades de cada indivíduo. Tornando-se um mecanismo mais eficiente para manter o controle e a disciplina nas escolas, por exemplo, o panóptico assume uma significativa responsabilidade tanto para o treinamento quanto para a correção dos sujeitos, a fim de convertê-los em corpos dóceis e úteis na separação dos indivíduos e também na fragmentação de suas individualidades e singularidades (GALLAGHER, 2010, p. 263).

Por meio de todos esses procedimentos, o panóptico implementado dentro dos muros escolares tende a construir um contingente de indivíduos que se condicionam a executar determinadas tarefas e a reagir de formas específicas sem que tais condutas

sejam de fato expressões reais de si mesmos. Com isso, as crianças tornam-se seres automatizados e acríticos dentro das engrenagens do poder escolar, despossuídas de suas reais singularidades e moldadas para seguirem um padrão de pensamento e de comportamento pré-estabelecido.

Levando em consideração a influência do panóptico no âmbito escolar e a discussão suscitada ao longo deste capítulo, julgamos que o debate em torno das questões educacionais transcendam os aspectos exclusivamente metodológicos, posto que envolvam diversas particularidades – principalmente de ordem individual, social e política –, permitindo que o universo do ensino e da aprendizagem seja contemplado de maneira ecologizante, como diria Morin (2003). A partir dessa perspectiva, que abrange tanto o local quanto o global, vislumbramos que o presente momento histórico-social nos propicia a oportunidade de refletirmos acerca de um cenário específico de ensino de línguas estrangeiras sob o viés das singularidades, democracia, relações de poder e vigilância, as quais estão imbricadas e em constante movimento no cotidiano escolar. Desse modo, consideramos fundamental direcionar o nosso olhar para o lugar que o ensino de LE tem ocupado na sociedade brasileira e os efeitos de sentido que o mesmo tem fomentado no contexto educacional e social.

3. O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA E OS DISCURSOS DO PODER NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Vemos o ensino da LE como um problema político quando nos preocupamos, por exemplo, com a escolha de uma língua estrangeira que um aluno de uma determinada comunidade deve estudar, com o impacto da hegemonia de certas línguas sobre outras, com a possibilidade de colonização da mente do professor ou do aluno ao estudar uma língua estrangeira, com a necessidade de definir linhas de atuação junto aos nossos representantes no poder legislativo (LEFFA, 2005, p. 203).

Desde o momento em que a língua portuguesa adentrou no território brasileiro, inicialmente como língua estrangeira e, depois, consagrando-se como língua oficial, o ensino de LE nos diferentes contextos educacionais tende a ser regido de acordo com as necessidades e os interesses de quem detém o poder. A partir dessa perspectiva, as línguas estrangeiras desvelam-se como um importante instrumento de estratégias político-econômicas que determinam não apenas os saberes que circulam dentro de uma sociedade específica, mas principalmente quem são os responsáveis por regular os tipos de conhecimentos disponibilizados e a qual destinatário.

Já no início do século XVI, com a chegada dos portugueses ao Brasil, torna-se evidente esse padrão do ensino de línguas no contexto brasileiro quando os jesuítas vislumbraram a necessidade e, também, a oportunidade de ensinar a língua portuguesa ao povo nativo brasileiro, a fim de estabelecerem uma comunicação com os indígenas, bem como de catequizá-los. Esse momento marca a primeira inserção, de que temos conhecimento, de uma LE nas terras brasileiras, uma vez que o idioma falado pelos índios distinguia-se completamente da língua portuguesa, considerada, a priori, como desconhecida e, portanto, estrangeira pelos nossos nativos (LEFFA, 1999, p. 14).

Além do ensino do português – que progressivamente foi instaurado como língua oficial no Brasil sob o jugo da monarquia portuguesa e o aniquilamento tanto do povo quanto da língua indígena –, os nativos brasileiros também foram impelidos a aprender outras línguas estrangeiras, tais quais, o latim e o grego, com o propósito de os jesuítas difundirem as doutrinas católicas e darem continuidade ao processo de expansão territorial (MULIK, 2012, p. 15). O fato de as línguas portuguesa, latina e grega terem sido prestigiadas já nos primeiros séculos da história brasileira revela-nos

que os idiomas nativos foram desvalorizados – tais como, a língua geral³⁰ e também as línguas indígenas – com o intuito de se perpetuar não apenas a ideologia ocidental europeia, mas também o seu modelo educacional de pedagogia clássica, impondo, desde aquele momento, paradigmas que suscitavam procedimentos de dominação político-social por meio da intervenção linguística, como afirma o linguista Décio Cruz (2006, p. 42):

Ao analisarmos o histórico das diferentes políticas educacionais do Brasil, veremos que o ensino de língua estrangeira reflete uma concepção estereotipada do que representa a aprendizagem de uma língua estrangeira e uma visão de mundo eurocêntrica e bastante preconceituosa em relação à língua nativa, o que pode ter contribuído para a noção de desprestígio e inferioridade da língua nativa dos aprendizes dessas línguas estrangeiras.

De acordo com Cruz, a política adotada pelos governos que regeram o Brasil desde a sua colonização instaurou procedimentos os quais legitimaram o uso e também o ensino das línguas europeias no território brasileiro, ao mesmo tempo em que excluía a presença dos idiomas nativos, influenciando sobremaneira na história e também no sistema de ensino de LE nas instituições educacionais brasileiras. Uma das resoluções de cunho político empregadas ainda na época colonial refere-se à expulsão dos jesuítas do território brasileiro, promulgada pelo Marquês de Pombal, em 1757. Até esse momento, o ensino de línguas esteve intrinsecamente atrelado à figura dos jesuítas e, conseqüentemente, às línguas clássicas, contudo, após a determinação do marquês, algumas mudanças foram progressivamente implantadas na área educacional, permitindo, por exemplo, o ensino das línguas modernas nas instituições escolares da época.

O linguista aplicado Leffa (1999, p. 13-15) reitera que, com a chegada da família real ao Brasil, no início do século XIX, se inicia o processo de reforma dos currículos educacionais e também o da evolução das escolas secundárias, outorgando ao “ensino de línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das clássicas” a partir do momento em que o inglês, o alemão e, principalmente, o francês se tornam disciplinas

³⁰ De acordo com Navarro (2012, p. 245-246), a *língua geral* nasceu do tupi antigo e representou uma língua de contato entre os índios e os portugueses ao longo do processo de colonização, tornando-se uma das línguas mais faladas no território brasileiro até o ano de 1877. Contudo, com determinações definidas pelo Marquês de Pombal, durante o século XVIII, tanto a língua geral quanto as indígenas foram proibidas de serem usadas e ensinadas no Brasil.

das grades curriculares. Nesse momento histórico-social, o modelo pedagógico jesuítico, alicerçado em uma educação dogmática orientada, basicamente, por uma perspectiva de cunho literário e normativo dos idiomas (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008), é substituído pelo modelo de educação francesa, no qual a hierarquização e o método normativo visam suscitar um sistema de ensino universalista e uniformizante a fim de nivelar as desigualdades e deficiências sociais por meio da educação (CRUZ, 2006, p. 43-45 e LEFFA, 1999, p. 14-15).

As diretrizes adotadas por ambas as pedagogias mencionadas acima inclinavam-se para uma abordagem que privilegiava metodologias de ensino alicerçadas na tradução de textos e na análise gramatical, relegando à aprendizagem de LE um caráter sistemático ao se contemplar exclusivamente a língua escrita e normativa. Ademais, os procedimentos que sedimentaram tanto as políticas quanto o ensino das línguas estrangeiras estiveram respaldados na ideologia e na cultura dominante da época, a europeia, cujo prestígio internacional era crescente, perpetuando, por um lado, um desinteresse pela realidade brasileira e, por outro, avultando a hierarquia de poder entre o povo conforme as suas desigualdades intelectuais e socioeconômicas.

A partir da proclamação da república, em 1889, iniciou-se um intenso processo de reformulação da educação brasileira a fim de adequá-la a um projeto político, cujas bases estavam fundamentadas na filosofia positivista, que atendesse as necessidades socioeconômicas do governo brasileiro. No ínterim do império à república, a área de ensino de LE sofreu significativas mudanças no que diz respeito tanto às políticas instauradas quanto à redução da carga horária das disciplinas de línguas. Segundo Leffa (1999, p. 15-16), depois de 1892, houve uma redução de mais de 60% das horas semanais de aulas de idiomas nos currículos escolares, assim como foram suspensas as aulas de alguns idiomas – tais como o grego e o italiano –, das grades curriculares.

Nos estudos de Leffa (1999), o período inicial da república brasileira foi marcado por uma espécie de decadência do ensino de línguas, uma vez que a redução da quantidade de idiomas ofertados pelas instituições escolares esteve acompanhada por um sistema educacional que oferecia de modo exclusivo apenas uma possibilidade de língua moderna, ficando a critério de o aluno escolher somente um dos idiomas disponíveis. Com essa postura, as escolas passam a regular de maneira sistemática os idiomas contemplados como parte da formação dos estudantes, consagrando uns em detrimento da marginalização de outros, de modo a ratificar o poderio não apenas dos

interesses governamentais no ensino de línguas, mas também dos países cujos idiomas estavam em ascensão em cada momento histórico, como ilustra o quadro abaixo:

Quadro 1: O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total em horas
1890	12	8	12	11 ou	11	-	-	43
1892	15	15	16	16	15	-	-	76
1900	10	8	12	10	10	-	-	50
1911	10	3	9	10 ou	10	-	-	32
1915	10	-	10	10 ou	10	-	-	32
1925	12	-	9	8 ou	8	2 F ³¹	-	29
1931	6	-	9	8	6 F	-	-	23

FONTE: Leffa (1999, p. 16)

Um aspecto que nos chama a atenção no quadro 1 refere-se ao declínio das línguas clássicas ao longo dos anos, visto que as horas de estudo do latim diminuíram consideravelmente ao passo que as aulas de língua inglesa (doravante LI) e francesa mantiveram-se com os maiores números de horas. A partir dessa percepção, torna-se evidente que os idiomas modernos passaram a ser mais valorizados devido a questões político-econômicas, no caso do inglês, ou mesmo em virtude da tradição literária e culta atribuída à língua francesa (CRUZ, 2006, p. 45).

Com a criação do Ministério da Educação e da Cultura (doravante MEC) em 1930, as políticas educacionais adotadas pelo governo brasileiro passaram por inúmeras reformas a fim de edificar um sistema de ensino focado na formação dos jovens, buscando, por um lado, democratizar o ensino e, por outro, elevar a consciência patriótica por meio de procedimentos que solidificassem uma cultura geral e nacional nos estudantes (LEFFA, 1999, p. 17). A partir desse momento, centralizou-se nos domínios do MEC as decisões referentes à educação nacional, inclusive “as línguas que deveriam ser ensinadas, a metodologia a ser empregada pelo professor e o programa que deveria ser desenvolvido em cada série do ginásio e em cada ano do colégio” (LEFFA, 1999, p. 18).

³¹ A letra *F* indica que os idiomas eram de cunho facultativo nas instituições escolares.

Ao longo das décadas de 1960 a 1990, a LDB é instituída e, posteriormente, reformulada com o propósito de legitimar as ações educacionais desenvolvidas nas escolas e sistematizar o ensino no território brasileiro, ditando os direcionamentos e também os métodos aplicados à educação de modo geral. No que diz respeito especificamente às LE, podemos salientar que as diferentes e, em alguns momentos, contraditórias determinações da LDB desencadearam um processo de desvalorização do ensino de idiomas ao reduzir a quantidade de oferta de línguas nas escolas e estabelecer que essas disciplinas poderiam apresentar ora um caráter facultativo ora um caráter compulsório (CRUZ, 2006, p. 46-47).

Diante desse processo de marginalização do ensino de LE, percebemos que as práticas adotadas pelo governo no decorrer dos dois últimos séculos subjugarão o poder ideológico de docentes e estudiosos referente ao ensino e à aprendizagem de línguas pelo poder político-econômico, esse que, por sua vez, suprimiu as necessidades e oportunidades que poderiam ter sido outorgadas aos alunos (BOHN, 2000, p. 132). Com as lacunas desveladas nos decretos da LDB no que se refere aos procedimentos educacionais, inclusive em LE, tornou-se fundamental a elaboração de um documento oficial que mitigasse os problemas metodológicos ocasionados pelas leis instituídas anteriormente. Assim, foram criados os PCN, a partir de 1997, com o intuito de sugerir perspectivas mais atuais e interacionais do ensino de línguas, representando um avanço muito importante para a área de LE, uma vez que é possível identificar tanto um maior interesse quanto um considerável revigoramento do ensino de idiomas no Brasil.

Em conformidade com o que foi apresentado neste capítulo, percebemos que as nossas políticas educacionais tendem a implementar procedimentos paliativos sem que de fato se resolvam as questões fomentadas no entrecruzamento do interesse político-econômico com as necessidades educacionais da população brasileira. Como consequência dessa conduta, observamos que as resoluções adotadas para se legitimar o ensino de LEs estão respaldadas em deliberações cujo teor é muito mais político do que educacional, isto é, a base para as deliberações acerca das políticas públicas em línguas estrangeiras tendem a privilegiar os interesses e os aspectos político-econômicos de apenas uma pequena parte do povo brasileiro.

Ao retomarmos a história do ensino de idiomas no Brasil, julgamos que as políticas públicas nacionais adotadas desde a nossa colonização desatenderam a importância de se refletir sobre ou mesmo de se aprimorar o sistema de ensino de

línguas. Afinal, não podemos negar o fato de a aprendizagem de outro idioma atuar em prol da formação dos cidadãos dentro de uma sociedade, permitindo o estabelecimento de relações e de acordos favoráveis entre diferentes nações, visto que “o ensino de línguas é uma atividade eminentemente política, porque faz parte da política linguística de um país”, como ressalta o linguista Rajagopalan (2006, p. 22). Por fim, diante do contexto globalizado no qual a nossa sociedade se encontra neste exato momento, torna-se relevante discorrermos sobre a maneira como as línguas estrangeiras têm se relacionado com as questões de poder e das singularidades dentro das instituições de ensino.

3.1. Os discursos sobre o ensino de LE: a língua hegemônica e o PCN-LE

Nos diferentes momentos históricos da sociedade brasileira, podemos perceber que os idiomas ensinados ao nosso povo estiveram vinculados aos discursos de domínio ideológico ou econômico. O ensino das línguas clássicas, por exemplo, foi considerado essencial para a compreensão e a aprendizagem dos idiomas neolatinos, além de serem consideradas cultas de acordo com a tradição e ideologia europeias. Do século XVIII a meados do século XX, a língua francesa ascendeu no cenário mundial como “o idioma da diplomacia internacional” (CRUZ, 2006, p. 45) e passou a ser profundamente valorizada tanto no continente europeu quanto no americano. De acordo com as linguistas Assis-Peterson e Cox (2007, p. 5), tanto o latim quanto o francês foram considerados “línguas usadas, sobretudo, para a enunciação da alta cultura e, portanto, domínio restrito de uma elite intelectual e dirigente”, enfatizando-se o poderio ideológico que ambos os idiomas assumiram ante a sociedade europeia.

Contudo, com a influência que a Inglaterra e, mais recentemente, os Estados Unidos exercem na política, na economia e nos avanços tecnológicos no âmbito mundial, o inglês vem se consolidando, desde o final do século XIX, como a *língua franca* das relações comerciais e informacionais. Segundo os linguistas Scheyerl e Siqueira (2006, p. 59-60), principalmente depois da II Guerra Mundial, cujo rumo foi significativamente alterado pela intervenção do exército norte-americano, os Estados Unidos tornaram-se sinônimo de poderio político-militar e tecnológico perante o mundo todo, propiciando uma vertiginosa expansão tanto das suas ideologias quanto da sua cultura e língua.

Em apenas quatro séculos, o inglês saiu da condição de língua sem importância em 1600, para se transformar na mais influente língua da comunicação internacional do século XXI. O [inglês] é hoje a língua nativa de quase meio bilhão de pessoas e a mais falada por não nativos, alcançando, caso considere-se o critério de “competência razoável”, um número total de falantes de mais de um bilhão e 350 milhões (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2006, p. 60).

Levando em consideração as falas de Scheyerl e Siqueira, torna-se evidente a importância que a língua inglesa adquiriu nesses últimos séculos, sendo que, desde os acontecimentos históricos mencionados acima, o inglês ascendeu ao patamar de idioma “internacional” ao conquistar uma posição não apenas de prestígio, mas de necessidade, já que o discurso em torno da fluência de tal idioma tende a enfatizar a garantia de o falante ter acesso a informações e interações cuja influência desvela-se global. E sendo, portanto, uma língua cujo alcance é mundial, estudiosos de diferentes áreas do saber e inclusive políticos – como Aldo Rebelo (2000), deputado brasileiro cujo projeto de lei estabelecia intervenções legislativas contra os estrangeirismos no Brasil, a fim de proteger a língua portuguesa – questionam-se acerca das relações e, principalmente, das implicações que o inglês vem estabelecendo ao longo do processo de globalização, iniciado nas últimas décadas do século XX, no que se refere ao uso e ao ensino de LI nas sociedades não anglófonas.

Diante desse cenário, o pesquisador e linguista Robert Phillipson (2012, p. 141) enfatiza que a expansão e a propagação do inglês como língua hegemônica para negócios e, conseqüentemente, para o ensino são subterfúgios utilizados pelo imperialismo americano, de preferência, como forma de o mesmo se espriar pelo mundo, operando por meio do controle e do paradigma monolíngue, a fim de ratificar a soberania e o domínio do poder anglófono. Para que isso ocorra, segundo o autor, a potência anglo-americana vem se utilizando de recursos ideológicos – que argumentam, primeiramente, em prol da dominância do inglês e, secundariamente, da necessidade ou mesmo urgência de se aprender tal idioma –, visando instituir e manter as situações de desigualdades, tanto estruturais quanto culturais, entre a língua inglesa e as demais, a fim de impulsionar os interesses capitalistas.

Para Phillipson (2012), uma das formas que o imperialismo anglófono encontrou para difundir a própria língua e, conseqüentemente, atestar o próprio poder perante o mundo concerne ao mercado linguístico criado a partir das necessidades produzidas em

um contexto de globalização. Uma amostra desse mercado, por exemplo, refere-se à erupção de programas de intercâmbio e de cursos de inglês, sejam esses presenciais ou a distância, fomentados nos países falantes de LI, os quais exploram o discurso da imprescindibilidade de se dominar o idioma em questão, de preferência baseando-se em um falante ideal ou nativo, como referências para a aprendizagem. Além de captar recursos financeiros que sustentam o sistema econômico capitalista, tais estratégias mercadológicas tendem a alavancar a valorização tanto do idioma em si quanto do imperialismo linguístico que é produzido nessa relação mercadológica, de modo a influir sobremaneira nas políticas linguísticas e educacionais traçadas por países cujo idioma é diminuto quando considerado no contexto da globalização, como afirmam Assis-Peterson e Cox (2007, p. 7).

Mediante a promoção de características intrínsecas (língua pura, legítima), extrínsecas (disponibilidade de materiais, professores, instituições para seu ensino, disponibilidade de insumo para todos os navegadores da Internet) e funcionais (inglês como passaporte para o mundo global e desenvolvimento material e intelectual), agências diversas vêm promovendo e garantindo a ascendência do inglês em relação às demais línguas. Consoante Phillipson, a difusão do inglês no mundo constitui uma ameaça à vida de outras línguas e ao multilinguismo, perigo iminente que só pode ser enfrentado por meio de políticas linguísticas que promovam as línguas minoritizadas na conjuntura da globalização.

Levando em consideração as mudanças ocasionadas pelo pós-guerra nas sociedades ocidentais, Assis-Peterson e Cox (2007, p. 8) ponderam que o surgimento e, inclusive, a eclosão do império americano não se tratou somente de estratégias econômicas e ideológicas bem empreendidas. Segundo as autoras, a ascensão dos Estados Unidos pode ser explicada pelo fato de o país em questão ter sido o único industrializado que ainda possuía “infraestrutura educacional e tecnológica em condições de garantir a expansão do ensino superior e dos institutos de pesquisa”, permitindo que as políticas públicas de outros países buscassem no ensino da língua inglesa promover maior contato com esse universo.

Embora concordemos com a perspectiva de que o inglês tenha sido tratado como uma mercadoria e, em partes, se constituído em um instrumento de dominação ideológica e econômica, julgamos que a língua inglesa em si não se configura como uma ameaça às outras línguas, como pontuam acima Assis-Peterson e Cox ao citarem

Phillipson; na realidade, ponderamos que as políticas linguísticas adotadas pelos países diante da disseminação e da hegemonia da LI é que podem se revelar como uma ameaça para os demais idiomas.

Sendo assim, compreendemos que a acentuada injunção por tal idioma não representa tão somente um jogo de poder imperialista articulado pelos países anglófonos, uma vez que as próprias políticas públicas estabelecidas por diversas nações e as condutas dos indivíduos que vivenciam a globalização estimularam a ascensão da LI e reforçaram a necessidade de aprendê-la. Para isso, torna-se fundamental que direcionemos o nosso olhar para os documentos educacionais governamentais que não apenas orientaram o ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras, como também instituíram políticas públicas e educacionais que fomentaram uma predileção pelo ensino e aprendizagem do inglês, como veremos na seção seguinte.

As políticas educacionais instituídas no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras tendem a se basear nos interesses políticos, sociais e culturais que concernem ou afetam a uma pequena parte da população e ao governo, influenciando sobremaneira o discurso proferido nos documentos educacionais oficiais. No que tange ao contexto educacional brasileiro, especificamente, Cruz (2006, p.46) evoca dois acontecimentos que fortaleceram o prestígio linguístico-cultural do inglês, permitindo que políticas públicas fossem adotadas em prol do ensino e da aprendizagem desse idioma nas escolas brasileiras: a ascensão do cinema *hollywoodiano* e o golpe militar de 1964.

Essa conjuntura pode ser reconstruída quando retomamos os eventos que tiveram início após a II Guerra Mundial, quando o intenso processo de tecnologiação e industrialização, pelo qual as sociedades passavam, permitiram que o Brasil se aproximasse da Inglaterra e dos Estados Unidos por meio do rádio, da televisão ou mesmo de revistas ou jornais. A partir desse momento, a cultura americana, principalmente, transpôs as fronteiras territoriais e adentrou a vida dos brasileiros durante as décadas de 1950 e 1960, propagando o *american way of life* por intermédio do cinema *hollywoodiano* que se expandia para outros países, assim como por meio de outros meios de comunicação, revelando para a população brasileira um novo mundo e fomentando o interesse pela língua inglesa. Esse chamariz oportunizou que públicos de outros países tivessem acesso tanto à cultura quanto a um idioma considerado mais moderno suscitados por um regime capitalista bem-sucedido, o qual, nesse período

histórico, se opunha ferozmente a outro sistema econômico que ascendeu rapidamente ao longo da II Guerra, o comunismo.

Estando o Brasil em uma situação política que não definia claramente as suas filiações econômicas, posto que o governo de João Goulart recebesse apoiado simultaneamente dos nacionalistas militares e também da base popular e sindical, o presidente em questão propôs uma política externa independente, isto é, que não restringisse as relações econômicas a apenas um dos blocos antagônicos criados durante a Guerra Fria. Tal postura causou uma repercussão negativa para os setores conservadores brasileiros que, além de temerem por uma inclinação demasiadamente comunista do governo Goulart, almejavam manter uma política elitista que controlasse a mobilização operária e camponesa, desencadeando no golpe de 1964 (RAPOPORT; LAUFER, 2000, p. 72-75).

Não podemos ser inocentes a ponto de desconsiderarmos o fato de a elite conservadora brasileira, responsável pela deposição do governo Goulart, ter promovido o golpe com o auxílio dos Estados Unidos, como apontam os pesquisadores Rapoport e Laufer (2000). Entretanto, compreendemos que o movimento político engendrado pelos militares brasileiros constituiu-se em uma abertura que oportunizou a atuação do imperialismo norte-americano em nossas terras, tratando-se, a priori, de um caso de política pública nacional, e não apenas de uma ação imperialista estadunidense imposta.

Foi nesse contexto mundial e nacional que o golpe de 64 aconteceu e permitiu que tanto a política quanto a economia norte-americanas influenciassem as deliberações governamentais brasileiras, de modo a impulsionar uma nova fase do ensino de LE no Brasil, no qual a língua inglesa conquistou espaço e, progressivamente, tornou-se hegemônica.

Através de acordos e convênios internacionais, oriundos da guerra-fria e do temor norte-americano da expansão do comunismo pela América Latina, o *United States Agency for International Development*, órgão norte-americano de ajuda internacional que atuava basicamente entre os países subdesenvolvidos, estabelece convênios com o Ministério de Educação e Cultura (MEC). Este órgão presta assistência técnica e oferece contribuições financeiras ao MEC para as várias reformas que viriam a acontecer no sistema educacional brasileiro. Assim, o modelo de ensino com base francesa, que até então vigorava, dá lugar a um modelo norte-americano. Desse modo, não somente a variedade norte-americana da língua inglesa nos foi imposta, mas também o seu modelo educacional (CRUZ, 2006, p. 46).

Como ressalta Cruz, as políticas públicas adotadas pelo Estado brasileiro, nesse momento histórico, influenciaram a postura que permitiu o estabelecimento de convênios entre o Brasil e os Estados Unidos, criando a oportunidade para a progressiva implantação e propagação do ensino de LI nas nossas escolas. A partir dessas reformas educacionais, o Brasil iniciou um importante processo legislativo que visava estabelecer o alicerce e a diretriz da organização do nosso sistema educacional com a LDB, a qual fomentou diferentes discursos em torno do ensino e da aprendizagem de inglês no cenário escolar brasileiro ao longo da segunda metade do século XX.

Logo nas duas primeiras LDB, sancionadas respectivamente em 1961 e em 1971, o lugar do ensino de LI na educação básica não era reconhecido como importante posto que essa e as demais disciplinas de línguas estrangeiras não foram incluídas no rol de matérias obrigatórias, assim como as deliberações a respeito do ensino de idiomas foram incumbidas às esferas dos conselhos estaduais de educação. Apesar de ter ocorrido uma redução na quantidade das aulas de língua inglesa de 1961 para 1971, torna-se relevante ressaltar que o ensino do inglês já se mostrava importante em relação aos demais idiomas pelo fato de, segundo Leffa (1999, p. 18), ser a disciplina de LE mais privilegiada nas escolas, sendo que o francês, por exemplo, deixou de ser ministrado nas instituições educacionais brasileiras em 1971.

Contudo, foi apenas com a nova LDB de 1996 que a situação do ensino de línguas estrangeiras modernas foi regulamentada pelo governo, ao se instaurar o caráter de obrigatoriedade das disciplinas de LE nas escolas a partir do quinto ano do ensino fundamental, delegando à comunidade escolar a seleção do idioma a ser ensinado e permitindo que fosse oferecida de forma optativa uma segunda LE no ensino médio (LEFFA, 1999, p. 18). Diante dessa mudança legislativa, o ensino de LI viu-se privilegiado perante os demais idiomas devido ao fato de, na década de 1990, a sociedade brasileira encontrar-se em um momento em que a globalização se expandia rapidamente através da popularização da internet no Brasil e do contato com o universo cultural anglófono, o qual se embrenhava no território brasileiro por intermédio da maior acessibilidade de conteúdos em inglês disponibilizados *online* – como informações, músicas, vídeos, etc. – quanto de franquias e lojas de origem americana ou britânica.

Desse modo, percebemos que, por um lado, as consecutivas alterações da LDB restringiram-se em apenas legitimar o ensino de LE nas instituições educacionais brasileiras, porém não demonstraram de fato a preocupação com a implementação dessas disciplinas ao se estabelecer, na nova lei, que as escolas devem oferecer obrigatoriamente as aulas de idiomas conforme as limitações de cada instituição. Isso significa dizer que o próprio Estado não oferece recursos, sejam eles financeiros ou mesmo formativos, para que as instituições estejam aptas para promover a educação de outras línguas, como podemos verificar no parágrafo 5 do artigo 26:

“na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, *dentro das possibilidades da instituição*” (BRASIL, 1996, p. 11, grifo nosso).

Por outro, consideramos que a obrigatoriedade de se ensinar apenas um idioma pode vir a corroborar não apenas a importância, mas também a hegemonia de uma língua estrangeira, no caso, podemos presumir que seja a inglesa, cuja relevância na época se destacava no contexto cultural e econômico, relegando às demais línguas um papel coadjuvante. Além disso, o fato de a nova LDB propor que seja oferecida no ensino médio mais uma língua com caráter *optativo*, ou seja, cujo valor ainda não é realmente legitimado pelo governo, pode desvelar um interesse político pelo ensino do espanhol como LE, já que em 1989 foi assinado o Tratado do Mercosul. Contudo, ainda que esse interesse seja evidente, a língua espanhola ainda não consegue, nesse momento, competir com o status e o prestígio do inglês, o qual, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, alcança notório destaque em relação aos outros idiomas, como veremos no decorrer deste texto.

De acordo com a linguista Vera Paiva (2003), as lacunas deixadas pela LDB de 1996 ressaltaram o fato de o ensino de idiomas ser considerado ainda pouco relevante ou mesmo importante para o Estado, surgindo a necessidade de se pensar em parâmetros nacionais que completassem a nova LDB, assim como balizassem orientações curriculares para as disciplinas de LE. Para isso, o MEC elaborou o PCN-LE (BRASIL, 1998), documento oficial específico com orientações sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras para o ensino fundamental II, procurando estabelecer referências nacionais comuns no que diz respeito ao processo educativo em todas as regiões

brasileiras, de maneira que também se preserve e se respeite as diversidades culturais, sociais e políticas regionais existentes no país.

A fim de discutirmos a maneira como o PCN-LE pode influenciar as determinações escolares no que tange às prescrições, às ideologias e à condução do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira na sala de aula, apresentaremos a seguir reflexões desenvolvidas a partir da nossa leitura do documento em questão, as quais visam apontar indícios encontrados ao longo do PCN-LE que evidenciem a ênfase e a injunção referentes à hegemonia do ensino de LI nas instituições de ensino brasileiras.

Logo que nos deparamos com o discurso do PCN-LE de criar “referências nacionais comuns”, questionamo-nos do teor desse objetivo que nos parece profundamente problemático e claramente impositor no que se refere aos interesses políticos. Com efeito, ponderamos que essa padronização proposta pelo MEC, apesar de ser importante e se mostrar necessária para que uma política educacional de um país seja estabelecida, também remete à predileção de dada realidade sociocultural em detrimento de outras possibilidades que poderiam ou deveriam ser igualmente priorizadas.

Queremos dizer, efetivamente, que ao propor o estabelecimento de uma dada referência – ou, simplesmente, um padrão específico –, o documento em questão desvela a inclinação por se alicerçar em uma das inúmeras realidades existentes no nosso país, privilegiando uma dada região, cultura ou mesmo camada social, enquanto se perpetuam discursos que marginalizam ou mesmo ignoram as possibilidades não contempladas no seu conteúdo. Afinal, precisamos compreender de qual lugar o MEC parte para criar essas referências e, também, de onde ou baseado em qual realidade as mesmas são fundamentadas para que se crie, de fato, a possibilidade de se respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas que o PCN-LE afirma pleitear.

Contudo, encontramos vestígios no texto de apresentação do documento em questão que nos permitem inferir a posição que o MEC ocupa ao enunciar esse discurso das “referências nacionais comuns” quando a sua justificativa é exposta do seguinte modo: “pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao *conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários* ao exercício da cidadania” PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 5, grifo nosso). De acordo com a nossa leitura, compreendemos que os conhecimentos aos quais o trecho se refere tendem a resgatar uma visão elitista e excludente de educação, uma vez que

apenas os conhecimentos socialmente elaborados – por quem? – e reconhecidos como necessários – por quem e de acordo com qual realidade socioeconômica? – chegarão até os estudantes.

Isso significa dizer que os conhecimentos em questão serão selecionados de acordo com as necessidades reconhecidas somente por uma parcela da sociedade como sendo importantes ou mesmo indispensáveis para o exercício da cidadania. Quando refletimos sobre essa questão no contexto específico de ensino de idiomas, consideramos que a seriedade dessa afirmação se acentua pelo fato de sugerir que não apenas as opções de línguas estrangeiras serão limitadas, mas, principalmente, o conhecimento agregado às mesmas. Nesse sentido, o discurso proferido direciona as escolas a atuarem dentro de um paradigma que valorize a língua inglesa por um lado, já que esse idioma é reconhecido como necessário na nossa sociedade, e que estabeleça claramente as limitações e a hierarquia dos professores em relação aos estudantes, pelo fato de esses terem acesso apenas aos conhecimentos reconhecidos como necessários, como podemos perceber no excerto abaixo:

O caso típico é o papel representado pelo inglês, em função do poder e da influência da economia norte-americana [...] *O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades. É possível antever que, no futuro, outras línguas desempenhem esse papel* (BRASIL, 1998, p. 23, grifos nossos).

De acordo com o discurso proferido pelo PCN-LE, percebemos que a língua inglesa é expressa pelo documento em questão como sendo fundamental por se tratar de um idioma indispensável, corroborando com a ideologia de que tanto no âmbito dos negócios quanto no acadêmico, o inglês é o idioma que permitirá aos alunos o acesso a empresas e universidades situadas em praticamente qualquer país do mundo. Outro aspecto que julgamos interessante abordar refere-se ao fato de a justificativa mencionada no excerto acima não abordar a importância do inglês dentro do contexto brasileiro, como o faz, por exemplo, ao contemplar a importância de se aprender o espanhol. Isso levando-nos a refletir que o PCN-LE desconsidera a possibilidade do uso da língua estrangeira dentro do Brasil, já que não fazemos fronteira com países anglófonos, concebendo que a formação em língua inglesa iniciada em terras brasileiras

tem como foco não apenas o uso, mas também a aceitação em território estrangeiro, principalmente em países considerados de primeiro mundo.

Também pudemos observar com a leitura do PCN-LE que a maioria dos exemplos colocados ao longo do texto referenciam situações linguísticas ou culturais específicas da LI como forma de explicar o ponto de vista colocado pelo documento, permitindo que, novamente, o inglês esteja um ou vários patamares acima dos demais idiomas. Não queremos dizer, com essas afirmações, que a postura do MEC de enfatizar a língua inglesa seja totalmente condenável, já que convivemos com essa realidade no cotidiano do ensino e aprendizagem de LE. Contudo, ponderamos que, em se tratando de um documento oficial cujos interesses político-econômicos estejam patentes, a força com que o PCN-LE se move em prol de realçar a importância do inglês não seria necessária ou mesmo justa diante da situação menos privilegiada que os outros idiomas possuem na nossa sociedade. Assim como, lembramos que enquanto a LDB sugere a obrigatoriedade de uma LE, sem mencionar declaradamente que essa obrigatoriedade levaria à opção da língua inglesa de acordo com o contexto da época, julgamos que o PCN-LE cria um discurso mais explícito que se inclina para a ratificação do poder, da importância e da necessidade relacionados ao ensino de LI:

É esta concepção que se deve ter da aprendizagem de uma língua estrangeira, notadamente do inglês: usá-lo para se ter acesso ao conhecimento em vários níveis [...] A importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo. (BRASIL, 1998, p. 49-50)

Nas entrelinhas do PCN-LE, a questão da hegemonia do inglês nos currículos escolares opõe-se à concepção de que a educação deva ser contemplada como uma forma de libertação – alicerçada na perspectiva freireana –, posto que o próprio documento se posiciona de forma a minar as possibilidades de idiomas que poderiam ser implementados em sala de aula ao afirmar a necessidade de se aprender o inglês. Dessa maneira, o discurso enunciado pelo próprio documento inviabiliza a sua proposta libertadora: “cabe aqui recorrer ao conceito freireano de educação como força libertadora, aplicando-o ao ensino de Língua Estrangeira. [...] Essa força faz as pessoas aprenderem a escolher entre possibilidades que se apresentam” (BRASIL, 1998, p. 39).

Outro ponto que se desvela complexo no discurso do MEC refere-se à recomendação de como o ensino de LE deve ser abordado nas escolas, cuja ênfase recai na língua escrita e, principalmente, na leitura. Em relação a essa problemática, Paiva (2003, grifo da autora) posiciona-se criticamente diante da proposta do PCN-LE ao declarar que “o documento minimiza a importância do ensino das habilidades orais, afirmando que *‘somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral’*”. Concordamos com a autora que a postura do documento tende, simultaneamente, a desprestigiar as demais habilidades no ensino de LE e validar um discurso preconceituoso de que apenas a elite tem oportunidades de utilizar outro idioma em circunstâncias comunicativas.

Na tentativa de justificar a predileção pela leitura no contexto educacional de línguas, o MEC emprega uma sucessão de explicações que parecem agravar não apenas a postura assumida pelo órgão público em questão, como também as propostas e finalidades do documento referente às LE. Tal crítica se constrói a partir da declaração do PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 21) de que a realidade da precarização escolar – tais quais: “carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.” – inviabilize que todas as habilidades de um dado idioma sejam contempladas, “assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes”.

Tal posição adotada pelo MEC expressa não apenas o descaso, mas também a conivência com a deficiente condição das escolas básicas brasileiras, expondo uma grave situação de conformismo atestada no documento dos parâmetros, como reforça Paiva (2003):

É surrealista que um documento do próprio MEC reafirme a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino. O texto dos PCNs, além de negar a importância das habilidades orais e da escrita e ignorar as grandes modificações advindas da era da informática, reproduz o mesmo discurso do parecer 853/71 de 12/11/1971. Justificando a opção pela leitura através de uma generalização sobre a ineficácia do sistema educacional, como se as condições adversas de muitas de nossas escolas fossem motivo suficiente para negar a todos o direito à educação que lhes é garantido pela Constituição Federal no artigo 205.

A partir dessa proposta que enfatiza o recurso da leitura como forma de se ensinar e aprender uma língua, compreendemos que o discurso em torno do princípio de respeito aos contextos escolares e do pluralismo de ideias apresentados pelo documento mostra-se contraditório, uma vez que as possibilidades de ações do professor em sala de aula tornam-se irrelevantes e restritos perante as determinações colocadas pelo MEC. Além desses problemas que estão evidentemente expressos no texto do PCN-LE, percebemos que, no decorrer da sua leitura, almeja-se propor antes conceitos e recomendar um ensino sociointeracional das línguas estrangeiras do que apresentar uma metodologia ou mesmo sugestões de tópicos a serem trabalhados, por exemplo, nas aulas de idiomas:

Quem conhece os PCNs pode perceber claramente a distância existente entre o que poderia ser um conjunto de conteúdos mínimos e obrigatórios para o ensino fundamental, ou uma proposta de diretrizes curriculares, e uma complexa proposta curricular, que contém diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos de todas as áreas de ensino e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal na escola (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 371).

Pelo fato de o PCN-LE não enfatizar as questões pragmáticas do ensino de idiomas e não prescrever possibilidades que auxiliem no trabalho do professor, bem como no desenvolvimento dos estudantes, consideramos que o documento oficial em questão se trata de um material demasiadamente abstrato e contraditório, o qual aborda questões extremamente importantes para o contexto de LE – tais como variação linguística, exclusão social, pluralidade cultural, entre outros temas –, mas sem propor de fato soluções ou melhorias para o ensino. Diante dessas circunstâncias, o próprio texto do PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 19) indica que a sua proposta é ser “uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras”, mostrando-se como um documento que talvez não ofereça muitos recursos práticos para a atuação dos professores e das escolas no que se refere ao ensino de LE.

Apesar de termos suscitado algumas problemáticas no que se refere ao discurso do PCN-LE, reconhecemos que a sua publicação represente um marco na história do

ensino e da aprendizagem de línguas no Brasil, posto que se difundiram a necessidade e a importância de se refletir sobre o universo de ensino de idiomas nas escolas básicas e a atuação dos professores nesse processo. A partir desse documento, as questões culturais e sociais passaram a ser contempladas pelo MEC, ainda que de maneira contraditória e, por vezes, questionável, permitindo que as escolas tivessem ao menos um alicerce que lhes orientassem na árdua tarefa de implementar e se posicionar em relação às políticas educacionais e linguísticas.

Por fim, compreendemos que embora o discurso do PCN-LE manifeste a vontade por mudanças e o respeito pelos sujeitos e suas filiações culturais, políticas e sociais, percebemos que o mesmo também revela uma expressiva opacidade que, em um primeiro momento, talvez não nos permita enxergar as tendências ainda elitistas e excludentes nas quais se sustenta. Por isso, não podemos ignorar o fato de o documento em questão ter sido determinado pelo olhar do que alguns professores universitários e o governo brasileiro consideraram como importante, necessário e reconhecido socialmente, tornando-se, portanto, em um instrumento político. Assim, coadunando com Mascia (2003), compreendemos que o PCN-LE é uma maneira de se implementar e impor interesses políticos, sociais e culturais de uma minoria a uma maioria, cujo objetivo é o de institucionalizar e legitimar os saberes que serão disponibilizados aos estudantes, assim como, ratificar paradigmas e o poder hierárquico.

3.2. O discurso das abordagens de ensino de LE: a construção das singularidades e das relações de poder

Conforme discutimos na seção anterior, o processo de ensino e aprendizagem de línguas configura-se como um importante instrumento de execução do poder ao oportunizar que práticas e imposições políticas, sociais e culturais sejam instituídas tanto pelo intermédio de movimentos ideológicos quanto econômicos, os quais influenciam as determinações educacionais em um dado momento histórico-social. Compreendendo o cenário educacional, inclusive o de LE, como um espaço primordialmente político, no qual lutas por hierarquia e por poder acontecem constantemente, o linguista Alastair Pennycook (1989, p. 590-595) apresenta a perspectiva de que os interesses políticos de determinados grupos de pessoas ou de agentes governamentais não apenas possibilitam, como também influenciam, o processo

para que, por exemplo, um idioma seja considerado hegemônico e para que determinadas abordagens³² de ensino de línguas ascendam no cenário educacional.

Desse modo, o autor compreende que os conhecimentos veiculados nos diferentes discursos educacionais – inclusive nos científicos, os quais alicerçam a construção dos diferentes métodos e abordagens de ensino de LE – estão contextualizados conforme circunstâncias de ordem histórica, social, política, econômica e cultural, tornando-se, nas palavras de Pennycook (1989, p. 595) em “conhecimentos interesseiros”. Levando em consideração a perspectiva de que nenhum conhecimento se fundamenta ou é construído em uma situação apolítica ou anistórica, o autor pondera que os interesses sempre estiveram subjacentes à produção de diferentes tipos de saberes e “já que todas as reivindicações pelo conhecimento representam os interesses de certos indivíduos ou grupos, nós devemos sempre encarar o conhecimento como interesseiro³³” (PENNYCOOK, 1989, p. 585, tradução nossa).

No que se refere ao contexto educacional de idiomas, ponderamos que tanto as escolas quanto os saberes veiculados nesse meio ambiente passam a ser moldados de acordo com os interesses governamentais e elitistas, os quais abrangem uma complexa rede de relações sociais, políticas, culturais e econômicas que afetam diretamente no vínculo entre alunos e professores e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, consideramos que os *conhecimentos interesseiros* subjacentes ao ensino de LE geralmente atuam em prol da perpetuação de um sistema que tende a cristalizar as relações de poder estabelecidas dentro das instituições escolares e a desconsiderar os aspectos singulares dos estudantes, sendo que ambas essas condições poderiam contribuir, por exemplo, para a forma como os idiomas são ensinados e aprendidos nas salas de aulas.

A possibilidade de se contemplar formas distintas de se trabalhar as línguas estrangeiras nas escolas – como a mencionada acima, por exemplo – fomenta a esperança de que um *novo e perfeito* método seja engendrado, resolvendo todos os problemas práticos envolvendo questões pedagógicas e de aprendizagem. Inclusive, quando refletimos sobre o surgimento das diversas abordagens de ensino e

³² Baseando-nos em Leffa (1988, p. 211-212), compreendemos *abordagem* como um “termo mais abrangente e [que] engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem”, enquanto o termo método será utilizado no sentido “de normas de aplicação desses pressupostos [referentes à abordagem]”.

³³ “Since all claims to knowledge represent the interests of certain individuals or groups, we must always see knowledge as interested”.

aprendizagem de línguas estrangeiras, percebemos que o discurso do método ideal fundamentou essa obstinada busca, conduzindo os pesquisadores, ao longo dos séculos XIX e XX, a contemplarem tanto recursos quanto procedimentos extremamente prescritivos e hipoteticamente aplicáveis a diferentes públicos e contextos de ensino de idiomas (BROWN, 2002, p. 9-10).

Desde a Abordagem da Gramática e Tradução (doravante AGT), almeja-se criar um novo modelo de ensino que sane todos os problemas teóricos e metodológicos encontrados nas salas de LE, oportunizando que diferentes abordagens fossem engendradas nesse ínterim com o intuito de romper com as antecessoras, por um lado, e conceber um método revolucionário, por outro (VILAÇA, 2008, p. 73-74). É a partir de um olhar crítico – o qual busca compreender o já dito e o que está por se dizer – acerca dos métodos utilizados nas práticas de idiomas que consideramos importante a tarefa de se discutir a maneira como as relações de poder e as singularidades foram tratadas e veiculadas nas diferentes abordagens de ensino de LE ao longo dos discursos educacionais do século XX.

Sendo assim, julgamos pertinente iniciar esta discussão refletindo sobre a maneira como a trajetória do ensino de línguas estrangeiras oportunizou a concepção de diversas abordagens e métodos específicos, os quais se preocupavam, primeiramente, em sistematizar teorias e procedimentos que pudessem ser aplicados amplamente em diferentes contextos de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que prescreviam uma determinada perspectiva do *modus operandi* “correto” de como lecionar e aprender as LE (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 28-29 e BORGES, 2010, p. 398). Não é de se estranhar, portanto, que a percepção de *método*, construída ao longo da emergência de diferentes abordagens, refira-se antes a procedimentos conceitualizados e erigidos por especialistas em ensino e aprendizagem de línguas, em vez de aludirem ou mesmo se relacionarem com as ações pedagógicas adotadas pelo professor em sala de aula, como sugere Kumaravadivelu (2003, p. 24).

Contudo, a necessidade de se elaborar métodos específicos para o ensino de idiomas surgiu, segundo Leffa (2012, p. 394), a partir do momento em que as escolas foram criadas e notou-se a urgência de se elaborar procedimentos metodológicos, e também teóricos, para ensinar o latim, o qual se constituía em “uma língua internacional, usada nas escolas, na igreja e nas universidades; para ensiná-la, usou-se com exclusividade quase absoluta, o método da tradução”. Nesse momento histórico, a

abordagem de LE baseada no estudo da gramática e da tradução passou a ser adotada de maneira sistemática em diferentes contextos de ensino e propiciou que, ao longo dos séculos, fossem engendrados uma grande quantidade de modelos de ensino de idiomas.

Levando em consideração as obras dos linguistas aplicados Richards e Rodgers (1986), Larsen-Freeman (2000) e Leffa (1988), ponderamos que pelo menos catorze abordagens e métodos de ensino de LE foram elaborados e implementados em salas de aulas, não sendo possível afirmar, no entanto, se todos eles ainda são utilizados correntemente e se há outros modelos de ensino que desconhecemos e, por isso, não constam na lista seguinte, organizada em ordem cronológica:

Quadro 2: Os diferentes métodos e abordagens de ensino de LE

Abordagens e Métodos de Ensino de LE
<ol style="list-style-type: none"> 1) Abordagem da Gramática e Tradução; 2) Abordagem Direta; 3) Abordagem para Leitura; 4) Abordagem Audiolingual; 5) Sugestopédia; 6) Método Curran (Aprendizagem por Aconselhamento); 7) Método Silencioso (Silent Way); 8) Método de Interação Grupal (Community Language Learning); 9) Resposta Física Total (Método de Asher); 10) Abordagem Natural; 11) Abordagem Comunicativa; 12) Instrução Baseada em Conteúdo (Content-Based Instruction); 13) Abordagem/Enfoque por Tarefas (Task-based Instruction); 14) Abordagem Participativa (Participatory Approach);

FONTE: Baseada em Richards e Rodgers (1986), Larsen-Freeman (2000) e Leffa (1988)

A enumeração das abordagens e dos métodos de ensino de idiomas ilustrada no quadro 2 revela-nos, por um lado, um momento de importantes questionamentos e investigações no campo da LA; contudo, por outro, esse recorte também expõe o que Stern (1983 apud Pennycook, 1989, p. 597) chama de “*method boom*”, ou explosão de métodos, ressaltando o lado negativo da procura obsessiva e, simultaneamente, profusa de novos modelos de ensino na área de LE. De acordo com o autor em questão, a grande quantidade de abordagens e métodos engendrados nos anos 1970 trouxe à tona a percepção de que essa busca tem se mostrado progressivamente improdutiva e mal orientada, em virtude de os professores perceberem que o ensino de línguas não pode

ser sustentado ou conceitualizado apenas em termos de se ensinar um método por si só, segmentado da realidade, da necessidade e do contexto da sala de aula de LE.

Embora consideremos que a elaboração das diferentes abordagens e dos diferentes métodos de ensino e aprendizagem de LE tenham proporcionado significativos benefícios para a área de LA e para professores e alunos ao longo dos últimos séculos, ponderamos que se torna cada vez mais claro o fato de as diferentes abordagens enunciarem discursos pautados na inovação e no aperfeiçoamento do ensino de línguas, ao passo que camuflam as inúmeras semelhanças, teóricas e práticas, com as predecessoras. A partir dessa percepção, julgamos que há não apenas certa inconsistência desses modelos, mas, principalmente, uma inevitável sobreposição de procedimentos e teorias de um modelo para o outro, como aponta Kumaravadivelu (1994, p. 29, tradução nossa):

Dentre as inerentes contradições entre o método como conceitualizado pelos teóricos e o método como praticado pelos profissionais, tem emergido uma necessidade em olhar além da noção de método propriamente dito. Do ponto de vista dos que o conceituaram, cada método de ensino de línguas consiste, na sua versão idealizada, de um único conjunto de princípios teóricos derivados das disciplinas de referências e de um único conjunto de procedimentos de sala de aula dirigido a professores³⁴.

Diante da problematização que insurge nessa contradição discursiva e metodológica, o linguista aplicado Kumaravadivelu (1994, 2003 e 2008) sugere extrapolar a tradicional sistematização das abordagens e dos métodos – expressa anteriormente no quadro 2 –, com o intuito de propor que as similaridades entre esses modelos fundamentem outra forma de classificação, organizando as abordagens e os métodos em três grupos: *centrados na língua*, *centrados no aluno* e *centrados na aprendizagem*. A fim de apresentarmos de maneira sistematizada tais grupos propostos por Kumaravadivelu, disponibilizamos, no quadro 3, as principais características e também as abordagens e os métodos que constituem cada um desses grupos:

³⁴ “Out of the inherent contradictions between method as conceptualized by theorists and method as actualized by practitioners has emerged a need to look beyond the notion of method itself. From the conceptualizer's point of view, each language teaching method in its idealized version consists of a single set of theoretical principles derived from feeder disciplines and a single set of classroom procedures directed at classroom teachers”.

Quadro 3: Grupos de métodos centrados na língua, no aluno e na aprendizagem

Grupos	Principais Características	Abordagens e Métodos
Centrado na Língua	O foco está na aprendizagem da estrutura linguística e gramatical da língua;	Abordagem Audiolingual
	Os alunos praticam a língua por meio de exercícios e estruturas gramaticais sequenciadas e pré-selecionadas.	Abordagem Gramática e Tradução
		Abordagem para Leitura
Centrado no Aluno	A ênfase está no uso da língua e também nas necessidades dos alunos;	Abordagem Comunicativa
	O alunos praticam a língua por meio de atividades focadas no sentido, em estruturas gramaticais e nas funções comunicativas.	Abordagem Participativa
		Método Curran
		Método de Integração Grupal
Centrado na Aprendizagem	A preocupação desse grupo recai nos processos de aprendizagem propriamente ditos;	Abordagem Direta
		Abordagem Natural
		Abordagem por Tarefas
	Propõe-se que os alunos tenham oportunidades de participar de interações abertas por meio de atividades comunicativas ou de tarefas que envolvam a solução de problemas na sala de aula.	Instrução Baseada em Conteúdo
		Método Silencioso
		Resposta Física Total
		Sugestopédia

FONTE: Baseado em Kumaravdivelu (1994, 2003 e 2008)

De acordo com o quadro 3, ponderamos que a identificação e a posterior categorização propostas por Kumaravdivelu (2008, p. 90) trouxeram à tona uma forma mais coerente, como o próprio autor afirma, de se ordenar os conceitos e os princípios das abordagens e dos métodos, uma vez que ele define e centraliza o principal objetivo de cada modelo sem encará-los como sendo procedimentos completamente distintos e desconectados entre si. Compreendemos que essa perspectiva suscita uma separação metodológica muito interessante que expressa de maneira compreensível e coesa a trajetória das abordagens de LE ao focar nos seus principais objetivos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, ponderamos que essa classificação facilite, por um lado, a identificação do tipo de conhecimento interesseiro veiculado nas abordagens ou métodos de acordo com as principais características estabelecidas em cada grupo e, por outro, o esclarecimento de quais são os papéis que alunos, professores e aprendizagem desempenham nos métodos referentes a cada grupo. Com isso, torna-se mais claro o modo como se manifestam as relações de poder entre os sujeitos e a maneira como as singularidades dos mesmos é encarada e percebida nos três grupos.

3.2.1 Abordagens centradas na língua

No que se refere aos modelos centrados na língua, percebemos que a ênfase na estrutura linguística e gramatical prenuncia o caráter sistemático que as abordagens e os métodos desse grupo assumem ao longo das práticas de LE, uma vez que o ensino da língua por si só, como constata Kumaravadivelu (2008, p. 101, tradução nossa), “nada mais é do que uma apresentação planejada dos sistemas hierárquicos da língua combinada com o provimento de oportunidades para a repetição³⁵”. No caso das abordagens que compõem esse grupo – como AGT, a Abordagem para Leitura (AL) e a Abordagem Audiolingual (AAL) – percebemos que os procedimentos tradicionalmente adotados se restringem a um conjunto de estruturas lexicais e gramaticais previamente selecionadas pelo professor, e cujos graus de dificuldade e complexidade são progressivamente ampliados.

Sucintamente, a AL sempre esteve muito próxima a AGT pelo fato de ambas privilegiarem a língua escrita e a literatura, contudo a primeira se distancia da segunda a partir do momento em que se aproveita do princípio trazido pela Abordagem Direta de expor o aluno à língua estrangeira. Já a AAL preocupa-se com o ensino da língua falada, porém continua a perpetuar o discurso de que o estudo do sistema linguístico deve enfatizar a sua forma, ignorando-se o significado do que é produzido na LE (LEFFA, 1988, p. 213-222).

Ao contemplar essas características básicas das abordagens centradas na linguagem, consideramos que o papel do professor torna-se demasiadamente importante nesse contexto pelo fato de esse sujeito ser o responsável pelo *input* linguístico – o qual serve de modelo de imitação e repetição para a aprendizagem dos alunos – e o detentor

³⁵ “Language teaching is nothing more than a planned presentation of those (sub)systems combined with provision of opportunities for repetition”.

das direções específicas e respostas corretas dos exercícios estruturais da língua. Ao observar algumas práticas de ensino pautadas na língua, Larsen-Freeman (2000, p. 17 e 45, tradução nossa) afirma que, em relação à AGT, “os papéis [do professor] são muito tradicionais; o professor é a autoridade na sala de aula; os estudantes fazem conforme o que a professora pede para que eles possam aprender o que ela sabe³⁶”; enquanto que na aula focada na AAL, a autora reconhece que “o professor se parece com um maestro, dirigindo e controlando o comportamento da língua dos seus estudantes”.

Levando em consideração as falas da autora e também o fato de o vínculo entre alunos e professores estar solidamente alicerçado em uma relação de saber-poder (FOUCAULT, 1989), ponderamos que a distância hierárquica estabelecida entre esses sujeitos tende a fortalecer não apenas a autoridade, mas também o poder instaurado nesse meio. Assim, torna-se patente a percepção verticalizada do poder hierárquico dos professores em relação aos estudantes, revelando a centralidade no papel do docente, o qual é responsável por decidir quais conteúdos serão contemplados, quais respostas serão as corretas, que direção a aula tomará, etc.

Desse modo, ponderamos que, nas abordagens em questão, todo o processo de ensino e aprendizagem é baseado exclusivamente nos conhecimentos já adquiridos pelo professor, o qual não concede espaço nem oportunidade para os estudantes extrapolarem esse limite prévia e veladamente imposto. Além disso, Larsen-Freeman (2000) também enfatiza o fato de os alunos não terem autonomia suficiente durante as aulas em questão para que possam, por exemplo, produzir um diálogo autêntico ou estabelecer uma interação que não sejam guiados ou não sofram intervenções por parte do docente.

Devido ao fato de essas abordagens enfatizarem exclusivamente a aprendizagem da língua, julgamos que os domínios referentes aos aspectos singulares dos alunos – como, por exemplo, o objetivo em aprender o idioma, os interesses pessoais, os sentimentos em relação à prática e à língua, entre outros – são ignorados no decorrer das aulas. Com isso, compreendemos que os estudantes são imbuídos a repetirem modelos automatizados de ensino, os quais não concebem os interesses, a autonomia e as particularidades desses sujeitos, posto que se propõe um processo educacional pautado na padronização e na repetição de exercícios e respostas.

³⁶ “The roles are *very* traditional. The teacher is the authority in the class room. The students do as she says so they can learn what she knows. [...] The teacher is like an orchestra leader, directing and controlling the language behavior of her students.”

A partir dessa nossa leitura, compreendemos que as abordagens centradas na língua não oferecem abertura para que os alunos se apropriem do conhecimento interesseiro *transmitido* pelo professor – pautado basicamente na estrutura linguística –, já que a participação dos estudantes na aula esteja restrita aos momentos de execução e repetição de atividades e diálogos, assim como a correção dos mesmos. Conforme essa percepção, consideramos que as singularidades dos estudantes seja totalmente relegada e ofuscada pela presença central e autoritária do professor, não permitindo que os estudantes concebam outras formas de trabalharem ou participarem na sala de aula, assim como, o interesse individual de cada sujeito não é um ponto de preocupação ou mesmo que deva ser contemplado pelas abordagens em questão.

3.2.2 Abordagens centradas no aluno

A fim de não nos estendermos nas caracterizações de cada uma das abordagens centradas no aluno, faremos um recorte a fim de discutirmos apenas sobre a Abordagem Comunicativa (AC) e a Abordagem Participativa (AP) pelo fato de ambas sustentarem discursos que se aproximam daqueles enunciados pelo PCN-LE, no caso da primeira, e pela escola participante, no caso da segunda, cuja filiação teórica retoma alguns pressupostos freireanos.

Diferentemente dos modelos centrados na língua, as abordagens que focam no aluno levam em consideração o uso da língua em situações reais da vida do estudante, seja para interações sociais, acadêmicas ou profissionais, com o intuito de apresentar estruturas linguísticas que, segundo Kumaravadivelu (2003, p. 26), sejam de fato necessárias em contextos comunicativos. A partir dessa perspectiva, almeja-se criar um espaço comunicativo de ensino e aprendizagem onde o aluno tenha abertura para se envolver ativamente no próprio processo de construção tanto da LE quanto da sua percepção em relação a esse novo mundo que se desdobra diante de si. Para isso as abordagens que constituem esse grupo buscam desenvolver nos alunos tanto a precisão quanto a fluência no uso da língua.

Retomando brevemente as principais características da AC e da AP, podemos destacar que a semelhança fundamental entre ambas diz respeito à construção da aprendizagem da língua-alvo por meio de atos comunicativos significativos para os estudantes: a AC propõe trabalhar o idioma a partir de situações comunicativas reais de uso da língua e a AP baseia-se em conteúdos importantes para os alunos a fim de

estabelecer as condições comunicativas na sala de aula. Uma das principais diferenças entre essas duas abordagens está no fato de a AP ter uma forte vinculação com a teoria crítica freireana, a qual propõe que problemas sejam mostrados, discutidos e, de preferência, encaminhados para uma solução, engajando os alunos a construir o conhecimento e também a agirem no mundo em conjunto. Já a AC não revela esse viés crítico ou de engajamento social, o seu intuito é o de permitir que os estudantes se insiram em contextos sociais para que possam, a partir de situações comunicativas reais, desenvolver a LE (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 120 e 150).

Devido ao fato de as abordagens em questão focarem principalmente o desenvolvimento e a desenvoltura comunicativos do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, percebemos que o professor passa a atuar como facilitador ou orientador nesse processo, ao passo que o estudante ocupa o papel de “comunicador”, por estar ativamente engajado em tentar negociar os sentidos produzidos ao longo das interações comunicativas, segundo Larsen-Freeman (2000, p. 129). Nesse sentido, a autora em questão reitera que, no caso da AC, o papel dos professores torna-se menos dominante enquanto que os estudantes passam a ser encarados como “gestores responsáveis pela própria aprendizagem³⁷” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 129, tradução nossa), característica essa que, em nossa opinião, pode ser transposta também para a realidade do contexto de ensino e aprendizagem da AP.

Partindo da percepção de que as hierarquias e as relações de poder estão distribuídas no corpo social e, portanto, estão presentes em quaisquer vínculos estabelecidos socialmente (FOUCAULT, 1989), ponderamos que a relação de poder vertical, geralmente tão marcada entre professores e alunos, tende a ser mitigada quando os docentes são vislumbrados como mediadores do ensino e, os estudantes, como centro do processo de ensino e aprendizagem. Por um lado, consideramos ser muito importante – tanto para o momento de aprendizagem quanto para o desenvolvimento das singularidades dos sujeitos envolvidos nesse contexto –, que as relações de poder horizontais sobressaiam às relações verticais, nos contextos de ensino apoiados na AC e na AP, de maneira a influir positivamente no desenrolar do processo de ensino e aprendizagem dentro das escolas.

Por outro, levamos em consideração a possibilidade de essa aparente inversão ou estabilização dos papéis ser, por exemplo, um instrumento que reforce as instâncias de

³⁷ “Students are seen as more responsible managers of their own learning”.

poder construídas nas escolas por intermédio de um discurso apaziguador. De acordo com a perspectiva de Mascia (2003, p. 158, grifos da autora), “as novas funções do professor revelam uma faceta de autoridade diluída: se, antes, ele detinha o saber e o poder, pela autoridade que lhe era conferida, agora esse papel se dilui em quatro subpapéis: *mediador, observador, organizador e avaliador*”. Nesse sentido, podemos inferir que a suposta mitigação das relações verticais seja encarada como uma forma de se construir e impor conhecimentos interesseiros no ambiente escolar a fim de se intensificar o poder e a hierarquia pré-estabelecidos.

Conforme preconiza essa perspectiva, ponderamos que, embora o discurso da Abordagem Comunicativa e da Abordagem Participativa esteja centrado no estudante como elemento precípua nesse processo de ensino e aprendizagem, é plausível que a figura do docente continue a ser atrelada à responsabilidade e também ao sucesso do aluno nesse processo, evidenciando ainda se tratar de uma autoridade institucionalmente reconhecida e marcada. A partir do momento em que o docente passa a assumir um papel de mediador, diminuindo, assim, o filtro afetivo³⁸ dos estudantes, esses passariam a ter uma relação mais estreita e de maior confiança para com o educador, visto que a percepção de autoridade estaria diluída durante o processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere às singularidades, julgamos que os procedimentos adotados pela AC e a AP tendem a se aproximar da realidade e da necessidade dos alunos, permitindo que os mesmos aprendam a partir de conteúdos ou situações interacionais que lhes interessem de fato. Ainda que o respeito pelo que é individual e particular a cada aluno seja consideravelmente maior quando cotejado com as abordagens de ensino analisadas anteriormente neste texto, não podemos ignorar o fato de os professores permanecerem no controle da situação e talvez ainda não permitirem que o momento de aprendizagem realmente traga à tona ou mesmo desenvolva os aspectos singulares dos indivíduos..

Nesse sentido, consideramos necessário ter prudência em relação aos discursos que fomentam o deslocamento do tradicional papel do docente nas práticas de línguas estrangeiras, já que, aparentemente, podem manifestar uma ideia de que as relações de poder verticalizadas são apagadas durante o processo de ensino e aprendizagem. Ainda

³⁸ Conceito cunhado por Krashen (1982, p. 30-31) que pressupõe a possibilidade de algumas variáveis afetivas e emocionais – tais como motivação, autoconfiança e ansiedade – facilitarem a aquisição de uma língua estrangeira. Teoricamente, quanto mais baixo estiver o filtro afetivo de um educando, mais facilidade o mesmo teria para assimilar e absorver o insumo e os saberes no idioma.

que essa relação hierárquica seja amenizada, e não de fato extinta, consideramos que as abordagens de LE centradas nos alunos visam, por um lado, instigar o interesse, e possivelmente as singularidades, por parte dos estudantes propondo temas ou atividades nos quais os estudantes desempenhem o papel de protagonistas e, por outro, promover, ou mascarar, um momento de aprendizagem comunicativa cujo caráter autoritário e hierárquico se revele latente.

3.2.3 Abordagens centradas na aprendizagem

A fim de discutirmos o último grupo proposto por Kumaravadivelu (1994, 2003, 2008) de maneira mais sucinta, trataremos, neste tópico, apenas sobre a Abordagem Direta (AD) e a Instrução Baseada em Conteúdo (IBC), em virtude de a primeira ter simbolizado um importante momento na trajetória do ensino e aprendizagem de LE e a segunda apresentar ideias que se vinculam às propostas da escola participante.

Considerando o desenvolvimento da língua como um processo não linear, Kumaravadivelu (2008, p. 136-139) aponta que as abordagens centradas na aprendizagem tendem a se preocupar com os processos cognitivos referentes ao aprendizado da língua e, por isso, buscam por criar condições nas quais o aluno pode se empenhar em atividades que lhe tragam sentido e também conhecimento. De acordo com essa proposta, torna-se imperativo a criação de um ambiente onde seja possível proporcionar ao estudante a aprendizagem da língua enquanto a atenção desse sujeito esteja voltada para a compreensão do que está falando e fazendo, oportunizando, assim, que o desenvolvimento da língua nesse processo ocorra mais de maneira incidental do que intencional, diferentemente do que acontece nos outros dois grupos discutidos previamente. Isso significa dizer que a construção da gramática, nessas abordagens, pode acontecer quando os alunos focam a atenção no processo da formação do sentido.

Apesar de não se tratar de uma abordagem nova, a AD ainda é muito utilizada por professores de idiomas pelo fato de propor um ensino de línguas no qual se recrimina, por um lado, o uso da língua materna para explicar ou traduzir, assim como busca meios, por outro, para que o aluno aprenda a língua por intermédio direto da LE. Já o método baseado no IBC tem como diferencial focar em conteúdos de diferentes áreas do saber – tais como, tópicos de geografia, história, biologia, etc. – como forma de desenvolver a LE. De acordo com Larsen-Freeman (2000, p. 137), o ponto mais interessante dessa proposta é o fato de se agregar à aprendizagem da língua a

aprendizagem de outros conhecimentos, os quais podem ser mais gerais ou mais específicos, dependendo da circunstância e do contexto de ensino.

No que se refere ao papel do professor em ambas as abordagens, observamos que esse sujeito ocupa um papel muito importante no processo de ensino e aprendizagem pelo fato de ele ser o responsável pelo tipo de conteúdo que será ministrado na sala de aula. Apesar de considerarmos que o aluno permanece em uma posição significativamente passiva, Larsen-Freeman (2000, p. 28, tradução nossa) pondera que “o professor e o aluno são mais como parceiros no processo de ensino e aprendizagem³⁹” pelo fato de o professor colocar uma situação e o aluno ter que realizar uma tarefa ou resolver uma determinada situação que lhe é colocada. Apesar de concordarmos com o fato de haver certos momentos de parceria em ambas as abordagens em questão, compreendemos que o papel desempenhado pelo professor ainda é de protagonismo na maior parte do tempo de aula pelo fato de ele ser o responsável por iniciar a exposição de um dado tema ou a conversa com os alunos, controlando os limites e o rumo do processo de aprendizagem dos estudantes.

Diante do que foi exposto por Larsen-Freeman acima, percebemos que as relações de poder estabelecidas nas práticas dessas abordagens tendem a ser predominante verticais, porém oportunizando alguns momentos de relações horizontalizadas quando o docente abre espaço para que os alunos perguntem ou respondam de maneira previsível determinadas questões. Sendo assim, delega-se ao professor a tarefa de controle e também de direção de como as atividades e a língua serão trabalhadas na sala de aula. O *input* para a aprendizagem, na realidade, geralmente é sugerido pelo docente – apesar de a IBC apresentar ao estudante a oportunidade de o mesmo trazer para a sala de aula assuntos que lhes interessam – enquanto a atuação do aluno parece representar apenas uma resposta esperada pelo professor no que se refere ao conteúdo abordado. Embora consideremos que as relações de poder instituídas ao longo desses procedimentos sejam de fato verticalizadas e muito marcadas, uma vez que o aluno deve esperar o comando do professor para tomar parte nesse processo, contemplamos que essas abordagens abrem oportunidades significativas, porém não suficientes, para que o estudante se expresse na língua-alvo e extrapole o papel marcadamente passivo que o mesmo representa nas abordagens centradas na língua, por exemplo.

³⁹ “The teacher and the students are more like partners in the teaching/learning process”.

Em virtude de o papel central do professor ser ainda tão marcado na AD e na IBC, ponderamos que as singularidades dos alunos sejam reprimidas, talvez na maior parte do tempo de aula, pelo fato de não parecer haver espaço para que os mesmos se manifestem de maneira espontânea e frequente, uma vez que o professor, como aponta Kumaravadivelu (2008, p. 142), deve se esforçar para manter a atenção da sala na aprendizagem e não na língua. Embora consideremos que as abordagens que constituem esse grupo sejam predominantemente lideradas pelos professores, os quais não apenas tomam as decisões, mas também direcionam de maneira mais autoritária o rumo da aprendizagem, ponderamos que, principalmente na IBC, os alunos possam ter uma autonomia mínima para sugerir, por exemplo, conteúdos ou temas a serem trabalhados em sala de aula, os quais se relacionem com os interesses desses indivíduos. No caso da AD, consideramos que a autonomia e, portanto, as singularidades dos alunos sejam relegadas a planos secundários, posto que a grande preocupação do docente restringe-se a criar um espaço propício para a aprendizagem da LE, e não focam, por exemplo, no desenvolvimento da identidade ou das aptidões do sujeito de acordo com os seus interesses em aprender o idioma em questão.

Sendo assim, ao contemplarmos as problematizações metodológicas do universo de LE, percebemos que, a partir de um conjunto de condutas consideradas autoritárias ou desconexas com as necessidades e as realidades dos alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, cria-se a passividade e a insatisfação por parte dos estudantes, impedindo-os de buscarem a integridade do “ser inteiro”, e fomentando o cotidiano como um espaço em que o poder e também a alienação tendem a estar presentes e desenvolvendo-se (RESENDE, 2009, p. 15-16). Dessa maneira, as crianças e os adolescentes formados nesse paradigma de ensino tornam-se meros objetos nesse processo, sem que de fato assumam uma posição de sujeito durante os anos de estudo formal de LE justamente pelo fato de esses lugares hierárquicos estarem historicamente determinados e estabelecerem uma relação de poder tradicionalmente cristalizada entre professores e alunos.

Devemos considerar que a ratificação das relações de poder e o constante apagamento das singularidades dos estudantes nas práticas de LE ocorrem de diversas maneiras, como procuramos salientar neste capítulo, e são reforçadas, inclusive, pelos discursos proferidos e pelos procedimentos adotados em cada um dos grupos de abordagens discutidos acima. Justamente por serem porta-estandarte de conhecimentos

interesseiros os quais visam propagar uma ideologia político-social-cultural, tanto as abordagens quanto os métodos de ensino e aprendizagem de idiomas buscaram traçar alternativas metodológicas que desconsideram as especificidades do contexto peculiar no qual seriam aplicados.

A partir dos questionamentos e das problemáticas que emergiram no que tange ao debate em torno dos métodos de LE, passou-se a indagar o discurso referente ao método ideal ou perfeito a fim de buscar antes alternativas ao método do que uma “nova” proposta metodológica. Segundo Kumaravadivelu (2003, p. 32-33), a principal mudança nesse redirecionamento do olhar para as abordagens refere-se ao fato de que, quando focamos nossa atenção em alternativas metodológicas, tendemos a produzir processos hierárquicos verticalizados cujo sentido é unilateralmente descendente; enquanto que as alternativas ao método propõem processos cuja direção é essencialmente ascendente, possibilitando uma hierarquização horizontalizada ou contextualizada de acordo com as realidades locais das instituições escolares, como veremos a seguir.

3.2.4 A era do pós-método

Diante das circunstâncias apresentadas ao longo deste capítulo, consideramos que a maneira como o ensino de línguas foi contemplado no último século interferiu sobremaneira no modo como os professores vêm atuando nas salas de aulas, posto que uma corrida por conhecimentos interesseiros orientou não apenas a formulação das abordagens e dos métodos, mas também a forma como os mesmos foram trabalhados dentro das salas de aulas nos diversos contextos de ensino e aprendizagem. Assim, na proposta em que os procedimentos metodológicos se tornam centrais, portanto mais importantes, no ensino de uma LE, o professor passa a desempenhar papéis antagônicos a partir do momento em que se percebe submisso, por seguir os procedimentos e os ditames de um determinado método, e, simultaneamente, imponente, pelo aparente poder que lhe cabe de definir a forma como o processo de ensino e aprendizagem será direcionado e construído dentro do ambiente institucional.

A insatisfação de professores e também de pesquisadores para com as promessas incutidas pelas abordagens e pelos métodos de ensino de idiomas, as quais, inclusive, nunca foram cumpridas, oportunizou a insurreição de um momento de descrença e de desconforto em relação aos procedimentos teóricos e práticos sugeridos pelos modelos

de ensino apresentados acima. Passado o momento de êxtase criado pela ideia de que um dado método poderia ser a solução de todos os problemas de ensino e aprendizagem de LE, difundiu-se a ideia de que não há o melhor método, como ressalta Prabhu (1990), modificando drasticamente o sustentáculo e o modo como as discussões em torno das abordagens de ensino de línguas eram direcionadas. A partir dessa perspectiva que sugere a alternativa ao método, Kumaravadivelu (1994) cunha a noção de *pós-método*.

De acordo com o autor em questão, “a condição do pós-método é um estado de assuntos a resolver que nos compele a reconsiderar a relação entre os teóricos e os profissionais do método⁴⁰” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 28, tradução nossa), uma vez que os primeiros vêm ocupando uma posição de destaque no que concerne à pedagogização do ensino de LE, ao passo que os professores foram desempoderados nesse processo ao serem posicionados em um lugar periférico de “apenas” colocarem em prática a teoria e a metodologia engendrada. Levando em consideração essa perspectiva, percebemos nitidamente que, em primeiro lugar, a supervalorização dos saberes conduz à hierarquização de poder de uma dada parcela da população considerada apta e responsável pela construção e produção de conhecimentos; secundariamente, ponderamos que o papel do professor, seguindo essa perspectiva, tende a ser inferiorizado e também desacreditado devido ao fato de, historicamente, não lhe ter sido outorgada a autonomia de produzir teorias e práticas próprias que orientassem o processo de ensino e aprendizagem de LE na sala de aula, como reitera Leffa (2012, 399):

O ensino de línguas não deve acontecer em um mundo abstrato, meramente teórico e construído por autoridades, seja no sentido autoritário, com base no poder, seja no sentido autorizado, como base no saber, mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto.

Ancorando-se em um dos princípios básicos do pós-método – que visa acompanhar, inclusive, não apenas as mudanças sociais, mas também considerar os cenários específicos de ensino e aprendizagem de LE conforme o momento líquido no

⁴⁰ “The postmethod condition is a state of affairs that compels us to refigure the relationship between the theorizers and the practitioners of method”.

qual a nossa sociedade está inserida –, Leffa pontua a necessidade de se considerar um contexto real e específico no qual o ensino e a aprendizagem de idiomas se constroem, atribuindo ao professor essa importante função de trabalhar em prol da edificação e também da ressignificação de um processo de ensino que pondere particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas da instituição escolar e também dos alunos. De acordo com Kumaravadivelu (2003, p. 33), as pedagogias baseadas no pós-método reconhecem o potencial do professor, oportunizando, por um lado, a produção de estratégias inovadoras com orientação específica a um determinado contexto de sala de aula, e conduzindo, por outro, à autonomia do professor nessa intrincada rede de poder.

Nesse sentido, diferentemente do que se infere sobre o pós-método, Kumaravadivelu (2003, p. 33-34) salienta que tal proposta não se fundamenta na adoção do ecletismo de abordagens, posto que tal perspectiva tende a unir as práticas de diferentes métodos já estabelecidos ao longo do processo de ensino e aprendizagem de LE, fazendo uma miscelânea do que foi produzido pelos teóricos. Contrariamente, a premissa do pós-método baseia-se em aspectos pragmáticos, uma vez que a partir dessa filiação epistêmica a relação entre prática e teoria pode ser concretizada apenas por meio da aplicação, do pragmatismo, isto é, por meio da atividade prática de ensinar realizada pelo professor.

Justamente por não se tratar de uma junção de métodos já estabelecidos, a implementação do pós-método parece ser um desafio a muitos profissionais que almejam ressignificar tanto as relações estabelecidas nas salas de aulas entre professores e alunos quanto o sentido que o processo de ensino e aprendizagem de idioma simboliza para cada sujeito. Para isso, Kumaravadivelu (2003) compreende que o cenário de ensino do pós-método deve consistir de macro e microestratégias que permitam traçar, respectivamente, planos gerais derivados do conhecimento teórico, prático e pedagógico do ensino e da aprendizagem de LE e técnicas específicas de acordo com a necessidade e a situação particulares da sala de aula. Isso significa dizer que a experiência pessoal e profissional do professor, assim como a sensibilidade em perceber as necessidades dos alunos e a realidade do contexto de ensino, devem ser levadas em consideração para que a pedagogia do pós-método seja implementada e produtiva.

A partir desse panorama que se constrói na área educacional de LE, compreendemos que o pós-método pode atuar em prol do empoderamento dos professores ao desempenharem um papel proativo e influente no processo de ensino, de

modo que a sua experiência e, portanto, a sua autonomia sejam extremamente relevantes para propiciarem o que Prabhu (1990, p. 175) chama de ensino “real”. Nesse sentido, torna-se plausível a intervenção do docente nas diversas camadas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, não se restringindo apenas ao âmbito educacional *per se*. Contudo, como já comentamos anteriormente neste texto, essa perspectiva de empoderamento também pode abrir espaço para que os professores desenvolvam práticas autoritárias e verticalizadas, já que depende exclusivamente do professor a maneira como o ensino será direcionado no ambiente escolar.

Ao ponderar sobre a possibilidade de práticas coercitivas, retomamos a proposta de Mascia (2003) ao alegar que esse discurso emblemático sobre a mudança do papel do docente pode mascarar, na realidade, uma eficiente estratégia que oportunize uma situação de maior controle na sala de aula de LE justamente pelo fato de a sua posição mitigar uma maior abrangência da sua autoridade:

Postulamos que as relações de poder continuam a existir, já que o professor passa a exercer controle, em outro nível – no afetivo e psicológico –, controle este muito mais sutil e, portanto, mais eficaz, pelo fato de a noção de autoridade ir além do controle pedagógico, instaurando-se nas emoções e reprimindo, de certo modo, a possibilidade de resistências, o que acabaria por construir “corpos dóceis” (MASCIA, 2003, p. 158).

Consideramos extremamente pertinente a reflexão de Mascia no que diz respeito a essa aparente diluição de poder e de autoridade desse docente mediador, visto que tal posicionamento do professor suscita nos estudantes a aparente sensação de maior liberdade e domínio sobre o seu próprio processo de aprendizagem, uma vez que as coerções físicas⁴¹ ou morais⁴² parecem ser desarticuladas desse momento da prática educacional. Assim, o assujeitamento do estudante, cuja perspectiva anterior pressupunha como algo engendrado externamente ao sujeito aprendente, passa a funcionar de maneira mais particular a cada indivíduo, já que agora é projetado no seu interior. Sendo assim, um mecanismo que anteriormente era visível e discriminado torna-se invisível e benquisto em razão de esse discurso ser permeado pela ideia de

⁴¹ Não nos referimos às punições físicas, mas sim às repressões de conduta impostas aos educandos, os quais devem permanecer em silêncio, sentados em uma postura adequada e prestando atenção na exposição do docente durante a sua explanação nas aulas.

⁴² Não raro encontramos docentes que beiram o assédio vertical (ou moral) quando reprimem repetidamente determinados estudantes, seja por meio de críticas ou por ações vexatórias.

respeito ao ser humano sem declarar explicitamente que os vetores subjacentes para o sucesso dessa estratégia continuam estando pautados no domínio do controle e do poder por parte dos professores.

Por outro lado, ponderamos que a inversão do papel do docente de LE pode operar em prol de uma relação de poder mais “equilibrada” em determinados momentos, uma vez que os alunos podem se sentir mais confortáveis e livres para atuarem de forma mais autônoma no decorrer do próprio processo de aprendizagem de LE. Por ora, consideramos que as relações de poder estabelecidas entre estudantes e docentes estão em constante movimento e não são estáveis, em virtude disso, podem fluir de maneira mais intensa no sentido vertical, ratificando a tradicional relação poder-saber, ou mesmo dissiparem-se em ações menos autoritárias que possibilitem maior autonomia aos estudantes.

Embora consideremos essa possibilidade, julgamos que o uso coercitivo ou ainda abusivo do poder pelo docente nesse contexto opor-se-ia às propostas do pós-método, posto que a intenção do mesmo seja a de justamente empoderar não apenas os professores, mas também os estudantes. Sendo assim, pressupomos que diante dessa perspectiva metodológica, os próprios alunos teriam a oportunidade, ou ao menos estariam aptos, a emancipar-se de uma estrutura pré-estabelecida e sólida, já que, no pós-método, “a autonomia do aluno parece ter mais possibilidade de emergir, com base até no exemplo dado pelo professor, que ao adquirir voz habilita-se também a dar voz ao aluno” (LEFFA, 2012, p. 401).

Diante do que foi exposto neste capítulo, contemplamos que a maneira e os interesses subjacentes às atividades relacionadas com o ensino e a aprendizagem de LE estão intrinsecamente vinculados a questões político-econômicas que tendem a influenciar significativamente tanto as políticas públicas adotadas pelo governo, e seus documentos oficiais – tal qual o PCN-LE – quanto as escolhas dos idiomas que devem compor o currículo educacional das escolas brasileiras – como é o caso da hegemonia da língua inglesa. A partir da perspectiva de que esses aspectos políticos e linguísticos atuam como instrumentos de execução do poder, ao reproduzirem dentro da escola os mecanismos da nossa sociedade, ponderamos que os discursos referentes às abordagens e aos métodos de ensino de LE tendem a propagar uma visão verticalizada do poder e da hierarquia dentro da sala de aula, atuando na possível obliteração das singularidades dos

sujeitos; ao passo que o pós-método, isto é, as alternativas ao método, almejam oportunizar a autonomia dos sujeitos e, portanto, relações mais horizontalizadas.

A base de toda a discussão epistemológica que foi construída neste capítulo e no anterior esteve respaldada no cenário específico da escola participante, de modo que o seu perfil, as suas ideologias e as suas práticas direcionassem o nosso olhar para a forma como esta pesquisa seria erigida e conduzida. Sendo assim, apresentaremos, a seguir, a metodologia e o contexto de pesquisa, cujos enfoques estão voltados principalmente para as questões referentes à LE, nos quais este trabalho está alicerçado.

4. O CONTEXTO E A PESQUISA

Em termos de problema pesquisado, podemos dizer que em Linguística Aplicada, não criamos problema para pesquisar, mas pesquisamos os problemas que já existem. Não trazemos o problema para o laboratório, limpo e desinfetado, cuidadosamente desembaraçado de todas as variáveis que possam atrapalhar ou sujar nossas hipóteses. Fazemos o caminho inverso. Saímos do laboratório e vamos pesquisar o problema onde ele estiver: na sala de aula, na empresa ou na rua (LEFFA, 2001, p. 7).

O contexto específico das salas de aula tem conquistado distinta importância em pesquisas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas devido à consciência e ao reconhecimento de que diversos fatores, internos e externos à instituição de ensino e aos seus atores sociais⁴³, influenciam no processo educacional e na relação estabelecida entre professores-alunos e alunos-alunos (ANDRÉ, 1997 e 1998 e MOITA LOPES, 1996). É inteligível compreender que a forma como ocorre o processo da construção de saberes e de conhecimentos no âmbito institucional escolar e a maneira como a própria escola conduz a rotina e as atividades educacionais estão intrinsecamente conectadas ao modo como estudantes e docentes interagem dentro e fora da sala de aula.

Sendo esse o pressuposto e também o fio condutor que nos guia no desenvolvimento desta pesquisa, consideramos extremamente relevante o contexto educacional peculiar estabelecido na escola participante, uma vez que se trata de um ambiente onde todos os estudantes dividem o mesmo espaço de aprendizagem, minimizando as tradicionais segregações escolares por faixa etária, série ou mesmo sala de aula. O nosso olhar não se restringe, portanto, à sala de aula *per se*, visto que as práticas de ensino de idiomas não ocorrem necessariamente ou somente nesse ambiente; na realidade, o nosso interesse estende-se sobre o complexo e intrincado contexto educacional no qual as práticas de LE são construídas dentro dos muros institucionais da escola participante.

Levando em consideração, portanto, os aspectos particulares do contexto escolar pesquisado, visamos ressaltar, ao longo deste capítulo, os procedimentos metodológicos e de análise que foram utilizados para que pudessemos atingir os seguintes objetivos:

⁴³ De acordo com Marli André (1998), entendemos como atores sociais aqueles que estão envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, mais especificamente, professores e alunos.

- i. analisar como se manifestam as relações de poder nas práticas de língua estrangeira na escola participante.
- ii. investigar os discursos enunciados por professores, estudantes e escola no que se refere às singularidades e à democracia na articulação com a prática adotada no contexto de ensino e aprendizagem de LE.

Contudo, julgamos fundamental ressaltar que, devido às complexidades envolvidas nos temas abordados, principalmente no que tange ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e às relações de hierarquia e de poder na escola, buscamos explorar tais questões, no presente trabalho, depreendendo a rotina e a vivência de professores e estudantes a fim de (re)construir e (re)conhecer a cultura particular desse contexto educacional.

4.1. A construção do contexto e da pesquisa em educação

O campo científico percorreu um notório trajeto na história humana acompanhando tanto as mudanças socioculturais quanto o progresso econômico-tecnológico a fim de satisfazer não somente as necessidades dos homens, mas também as suas vaidades. Durante séculos a ciência esteve intimamente atrelada a questões metafísicas e, conseqüentemente, religiosas, influenciando de forma significativa o pensamento e a atuação do homem em sua sociedade. Contudo, em determinado momento da História, a razão sobrepunha a fé de maneira a introduzir novos rumos e significados para a ciência, oportunizando tanto a ruptura com o paradigma vigente quanto o surgimento dos métodos *quantitativo realista* e *interpretativo idealista*⁴⁴ no panorama científico.

Ambas as vertentes surgiram frente à questão da transposição dos métodos próprios das ciências exatas e naturais para as ciências humanas e sociais, devido ao significativo prestígio creditado às primeiras. De um lado, o paradigma *quantitativo realista* – pautado na filosofia positivista comtiana –, argumenta em prol da unidade tanto das ciências quanto da aplicação de um mesmo método para todas elas e cuja hegemonia perdurou até o final do século XX. Do outro lado e opondo-se a essa primeira perspectiva, o paradigma *interpretativo idealista* – baseado no idealismo

⁴⁴ A nomenclatura mencionada no texto para retratar os paradigmas *quantitativo* e *qualitativo*, respectivamente, foi baseada na obra de Santos Filho (1997, p. 14). Contudo, outros autores utilizam diferentes nomenclaturas, como Celani (2005, p. 105), que se refere aos paradigmas de pesquisa em Educação e Linguística Aplicada como sendo o *positivista* e o *qualitativo*, respectivamente.

kantiano – propõe métodos científicos específicos para a área das ciências humanas e sociais ao considerar as singularidades de tais campos, alcançando significativa importância a partir dos anos 1970.

A construção do saber científico na área educacional, foco que particularmente nos interessa, edificou-se nos conflitos e na reflexão relacionados à dicotomia entre os métodos quantitativo e qualitativo de pesquisa. No que concerne a essa questão, Santos Filho (1997, p. 54) refere-se ao “falso conflito” entre tais abordagens e reitera que:

na área das ciências humanas e da educação, se admita e se adote a articulação e complementaridade dos paradigmas a fim de fazer avançar o conhecimento humano. Os diferentes níveis, tipos e abordagens de problemas educacionais, e os diversos objetos de pesquisa requerem métodos que se adequem à natureza do problema pesquisado.

Seguindo uma linha de raciocínio similar, a psicóloga educacional Alda Alves-Mazzoti (1996, p. 22-23) percebe o caráter *multiparadigmático* do campo educacional – “interdisciplinar por natureza” – ao reconhecer a possibilidade da coexistência de diferentes paradigmas em seu cerne, sem ignorar, contudo, a contingência de posições que sustentam a não compatibilidade entre eles. De toda maneira, a autora reforça que “hoje já não há mais lugar para a alegação de que um determinado paradigma é o único capaz de fornecer conhecimentos confiáveis” (ALVES-MAZZOTI, 1996, p. 23), indicando que as fronteiras estabelecidas pela guerra dos paradigmas estão sendo transpostas e superadas.

A partir da conscientização de que ambos os paradigmas poderiam, inclusive, se aliar e complementar tanto o escopo quanto os resultados de uma pesquisa, tornando-a mais acurada, passou-se a valorizar ainda mais os pressupostos basilares de cada método como forma de reconhecer e estabelecer o melhor caminho para a construção das pesquisas no campo educacional. Segundo a linguista aplicada Celani (2005, p. 109), um dos alicerces que sustentam os princípios do paradigma qualitativo se refere ao fato de que

tudo o que constitui o ser humano (crenças, atitudes, costumes, identidades) é criado e existe só nas relações sociais, nas quais o uso da linguagem é fundamental [...]. A construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações.

Nesse sentido, para um trabalho qualitativo no âmbito educacional torna-se essencial levar em consideração as variáveis de cunho subjetivista e intersubjetivista que circundam as relações humanas e determinam a identidade de um indivíduo para que os dados, ao serem avaliados, estejam congruentes tanto com a realidade do contexto em que o ensino e a aprendizagem ocorrem quanto com a realidade dos indivíduos que participam da pesquisa. Seguindo esse viés, a pesquisa qualitativa tende a ponderar outros fatores que beiram a margem do imprevisto e das possibilidades, constituindo-se, portanto, em uma situação aberta para novas interpretações e resignificações (CELANI, 2005, p. 110).

Isso não significa dizer, contudo, que a escolha por uma investigação pautada nos métodos qualitativos exclui, obrigatoriamente, a possibilidade de se atribuir números e dados estatísticos para a interpretação ou mesmo para a comprovação de uma tese. Assim como, uma pesquisa na área educacional que se aproveita do uso de recursos quantitativos não deve ser reduzida a um trabalho que preza menos pela qualidade. Ao contrário disso, os estudos atuais – como os realizados pelos pesquisadores em educação André (1997 e 1998), Gamboa (1997) e Santos Filho (1997) – sobre a pesquisa científica na área educacional tendem a estabelecer a relevância de se trabalhar com metodologias que conciliem e agreguem os benefícios e as qualidades de ambos os paradigmas em questão.

Consonante com as perspectivas apresentadas, consideramos a essencialidade de não se anular as relevâncias de cada paradigma para a consolidação das ciências humanas e educacionais, além de depreendermos que “diferentes concepções de realidade determinam distintos métodos”, agregando valores e sentidos específicos conforme o escopo da pesquisa (GAMBOA, 1997, p. 65). Respaldamo-nos, portanto, em tais princípios para desenvolver este estudo de acordo com o paradigma e o método que melhor se adéquam aos nossos propósitos pessoais e acadêmicos, motivo pelo qual optamos por trabalhar com o modelo qualitativo sob o viés da etnografia.

4.1.1. O contexto da educação de línguas estrangeiras: o viés etnográfico

Uma vez que o paradigma qualitativo ascendia no cenário científico educacional, despontou também a necessidade de se recorrer às diferentes ciências humanas a fim de incorporar teorias e práticas pertinentes à especificidade e complexidade da área em

questão, estabelecendo, portanto, novas abordagens de pesquisa. Em virtude dessas transformações, no final de 1970, a Antropologia passou a despertar o interesse de estudiosos ao ser concebida como “via de acesso privilegiada para o entendimento das mudanças sociais, políticas e culturais que estavam a ocorrer na dinâmica da sociedade brasileira” (MAGNANI, 2009, p. 130). Com base nos estudos antropológicos, as pesquisas em educação passaram a ser desenvolvidas de acordo com os princípios da etnografia, a qual é compreendida como “a descrição de culturas ou de grupos de pessoas que são percebidas como portadoras de um certo grau de unidade cultural” (CANÇADO, 1994, p. 55-56).

A partir dessa perspectiva, os estudos educacionais em língua estrangeira desenvolvidos em sala de aula passaram a contemplar outras preocupações pertinentes às distintas indagações acerca da construção e consolidação do ensino e aprendizagem dentro de uma situação formal de ensino. Assim, a proposta fundamentada na etnografia considera relevante compreender não apenas a postura interacional estabelecida entre professores e alunos, mas também o contexto específico no qual as práticas escolares se realizam, bem como os aspectos sociais, culturais, institucionais e individuais envolvidos na conjuntura de ensino. Segundo Marli André (1997, p. 1), “as interações de sala de aula ocorrem sempre em um contexto permeado por uma multiplicidade de significados que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador”.

Preocupada, portanto, com o comportamento dos atores sociais inseridos em um cenário específico de interação social, a pesquisa de cunho etnográfico aplicada na sala de aula de línguas estrangeiras visa investigar os saberes necessários a docentes e estudantes para que ambos possam atuar “de maneira competente no contexto da sala de aula e como essa competência se relaciona aos outros contextos pelos quais eles transitam” (REES; MELLO, 2011, p. 32). Não é em vão que o fator *contextual* é essencial para tal tipo de pesquisa, uma vez que o comportamento dos atores sociais será condizente com a cultura tanto da sala de aula específica de ensino e aprendizagem de língua estrangeira de uma dada instituição quanto do próprio sujeito envolvido nesse processo.

Embora o cenário da sala de aula seja vital para um estudo de natureza etnográfica, percebemos a imprescindibilidade de se transcender tal espaço a fim de verificar os principais conflitos e/ou aberturas que influenciam no processo de ensino e

aprendizagem de língua estrangeira, tanto na esfera institucional e coletiva quanto na esfera informal e individual. Segundo o linguista Erickson (1991, p. 344), devemos considerar os propósitos individuais e as predileções comunicativas dos sujeitos sem ignorar o fato de estes serem, ao mesmo tempo, membros de grupos culturais e indivíduos que possuem preferências pessoais distintas. Tal questão coincide com a proposta educacional diferenciada que direciona a atuação da instituição escolar investigada nesta pesquisa, visto que o seu projeto pedagógico propõe respeitar as singularidades dos estudantes trabalhando em prol da autonomia de cada sujeito a fim de promover o aprendizado por meio das afinidades e vivências não apenas coletivas, mas também pessoais.

De acordo com o linguista aplicado Van Lier (1990, p. 26-27), o abismo existente entre professores e pesquisadores tende a ser prejudicial tanto para as pesquisas, que, em grande parte, deixam de se preocupar com as práticas dos professores e abordam questões meramente teóricas e, muitas vezes, inexecutáveis, quanto para a prática docente, a qual poderia ser muito beneficiada com as pesquisas realizadas nas salas de aulas. Condizente com as perspectivas e os ideais educacionais abordados ao longo deste trabalho, fomentamos a proposta de engajar as especialistas de língua estrangeira e os gestores da escola a contribuírem com suas experiências e saberes para trabalharmos juntos na interpretação dos dados durante uma conversa marcada na própria instituição participante⁴⁵. Por meio dessa união entre escola e pesquisadora, almejávamos agregar para este trabalho maior criticidade, por um lado, e também mais ênfase, por outro, no que diz respeito ao cerne das relações de poder e da educação pautada nas singularidades dentro da instituição participante, levando em consideração as sugestões colocadas e discutidas pelos envolvidos.

Por conseguinte, consideramos complementar à percepção de ensino com a qual trabalhamos neste estudo e à intenção desta pesquisa estudar o contexto da escola participante por meio dos métodos e instrumentos mais adequados, de acordo com a metodologia de base etnográfica, para o nosso propósito. Essa, por sua vez, fundamentará as reflexões acerca das observações das práticas e das relações entre os atores sociais, assim como da interpretação dos dados coletados nas entrevistas, na

⁴⁵ Contudo, adiantamos que encontramos certa dificuldade em executar tal planejamento, uma vez que não obtivemos sucesso na tentativa de reunir professores e gestores para uma análise parcial dos dados. Por fim, conseguimos realizar essa reunião apenas com a gestora da escola não havendo a participação das docentes. Discorreremos mais sobre esse assunto no capítulo *Construindo um retrato dos diferentes olhares sobre o contexto de LI*.

observação das práticas e nos documentos referentes à proposta pedagógica da instituição em questão.

4.2. A construção de um cenário: escola participante

A pesquisa de campo deste estudo foi desenvolvida em uma escola católica privada e gratuita, localizada em um bairro periférico de uma cidade do interior paulista, cuja proposta de ensino visa se basear nas singularidades dos estudantes como fio condutor de sua prática. Atualmente a instituição de ensino participante está instalada em um prédio doado pelo município e funciona em período integral admitindo um total de sessenta a oitenta estudantes, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II e com intenções de ampliar progressivamente a sua atuação também para o Ensino Médio, cuja previsão de início é para o ano de 2016. Embora a instituição seja considerada, de acordo com a LDB, como uma escola privada – uma vez que não foi engendrada e também não é mantida pelo poder público (BRASIL, 1996, art. 19) –, a mesma busca oferecer um ensino gratuito a comunidades desprivilegiadas socioeconomicamente, desvelando ocupar um entre-lugar na área educacional em virtude da sua filosofia e do seu projeto pedagógico⁴⁶.

Almejando propor um sistema de ensino que incite o desenvolvimento e a construção da autonomia, singularidades, responsabilidade e criatividade individuais dos alunos, a escola participante procura incentivar a realização de trabalhos coletivos ou individuais por meio de projetos, os quais estejam em conformidade com as afinidades e os interesses dos sujeitos (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2012, p. 5). A partir dessa proposta, a instituição compreende ser necessário mitigar segregações e segmentações quanto à faixa etária ou salas de aulas, pretendendo eliminar o formato de aulas tradicionais – professores lecionando para turmas grandes de alunos – a fim de acomodar os alunos em grupos menores – de dois a cinco integrantes – no espaço central da instituição, isto é, no pátio.

Sendo assim, as aulas tidas como tradicionais nas salas de aulas dão lugar para os *plantões* que acontecem exclusivamente no período da manhã no espaço do pátio, principalmente, onde diversos grupos de alunos se revezam para se sentarem com os tutores ou especialistas a fim de estudarem os conteúdos específicos de cada disciplina

⁴⁶ Analisaremos e discorreremos sobre essa questão no capítulo *Construindo um retrato dos diferentes olhares sobre o contexto de LI*.

contextualizados de acordo com os temas escolhidos pelos estudantes. Durante os plantões, que se iniciam às 8h30 e terminam às 12h, cada grupo de aluno tem um horário preestabelecido com cada um dos especialistas para que possam trabalhar os conteúdos específicos das matérias nos seus projetos.

Dessa maneira, o desenrolar das atividades educacionais da escola, inclusive as de LE, acontecem basicamente nessa área central, onde o aprendizado pretende ser construído em conjunto e com o auxílio tanto dos estudantes quanto dos professores, com o intuito de proporcionar maior interação e troca de saberes. No que tange aos plantões e às aulas de idiomas, consideramos fundamental salientar que a escola participante oferece apenas aulas de inglês como LE e, no momento da pesquisa de campo, contava com duas professoras de LI responsáveis tanto por trabalharem a língua em questão nos projetos dos alunos, no período da manhã, quanto por darem aulas de conversação à tarde.

No período da tarde, os alunos geralmente são distribuídos pelos espaços da escola e em diversas atividades, as quais acontecem concomitantemente nos mesmos horários, selecionadas de acordo com o perfil, os interesses ou habilidades de cada um, como, por exemplo: aulas de músicas, aulas de conversação de inglês, teatro, dança, entre outras. Assim, como veremos mais profundamente ainda neste capítulo, em alguns momentos da rotina escolar, os estudantes ocupam outros espaços da escola – tais como, a sala de aula, a biblioteca, a sala de informática, entre outros ambientes – quando almejam estudar em lugares mais reservados ou mesmo quando assistem às aulas de conversação em língua inglesa, as quais são geralmente realizadas dentro de uma sala de aula tradicional, não acontecendo, portanto, no espaço do pátio.

Em razão de se mostrar preocupada com os interesses individuais e a autonomia dos estudantes, a própria instituição autodesigna-se como uma escola alicerçada nas singularidades, tanto no discurso veiculado pela Proposta Pedagógica (2012) quanto no discurso enunciado por alguns dos participantes ao longo das entrevistas. De acordo com essa posição, a escola afirma que a metodologia – baseada principalmente em projetos – e os procedimentos – como as assembleias e os princípios tidos como democráticos – adotados estiveram pautados, primordialmente, nas singularidades dos alunos, uma vez que a mesma declara respaldar sua pedagogia nos seres humanos e nas suas peculiaridades individuais, isto é, nas suas singularidades.

Ao contrário do que geralmente encontramos no sistema tradicional de ensino, os docentes tendem a auxiliar o caminhar dos alunos em seus projetos assumindo o papel de mediadores, orientadores e coautores nos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes. A instituição participante tende a classificar os docentes que lecionam nesse ambiente em duas categorias: os *tutores*, professores que orientam os alunos na elaboração e no desenvolvimento dos seus projetos, e os *especialistas*, isto é, docentes responsáveis pelas diferentes disciplinas ministradas na escola, tais como, português, ciências, matemática, inglês, história, geografia, artes, música, teatro, etc. Há ocasiões, contudo, em que os especialistas também são os tutores de determinados grupos ou indivíduos, quando esses os escolhem como os “orientadores” dos seus projetos.

Sendo assim, ao determinar um tema para iniciar um projeto novo, cada grupo ou indivíduo deve escolher um tutor, que os orientará a elaborar e a desenvolver os seus trabalhos, assim como os auxiliará na organização em relação ao seu cotidiano e afazeres escolares, sendo os responsáveis, inclusive, por conversarem com os seus tutorados em casos de indisciplina. A fim de determinar os objetivos e os conteúdos programáticos que cada estudante deve aprender ao longo do desenvolvimento do seu projeto, o tutor elabora um planejamento baseado nos PCNs, chamado de Plano de Ensino Semestral (Anexo 1), o qual servirá como base para orientar e direcionar o estudo dos alunos tanto no projeto, de modo geral, quanto nas diferentes disciplinas.

Segundo a instituição, tais procedimentos adotados por ela têm como finalidade promover maior reflexão acerca do conteúdo estudado, visando aproximá-lo o máximo possível à realidade do estudante de forma prática, buscando evitar que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de maneira puramente mecânica e superficial (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2012). Sendo assim, contemplando a cultura desta escola, consideramos importante retomar a sua história para que possamos compreender como a manutenção ou mesmo as rupturas com determinados paradigmas, até hoje predominantes no cenário educacional, influenciam as ações educacionais e também as interações entre os atores sociais estabelecidas nesse ambiente.

4.2.1. A história e a realização de uma ideia

A escola participante surgiu de uma idealização concebida por dois irmãos consanguíneos, Natália e Tom⁴⁷, e também por um grupo de jovens missionários que almejavam, por meio de uma associação missionária católica, fundada em 1998, prestar serviços sociais a crianças carentes de uma determinada cidade do interior paulista. Em um primeiro momento, esse grupo de jovens decidiu iniciar uma missão⁴⁸ por meio da arte e, para isso, entenderam que um levantamento social seria necessário, o que os levou a visitar as residências da cidade para compreender a situação socioeconômica dos cidadãos. O resultado obtido revelou que havia um significativo número de adolescentes e jovens, residentes em bairros periféricos, que não tinham perspectiva de estudo, de maneira que muitos viriam a abandoná-lo para seguir a carreira dos pais, em sua grande maioria cortadores de cana, para que pudessem se manter financeiramente.

Levando em consideração tais condições de extrema carência educacional, em 2001 os jovens missionários montaram oratórios⁴⁹ para crianças e adolescentes, visando integrar o núcleo familiar – sob a perspectiva e ideologia católicas – à vida desses jovens, além de estimulá-los a estudar por meio da expressão artística. Esse projeto social desenvolvido nos oratórios – os quais aconteciam ainda dentro de uma paróquia – ocorria no contraturno escolar, e as principais atividades realizadas nesse espaço estavam relacionadas com a dança, a música e o teatro, assim como os missionários também auxiliavam os alunos em tarefas assistidas. Consideramos fundamental ressaltar que, desde o oratório, os missionários já trabalhavam a educação por meio da arte utilizando-se da aprendizagem baseada em projetos (doravante ABP)⁵⁰.

A maioria dos jovens que participava desse projeto era encaminhada pelo Conselho Tutelar ou pela Promotoria Pública da cidade, salvo alguns que já faziam parte do projeto anteriormente ou que conheciam os missionários, sendo exatamente esse o público com o qual eles almejavam trabalhar. A partir desse projeto, os missionários foram incentivados pelas famílias desses jovens a montarem uma instituição de ensino, já que a maioria deles preferia frequentar o oratório a ir à escola

⁴⁷ Os nomes de todos os sujeitos vinculados à escola mencionados neste trabalho foram alterados a fim de preservarmos suas identidades, sendo assim, todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios.

⁴⁸ De acordo com o (SCHWIKART, 2001, p. 72), o termo *missão* no âmbito católico é compreendido como o “empenho de difundir a própria fé entre os adeptos de outras religiões ou confissões”.

⁴⁹ O termo *oratório* retoma a ideia de uma “importante peça musical [...] baseada em temas bíblicos e executada também fora da igreja” (SCHWIKART, 2001, p. 80).

⁵⁰ Discorreremos mais amplamente sobre esse método na seção *Aprendendo a aprender: a aprendizagem baseada em projetos*.

devido à maneira como os seus talentos eram trabalhados. Os pais desses jovens, por sua vez, afirmavam que os seus filhos não costumavam frequentar a escola, mas que não faltavam nas atividades do oratório, de maneira que os missionários contemplaram nessa lacuna uma oportunidade de engendrar uma escola diferenciada.

A partir desse ensejo, Natália, Tom e os demais missionários firmaram um acordo com as famílias dos jovens, o qual estabelecia que os familiares colaborariam ativamente para a efetivação dessa proposta, iniciando, assim, a idealização e também a concepção dessa escola. Com o compromisso de que trabalharia em prol de ações diferentes daquelas geralmente conduzidas nas escolas tradicionais e de que aprenderia com os próprios erros, a instituição de ensino iniciou as suas atividades no ano de 2002, atuando inicialmente apenas na educação infantil – com a proposta de expandir a cada ano uma série para atender crianças e jovens de todas as faixas etárias – e baseando-se tanto na ABP quanto nas expressões artísticas para ensinar e, simultaneamente, estimular os estudantes a encontrarem os seus talentos por meio do desenvolvimento de suas singularidades.

Nos anos em que a escola esteve situada nesse município paulista, os missionários tiveram o apoio e o auxílio financeiro de governantes da cidade para manterem a instituição de ensino gratuita, pois, na época, a prefeitura arcava com os custos referentes ao salário dos professores, ficando os demais gastos sob o encargo da própria escola. Com isso, a manutenção financeira da instituição em relação aos demais gastos dependia exclusivamente de doações de empresas ou pessoas físicas, assim como de ações beneficentes planejadas pela equipe de missionários, tais quais: venda de rifas, de pizzas, de móveis e roupas usadas, etc.

Em 2005, surgiu a oportunidade de parte dos missionários mudar-se para outro município de São Paulo – local onde a nossa pesquisa de campo foi realizada –, a fim de cursarem Teologia, sendo que, nesse momento, foi suscitada a idealização de expandir a proposta da escola para outras cidades, oportunizando a inauguração, no ano seguinte, da segunda unidade dessa instituição. Durante cinco anos, os missionários atuaram nas duas cidades a fim de manter ambas as unidades da escola funcionando, contudo as atividades da primeira unidade – localizada no município onde a mesma fora engendrada inicialmente – foram encerradas em 2011 devido à falta de espaço físico, uma vez que o prédio onde a escola estava instalada foi concedido aos missionários por um tempo determinado como incentivo para que a instituição pudesse iniciar o seu

projeto. Após o fechamento dessa unidade, a equipe da instituição de ensino passou a se dedicar completamente aos trabalhos desenvolvidos na segunda unidade a fim de darem prosseguimento à sua idealização.

Baseando-se na sua experiência educacional originada a partir da ideologia católica e simultaneamente preocupada em abarcar e inserir uma parcela de jovens desprivilegiada socioeconomicamente, a instituição de ensino participante buscou alicerçar, ao longo das últimas duas décadas, uma educação que levasse em consideração os aspectos singulares e também contextuais dos estudantes. A partir dessa perspectiva, julgamos que a retomada do percurso trilhado pela escola investigada seja fundamental para compreendermos as posições assumidas pela instituição tanto no que se refere à sua pedagogia quanto à sua filosofia, adotadas nas práticas de ensino, as quais serão contempladas a seguir.

4.2.2. Filosofia e doutrina: os alicerces da instituição

Como vimos anteriormente, contemplar o contexto onde ocorrem as ações de ensino e aprendizagem de LE é um ponto basilar para um estudo que visa compreender as relações de poder entre os atores sociais de acordo com a cultura do ambiente escolar. Diante disso, consideramos pertinente iniciar esta seção com um excerto do texto apresentado no site da instituição participante, o qual reflete sobre “a escola que fecha prisões”:

A famosa frase: “quando se abre uma escola, fecha-se uma prisão”, atribuída a Vitor Hugo, poderia ser uma verdade se as escolas fossem mais divertidas que os shoppings, mais penetrantes que os zoológicos, tão respeitadas quanto os altares das igrejas, ou mais desejosas do que as férias. Se assim fossem, as escolas não teriam divisões de classes e séries, os alunos seriam livres para formarem sua própria turma, como nas brincadeiras de rua. Na escola que fecha prisões, os alunos escolheriam seus professores como escolhem seus amigos [...] Escolas assim jamais aprisionariam um aluno na sala de aula, diante de uma lousa, quietos, aprendendo sem interesse e impositivamente. [...] Tudo isso poderia ser um sonho, uma tese, uma alucinação, ou, simplesmente a Escola [participante].

Segundo esse trecho, podemos identificar a posição libertária, via Freire (1967), assumida pela própria escola no que concerne à sua ideologia e atuação no âmbito institucional, marcando, desde o início, o lugar de onde parte, isto é, o seu ideário sócio-

educacional para construir a sua estrutura político-pedagógica. Assim, o discurso da escola visa perfilar um cenário de ensino cujo destaque recai no ato de se estimular, em cada estudante, a autonomia, o prazer e a liberdade no processo de aprendizagem, respeitando a individualidade de cada sujeito e concebendo a possibilidade de uma educação mais “humanizada”.

Ainda que reconheçamos inúmeros indícios de o discurso da escola se apresentar como significativamente idealista e utópico, consideramos o seu esforço em atuar em prol da formação e, também, da transformação de alunos oriundos de comunidades carentes – sendo essa uma de suas características marcantes e que, inclusive, nos chamou a atenção desde o início – como um norte que pretende guiar as ações da escola tanto dentro quanto fora dos muros institucionais. Tanto a ideologia que subjaz esse engajamento social em relação à comunidade onde estão inseridos quanto a manifestação da doutrina católica revelam-nos que a preocupação dessa instituição aparenta importar-se mais com a formação emocional, moral, humana e espiritual dos sujeitos do que apenas com uma educação formal conteudista.

Parece-nos que desde a sua fundação como Associação Missionária, a instituição visa fundamentar-se tanto em preceitos de singularidades quanto em doutrinas católicas – ainda que ambas se mostrem contraditórias em determinados momentos – para construir o processo de ensino e aprendizagem. Com isso, compreendemos que a escola pretende oferecer um espaço onde jovens desfavorecidos possam desenvolver as suas singularidades e os seus talentos por meio de uma instrução diferente daquela que obteriam tradicionalmente na maioria das escolas, procurando, para isso, implementar condições que trabalhem e desenvolvam a autonomia e também alguns preceitos democráticos nos alunos.

Uma das maneiras encontradas pela instituição para desenvolver tanto a autonomia quanto os valores democráticos nas relações estabelecidas dentro da escola refere-se à realização de assembleias quinzenais, nas quais “os alunos votarão por seu código de direitos e deveres” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2012, p. 24). Tanto a mesa da assembleia – constituída por “prefeito” e “vereadores”, eleitos pelos próprios estudantes – quanto os membros, que opinam, sugerem e decidem os rumos e as regras instituídas no âmbito institucional, são compostas pelos alunos da escola, assim como, os professores, os familiares e os cidadãos comuns da sociedade têm direito de participar e votar nesses conselhos. Assim, de acordo com a escola:

A Assembleia tem o papel de possibilitar a manifestação sobre todos os assuntos que os diferentes órgãos da escola entendam submeter à sua consideração; refletir por sua própria iniciativa sobre os problemas da escola e sugerir para eles as soluções mais adequadas; apresentar, apreciar e aprovar propostas que visem melhorar a organização e o funcionamento da escola; aprovar o código de direitos e deveres dos alunos; e aprovar o Guia de Responsabilidades e supervisionar o exercício das mesmas (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2012, p. 27).

Além das assembleias que visam assegurar os direitos dos alunos, a escola participante também procura instituir algumas regras no que se referem aos deveres de cada estudante para com a instituição, sendo o que ela chama de *Guia de Responsabilidades* (Anexo 2). Conforme o que determina a Proposta Pedagógica (2012, p. 24-25), o Guia em questão “diz respeito a tarefas a serem realizadas dentro da escola” – tais quais, ajudar na arrumação e na manutenção da limpeza da escola, no cuidado com a horta ou jardim, auxiliar na organização da biblioteca e assim por diante – e que são escolhidas anualmente ou semestralmente pelos próprios alunos de acordo com as atividades que lhes interessem mais. Sendo assim, almejando resgatar alguns valores democráticos, os quais visam garantir aos sujeitos direitos, mas também deveres para que um determinado espaço seja guiado para o bem comum – retomando a perspectiva rousseauiana de democracia –, o documento pedagógico dessa instituição prescreve que “todos os educandos terão responsabilidades para o bem comum, dentro da escola [...] e, também, serão supervisionadas pela Assembleia” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2012, p. 25).

No que diz respeito à forma de ingresso na escola, percebemos que há, nesse procedimento, uma oposição radical em relação à perspectiva considerada democrática exposta acima. Provavelmente devido à sua filiação católica, a instituição participante preocupa-se em atender principalmente à comunidade de baixa renda das imediações onde está situada, não exigindo dos pais a obrigatoriedade do pagamento de mensalidades e não dependendo exclusivamente de auxílios financeiros públicos. Assim, a escola atualmente mantém-se graças às doações – financeiras e de mão de obra – concedidas por empresas e indivíduos que acreditam no trabalho realizado pela mesma. Devido ao fato de a instituição participante oferecer ensino gratuito e com uma filosofia educacional diferenciada – quando comparada com outras escolas –, a

demanda das famílias oriundas de diferentes classes sociais por uma vaga nessa instituição é significativamente alta, sendo esse um dos motivos que a levou a adotar um minucioso processo de triagem.

Embora compreendamos a necessidade ou mesmo os motivos institucionais que subjazem ao processo de seleção dos alunos, não podemos ignorar, contudo, o fato de a escola impor uma sistematização mais rigorosa no que tange ao ingresso dos mesmos: triar indivíduos compatíveis e dispostos a se adequarem à sua proposta de ensino. Não descartamos o fato de o termo e a ação da *triagem* sinalizarem indicativos de exclusão, imposição ou mesmo desrespeito às singularidades e à democracia dentro de um ambiente cujo discurso pretende ser inclusivo ou mesmo tido como democrático. Orientada pela perspectiva de que é necessário resgatar e incluir o núcleo familiar no processo de ensino e aprendizagem – considerando-o como precioso e também essencial para as atividades desenvolvidas no âmbito escolar –, a instituição reconhece a natureza estrita da triagem, mas a compreende como necessária para que se preservem os seus ideais educacionais e morais.

Assim, a seleção de pais e estudantes é realizada de acordo com dois fatores principais: a disposição dos mesmos em participarem da organização e manutenção escolar e a sua adaptação em relação à PP e estrutura institucional. Em razão de tal proposição, a escola exige a presença, o acompanhamento e o incentivo dos familiares na formação dos estudantes, considerando, por esses motivos, importante ou mesmo necessário implantar a triagem tanto aos pais e responsáveis quanto aos alunos como forma de avaliar se o perfil e o interesse da família condizem com os da instituição.

Sendo assim, levando em consideração as filosofias e também as doutrinas que subjazem o fazer educacional da escola participante, passaremos a discorrer, na próxima seção, sobre a maneira como a pedagogia e a metodologia utilizadas nessa instituição são engendradas.

4.2.3 Aprendendo a aprender: a aprendizagem baseada em projetos

Visando respeitar o ritmo e as singularidades de cada estudante no processo de ensino e aprendizagem, a instituição participante busca assumir uma postura didático-pedagógica a qual pretende romper ou mesmo evitar a tradicional implementação e separação da vida escolar exclusivamente em anos letivos, embora perante a Secretaria da Educação apresente essa organização seriada por questões burocráticas. Em razão

disso, a rotina escolar e o currículo pedagógico da escola são estruturados de maneira a incorporar e trabalhar os saberes propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), relacionando-os com conteúdos e questões concatenados com os projetos desenvolvidos pelos estudantes e, conseqüentemente, com as experiências individuais adquiridas nesse processo.

Para isso, a instituição propõe um sistema alternativo de ensino pautado na elaboração e no desenvolvimento de projetos⁵¹ – idealizados e realizados por grupos de estudantes cujo interesse e afinidade em determinado tema sejam comuns –, nos quais os conteúdos de cada disciplina escolar sejam abordados de acordo com o tema investigado. Julgando que através da abordagem baseada em projetos a aprendizagem construída pelos alunos e orientada pelos tutores e especialistas seja significativa assim como esteja coerente com o papel da escola de formar cidadãos, a instituição afirma que “todo Sistema de Ensino [da escola] visa à construção da autonomia, da solidariedade e a participação ativa dos alunos. O trabalho com projetos possibilita atingir todos os objetivos desse sistema de ensino” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2012, p. 9).

Coadunando com a perspectiva da escola, os educadores Hernández e Ventura (2005, p. 47) afirmam que, por meio da aprendizagem baseada em projetos (ABP), o conhecimento aprendido na escola torna-se mais globalizado e relacional, não se tratando de um saber exclusivamente conteudístico e desconexo da realidade do estudante. Nesse sentido, ao abordar um tema específico através de um projeto, torna-se possível transcender os domínios de apenas uma disciplina, permitindo que assuntos de diferentes áreas sejam conectados e conduzam os alunos a adquirirem conhecimentos transversais e articulados, como eles geralmente se encontram na nossa sociedade antes de serem segmentados para fins didáticos (ARAÚJO, 2014, 77-79). Assim, segundo o educador Bender (2014, p. 10):

a aprendizagem baseada em projetos (ABP) é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções.

⁵¹ A fim de ilustrar como os projetos são engendrados, disponibilizamos nos anexos um documento da escola que prevê os pontos a serem questionados ou contemplados na elaboração dos projetos (Anexo 3: Nossa Pesquisa) e um exemplo de um projeto elaborado pela aluna Gabriela (Anexo 4: Exemplo de projeto).

Levando em consideração a literatura referente a projetos, a Proposta Pedagógica (2012, p. 9-21) apresentada pela instituição de ensino participante enfatiza que a escolha da ABP como metodologia de ensino, inclusive na área de LE, baseia-se na diligência de a escola encarar a necessidade de se construir o ensino tendo como foco o interesse e as aptidões individuais dos estudantes. Isso significa dizer que a grande preocupação da escola participante recai no fato de as singularidades dos alunos serem respeitadas, valorizadas e desenvolvidas, de modo que os mesmos tenham ao menos a liberdade de escolher assuntos que se relacionem com suas realidades ou mesmo que lhes suscitem curiosidade e interesse. Embora percebamos que a ABP é utilizada pela instituição desde a época em que os missionários voluntariavam no oratório, a escola procura reiterar que a metodologia de projetos não é o fio condutor que orienta a sua pedagogia e o seu fazer educacional, posto que os mesmos são guiados pela noção de singularidades e pelos interesses individuais e coletivos dos estudantes.

De acordo com a escola, a necessidade de se desenvolver as singularidades dos estudantes por meio de seus interesses e aptidões conduziu a escola a trabalhar com a ABP como forma de incitar um maior envolvimento e um melhor desempenho por parte dos alunos nas atividades escolares. Além disso, também consideramos a possibilidade de a instituição almejar romper com a abordagem exclusivamente conteudística, utilizada pela maioria das escolas tradicionais, cujos procedimentos tendem a anular ou mesmo a reprimir tanto a curiosidade quanto os talentos individuais e coletivos dos estudantes, visando, assim, ter o estudante como centro no processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto que nos chama a atenção em relação à metodologia utilizada pela escola refere-se ao fato de, no seu primeiro ano de atividade, a equipe pedagógica ter optado por adotar uma apostila, isto é, um sistema de ensino como guia das atividades pedagógicas, uma vez que havia um material em particular que muitos educadores afirmavam ser de excelente qualidade. Contudo, a equipe de professores da instituição em questão percebeu que não era possível trabalhar as singularidades das crianças por meio de apostilas limitantes no processo de descoberta das aptidões e talentos dos alunos. Após esse primeiro ano, a equipe decidiu continuar a trabalhar por meio de projetos, apesar de se questionar se seria possível realizar esse trabalho contemplando todos os saberes exigidos nos PCNs.

Para isso, a equipe de docentes começou a estudar mais aprofundadamente sobre a ABP e, concomitantemente, tomaram conhecimento da escola da Ponte, em Portugal, a qual os motivou a trabalhar com essa metodologia de projetos⁵². No entanto, a instituição participante desvela que mesmo tendo como base metodológica os projetos, a mesma, desde o início, não intentava se tornar escrava dos conteúdos, dos currículos e dos próprios projetos como fios condutores que orientariam ou mesmo alicerçariam o fazer educacional dentro da escola. Invertendo essa lógica, a instituição almejava, na realidade, que todos esses recursos estivessem submetidos, no caso, aos ideais da escola, à história de vida dos estudantes e também ao desenvolvimento humano e das relações inter e intrassubjetivas dos mesmos, sendo a aprendizagem uma consequência disso tudo.

No que se refere ao contexto específico de LI, percebemos que, ao longo das observações das práticas, as especialistas dessa disciplina procuravam trabalhar os conteúdos – desde os gramaticais até os culturais – levando em consideração temas e estruturas compatíveis com os projetos escolhidos pelos estudantes. Diferentemente do trabalho conduzido nos plantões, cujo conteúdo e orientação tendem a condizer com os projetos desenvolvidos pelos estudantes, as aulas de conversação nessa LE desvelam certa descontinuidade com o discurso e o trabalho da instituição, já que essas práticas não seguem o modelo da ABP. Na realidade, contraditoriamente ao que pretende, a escola impõe segmentações durante as aulas de conversação, já que os alunos são divididos em três turmas – inglês básico, intermediário e avançado – de acordo com os seus conhecimentos e suas habilidades na LI.

Assim, diante do próprio olhar e das ponderações da instituição participante, essas práticas de LE são consideradas como um desafio para a escola tanto pelo fato de seguirem um viés tido como tradicional – por segmentarem os estudantes e terem como foco o professor – quanto por não se preocuparem ou mesmo desenvolverem a questão das singularidades, já que não partem dos interesses dos alunos para a construção do ensino. Além disso, consideramos fundamental ressaltar o fato de os plantões de inglês geralmente acontecerem no pátio ou em outros ambientes nos quais os alunos ou a professora julgavam mais silencioso, ao passo que as aulas de conversação ocorrem exclusivamente na sala de aula. As implicações e as questões que se referem ao espaço

⁵² Consideramos relevante ressaltar que a Escola da Ponte trabalha com a ABP e, a partir do seu modelo, inúmeras escolas de diferentes países têm optado por trabalhar com projetos justamente devido ao significativo envolvimento e bom desempenho obtidos com o uso dessa abordagem.

como fator de influência ou determinação das relações de poder e das singularidades serão discutidas no próximo capítulo.

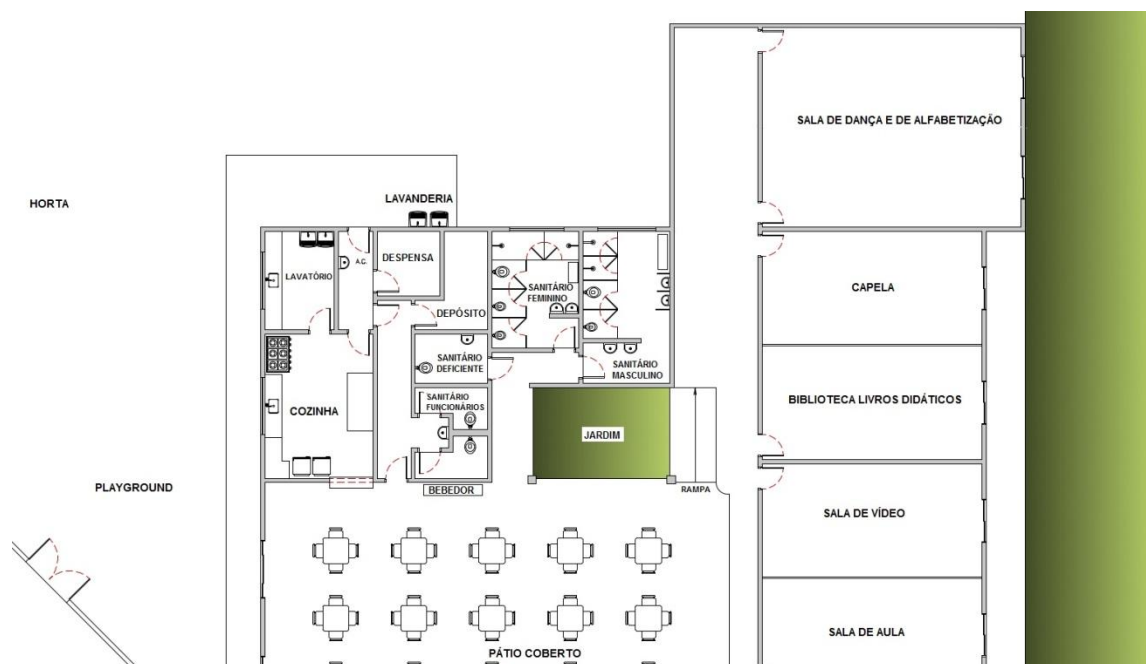
A partir dessa perspectiva, ponderamos a relevância em compreender o papel e a contribuição do espaço físico para a construção e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em LE dentro de um ambiente escolar que almeja trabalhar por meio da ABP e respeitar as singularidades dos sujeitos, como discorreremos a seguir.

4.2.4. Arquitetura e ideologia: estruturação da escola participante

Como mencionamos anteriormente, a instituição investigada está instalada em um prédio – doado pelo município da cidade onde se encontra – e ocupa o espaço de um quarteirão praticamente inteiro. A sua atual estrutura física atende a uma média de sessenta a oitenta estudantes, os quais ficam distribuídos nos diversos ambientes da escola, mas, durante os plantões matinais, ficam concentrados principalmente na área do pátio, nas bibliotecas e na sala de aula.

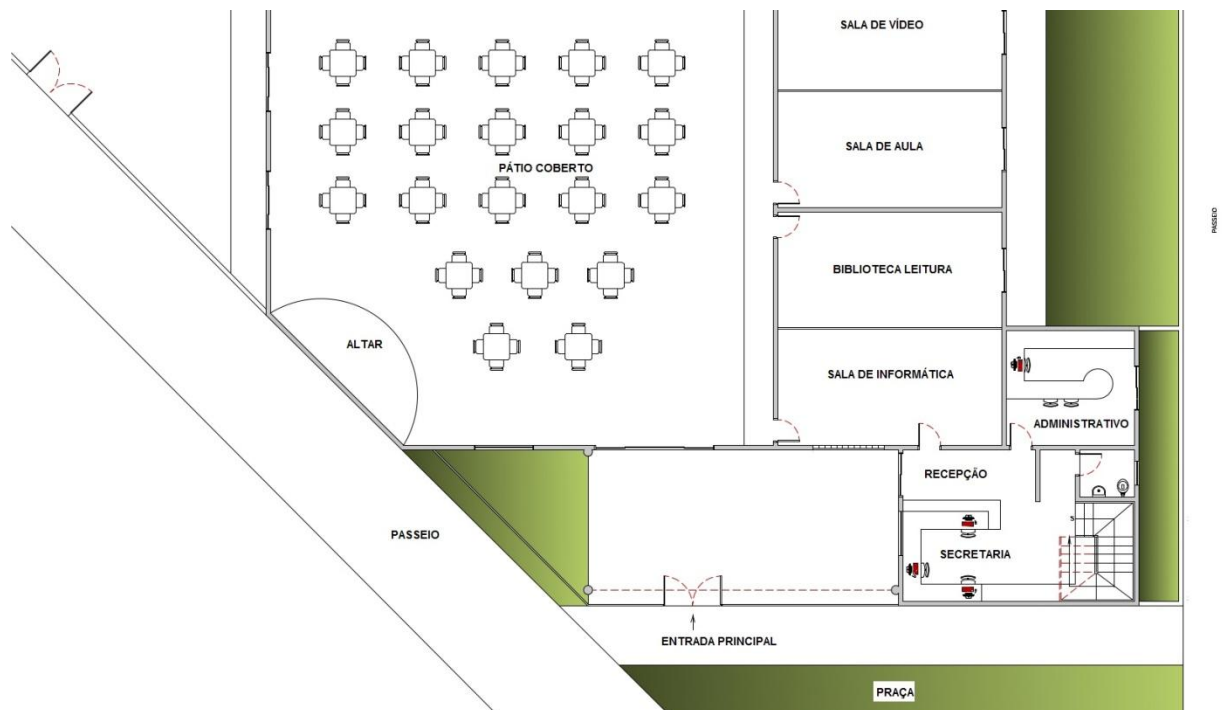
A fim de ilustrarmos de maneira mais visual a arquitetura da escola, disponibilizamos nas figuras 1 e 2 a planta geral dividida em duas imagens a fim de facilitar a leitura dos ambientes:

Figura 1: Planta da parte superior da escola participante



FONTE: Elaboração nossa

Figura 2: Planta da parte inferior da escola participante



FONTE: Elaboração nossa

Como podemos observar nas figuras acima, a instituição de ensino participante possui um amplo pátio, onde geralmente os estudantes e os professores passam a maior parte do dia estudando, e mais sete salas, localizadas do lado direito das plantas, as quais, de cima para abaixo, se referem aos seguintes ambientes, respectivamente: i) sala de dança e alfabetização; ii) capela; iii) biblioteca de livros didáticos; iv) sala de vídeo; v) sala de aula; vi) biblioteca de leitura e vii) sala de informática.

Começando pela sala de dança e de alfabetização, esse espaço geralmente é ocupado pelas turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental I, onde as educadoras geralmente desenvolvem atividades lúdicas e de alfabetização com as crianças durante o período da manhã. Nesse mesmo ambiente, acontecem ensaios de dança, música e teatros na parte da tarde, momento geralmente reservado para atividades extras ou aulas especiais para os alunos.

Pelo fato de a escola ser de base católica, podemos encontrar algumas referências na instituição que se relacionam com a religião em questão, como é o caso da capela, local onde os alunos ou professores frequentam quando geralmente procuram silêncio ou paz interior. Além disso, na região inferior do pátio, podemos encontrar o

altar, que é geralmente utilizado pelos padres durante as missas matinais ou pelos alunos ou professores nos momentos de reunião ou assembleia geral.

Os espaços das bibliotecas, também localizadas ao lado direito das plantas, são locais em que os estudantes costumam se reunir para fazer pesquisas ou leitura dos livros ou mesmo dar continuidade aos seus projetos quando procuram por locais mais silenciosos do que o pátio, onde os demais alunos costumam ficar. Como os grupos de estudantes e professores geralmente estudam no pátio, o nível de barulho nesse ambiente tende a ser maior do que nos demais espaços, contudo, há um acordo entre as crianças e os adultos que estabelece a seguinte convenção: quando o nível de barulho ou de conversas for muito alto ou intenso, os grupos combinam de bater palmas juntos em uma determinada sequência e ritmo como forma de sinalizar que precisam de mais silêncio naquele momento.

Em virtude de ter uma filosofia e um projeto pedagógico diferenciados, a escola percebe a importância de incentivar e realizar trabalhos coletivos de acordo com as afinidades dos sujeitos, evitando segregações e segmentações quanto à faixa etária. Dessa maneira, os alunos são geralmente acomodados em grupos no espaço central da instituição – isto é, no pátio coberto – e compartilham esse mesmo ambiente de aprendizagem, não sendo distribuídos necessariamente em salas de aula. Nesse espaço do pátio, são realizados simultaneamente os plantões de todos os grupos com os tutores de cada disciplina na parte da manhã, momento em que os estudantes aprendem sobre os conteúdos trabalhados e realizam os exercícios e as pesquisas acerca dos temas estudados.

Embora a escola trabalhe a partir do Ensino Fundamental I, algumas crianças menores de seis anos que são irmãs de outros estudantes ou filhas de funcionários ou educadores também frequentam a escola enquanto os pais trabalham, de modo que geralmente essas crianças ocupam o espaço da sala de vídeo juntamente com uma tutora que realiza atividades lúdicas e manuais com elas. Nesse ambiente, há uma televisão grande, um aparelho de som e um aparelho de DVD para que os docentes e estudantes possam utilizá-los quando almejarem assistir a filmes, por exemplo.

O espaço da sala de aula é reservado para práticas mais específicas, as quais exigem um espaço que propicie mais silêncio, pelo fato de ser completamente fechado, contendo duas portas: uma que dá acesso ao pátio e outra, de correr, que dá acesso à varanda. Nessa sala de aula, acontecem as práticas de conversação de LI no período da

tarde pelo fato de, nesse espaço, conter computador, lousa e um *datashow* que auxiliavam o educador a exibir vídeos, *slides* e músicas pertinentes ao conteúdo trabalhado.

As pesquisas que precisam ser realizadas na internet pelos alunos e docentes, tanto na parte da manhã quanto na tarde, são geralmente realizadas na sala de informática, onde estão disponibilizados em torno de 8 computadores, todos com acesso à internet. É comum que no período da manhã os computadores sejam disputados pelos grupos quando necessitam fazer alguma pesquisa ou são utilizados pelos professores tanto para pesquisas quanto para imprimir atividades ou textos para os estudantes.

Por fim, devido ao fato de a instituição de ensino participante atuar no período integral, podemos encontrar uma cozinha, no lado superior esquerdo da Figura 2, onde o almoço e os lanches da manhã e da tarde são preparados pelas cozinheiras contratadas. Após cada refeição, as crianças e os adultos que utilizaram as louças e os talheres da escola devem lavá-los na lavanderia a fim de colaborarem com a limpeza e a organização da instituição.

4.3. Participantes

No início desta pesquisa, pretendíamos entrevistar um total de 7 participantes, sendo 6 deles alunos selecionados pela própria instituição de ensino e, o último, a professora de língua estrangeira. Contudo, no primeiro dia de observação realizado no dia 8 de outubro de 2014, fomos informados pela escola de que uma segunda professora de inglês havia sido contratada recentemente e que as suas práticas também seriam acompanhadas por mim. A partir desse momento, o número de participantes passou de 7 para 8.

Conforme as entrevistas foram sendo realizadas, sentimos necessidade de ouvir um relato mais linear sobre a história da escola, visto que durante as conversas com os estudantes e as especialistas de LI recolhemos relatos esparsos e descontínuos sobre o surgimento e o funcionamento da instituição de ensino. Baseados nessa problemática, julgamos que seria necessário entrevistar um dos fundadores e atuais gestores da escola, a fim de preencher essa lacuna que havia se apresentado, motivo pelo qual convidamos Natália para ser a nona participante desta pesquisa.

4.3.1. Alunos

Em primeiro lugar julgamos ser fundamental destacar que a escolha dos 6 estudantes selecionados para participarem das entrevistas foi realizada pela parte pedagógica da instituição de ensino baseada nos seguintes critérios preestabelecidos por mim: estar na faixa dos 10 aos 14 anos e ter conhecimento básico ou intermediário na língua estrangeira. Solicitamos também à escola que fossem selecionados 3 estudantes entre 10 e 11 anos e outros 3, com faixa etária de 12 a 14, conforme ilustra o quadro 4, com o intuito de obtermos diferentes perspectivas tanto da escola quanto das práticas de LI.

Quadro 4: Perfil dos alunos entrevistados

NOME	ANO ESCOLAR	IDADE	HÁ QUANTO TEMPO ESTUDA NA ESCOLA	PROJETO ESCOLHIDO PELO ALUNO
AMANDA	8º ano	13 anos	6 anos: estudou antes em escolas infantis	“Depressão”
ELOÍSA	8º ano	14 anos	8 anos: não estudou antes em outras escolas	“Estado de Sangue” (Israel e Palestina)
GABRIELA	6º ano	11 anos	3 anos: estudou antes em escola pública	“Reservas Ambientais”
MICHELE	6º ano	11 anos	7 anos: frequentou o maternal em outra escola	“Os segredos e os sentimentos por trás dos contos de fadas”
LUCAS	6º ano	11 anos	7 anos: estudou antes em uma escola infantil	“Louis Pasteur”
RENATA	7º ano	12 anos	8 anos: frequentou o maternal em outra escola	“Somos quem podemos ser” (Smile for change)

Devido ao fato de não termos restringido ou mesmo solicitado à escola uma seleção baseada no gênero dos estudantes, podemos perceber, através do quadro 4, que os alunos participantes das entrevistas, em sua grande maioria, são meninas na faixa de

11 a 14 anos, tendo dentre elas a presença de apenas um menino, de 11 anos. No que tange às experiências ou mesmo às referências de escolas, podemos presumir que todos os alunos, com exceção de Gabriela, iniciaram a sua vida escolar na instituição participante, posto que frequentaram outros estabelecimentos de ensino apenas quando estavam no maternal ou nos primeiros anos da Educação Infantil. Gabriela, por sua vez, teve a oportunidade de estudar os primeiros anos do Ensino Fundamental I em uma escola considerada como tradicional, de modo que essa vivência suscita interessantes levantamentos sobre a diferença entre as instituições de ensino e as dificuldades de se adaptar na escola participante, como veremos na análise posteriormente.

Com o intuito de ilustrarmos pontos que resgatem os interesses individuais dos estudantes, disponibilizamos, no quadro 4, os títulos dos projetos que cada estudante entrevistado escolheu para estudar no ano de 2014, mais especificamente no segundo semestre, e nos quais estavam envolvidos no momento da realização da pesquisa de campo. Assim, durante o período em que realizamos as observações das práticas e as entrevistas, foi possível depreender alguns traços da personalidade e também dos interesses de cada estudante, de maneira que pudéssemos acompanhar, ainda que por um curto período de tempo, o desenvolvimento pessoal e escolar de cada um deles durante esses meses em que frequentamos a escola.

Consideramos que por meio dos relatos obtidos durante as entrevistas com os alunos pudemos depreender diferentes impressões acerca da instituição de ensino participante e também das práticas de LE, colaborando para que traçássemos o contexto da escola e as relações de poder ao longo dos plantões e das aulas de LI.

4.3.2. Especialistas de LI e gestora

Quanto à seleção das especialistas de LI e da gestora, utilizamos como critério a atuação em língua estrangeira na escola em questão, no caso da Daniela e da Carolina, e o conhecimento específico acerca das condições e da fundação da instituição de ensino, no caso da Natália. As três participantes foram entrevistadas individualmente, contudo, apenas com Carolina não foi possível realizar a conversa pessoalmente, o que nos levou a fazê-la por *e-mail*, como explicado anteriormente.

No quadro 5 abaixo, disponibilizamos algumas informações que consideramos pertinentes acerca dessas participantes:

Quadro 5: Perfil das especialistas de LI e da gestora entrevistadas

NOME	GRADUAÇÃO	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	IDADE
DANIELA	Letras, habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa	Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa	32 anos
NATÁLIA	Letras, habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa	Especialização em Psicopedagogia	36 anos
	Psicologia	Pós-graduação em Gestão Escolar Mestrado em Saúde e Educação	
CAROLINA	Engenharia Química	Cursos nas áreas de Artes Cênicas, Tradução e Dublagem	42 anos
	Marketing		

De acordo com o quadro 5, constatamos que apenas Daniela e Natália apresentam formação na área educacional, mais especificamente na área de Letras com habilitação para ensinar língua portuguesa e língua inglesa, contudo, apenas Daniela atua no ensino de LE na escola. Natália, por sua vez, admite preferir o entrecruzamento da psicologia com a educação, não manifestando muito interesse em lecionar línguas. Percebemos que por ser uma das fundadoras da escola e por estar sempre inquieta em busca de novas possibilidades e melhor qualidade para a escola, Natália parece empenhar-se em se manter sempre atualizada, principalmente em relação a questões educacionais e pedagógicas, a fim de agregar novos saberes às práticas dos educadores e também da equipe de funcionários. Consideramos importante salientar que a gestora não atua como docente na escola, uma vez que a sua função neste local esteja associada à coordenação pedagógica e, também, à direção da instituição.

Embora Carolina não seja formada em nenhum curso de licenciatura, percebemos que as suas experiências profissionais são muito diversificadas e acreditamos que isso contribua para a sua atuação como docente de LI. Além de a docente ter um amplo conhecimento do idioma em questão, percebemos, durante a pesquisa de campo, que as suas práticas se distanciavam do senso comum ou mesmo de uma abordagem meramente estruturalista, o que chamava a atenção dos alunos.

A seguir, comentaremos sobre como entramos em contato com a escola e quais foram as nossas primeiras impressões.

4.4. Primeiros contatos e impressões

Os contatos iniciais com a escola ocorreram por meio, primeiramente, de uma visita ao *website* da instituição a fim de conhecermos melhor a sua proposta, a sua metodologia de ensino e também a sua ideologia antes de convidá-la para participar da nossa pesquisa. Após acessar o *website*, entrei em contato, via *e-mail*, com a equipe pedagógica e administrativa da escola com o intuito de visitar pessoalmente a instituição e comentar sobre o seu interesse em tê-la como participante de sua pesquisa.

Ao longo das conversas por *e-mail*, procuramos explicitar a temática e também os objetivos do nosso projeto, de modo que as responsáveis pela parte pedagógica da escola, Natália e Lilian⁵³, mostraram-se bastante interessadas nesta pesquisa e marcaram uma data para visitarmos a escola e discutirmos sobre a possibilidade de realizarmos em parceria essa investigação. No dia 17 de janeiro de 2014, eu realizei a primeira visita à instituição participante, sendo recebida pela coordenadora Lilian, quem inicialmente nos mostrou tanto a estrutura física e pedagógica da escola como também esclareceu as nossas dúvidas.

Lilian comentou conosco que as visitas geralmente eram guiadas pelos próprios alunos matriculados na escola, contudo, devido às férias escolares, não havia nenhum estudante que pudesse nos mostrar a instituição e explicar o seu funcionamento. Coincidentemente, uma estudante foi à escola nesse dia⁵⁴ e, a partir desse momento, ela deu continuidade à apresentação da instituição de ensino de maneira fluida, desvelando um significativo conhecimento acerca das questões pedagógicas da escola. Ao final da apresentação conduzida pela estudante, ficamos surpresos com a sua destreza e os seus conhecimentos em relação à estrutura escolar, de modo que passamos a contemplar a possibilidade de as crianças vivenciarem de maneira concreta as propostas da escola.

Durante essa visita, também tivemos a oportunidade de esclarecer muitas dúvidas sobre a instituição e a sua metodologia, inclusive sobre as aulas de língua

⁵³ Lilian é a coordenadora da escola e responsável pelas questões pedagógicas e escolares principalmente quando Natália e Tom, fundadores da instituição, não se encontram na escola.

⁵⁴ Lilian e Natália comentaram que devido ao fato de muitas crianças matriculadas na escola residirem no mesmo bairro onde a instituição se localiza e também pelo fato de muitas delas advirem de famílias extremamente carentes, era normal que algumas dessas crianças frequentassem a escola durante as férias por não terem condições de ficar em casa.

estrangeira, tanto com a equipe pedagógica quanto com a aluna. Após a visita guiada pela aluna, encontramos com Natália para conversarmos mais profundamente tanto sobre a escola quanto sobre a nossa pesquisa, de maneira que, neste primeiro encontro, já selamos o compromisso em realizar o estudo juntamente à escola.

No ínterim entre essa primeira visita e a pesquisa de campo, definimos com Natália e Lilian as datas e os procedimentos para o início da coleta de dados, de modo que a próxima visita à instituição aconteceu apenas no final do ano de 2014, no mês de outubro, quando de fato iniciamos a pesquisa de campo. O período de observação e de coleta de dados na escola iniciou no dia 8 de outubro de 2014 e finalizou no dia 3 de dezembro do mesmo ano, totalizando, aproximadamente, 68 horas de atividades acadêmicas para a pesquisa, como podemos verificar no quadro 6:

Quadro 6: Tempo total das atividades desenvolvidas durante a pesquisa de campo

ATIVIDADE	TEMPO TOTAL DA ATIVIDADE
OBSERVAÇÃO DOS PLANTÕES DE LI	30 horas e 20 minutos
ALMOÇO JUNTO A ALUNOS, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA	7 horas e 35 minutos
OBSERVAÇÃO DO INTERVALO DOS ALUNOS PÓS-ALMOÇO	10 horas e 50 minutos
OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE CONVERSÇÃO DE LI	13 horas e 15 minutos
ENTREVISTAS	6 horas
TOTAL	68 horas

Em um primeiro momento, consideramos que o contexto da escola em questão era extremamente significativo e interessante para a nossa pesquisa, uma vez que a mesma parecia estar bem estruturada dentro de suas propostas metodológicas e pedagógicas. O fato de uma aluna ter apresentado fluentemente as abordagens, os procedimentos e a própria metodologia utilizados dentro da instituição deixou-nos muito confortáveis em relação à proposta educacional, posto que aparentemente os estudantes participavam das decisões institucionais e também se sentiam à vontade com os aspectos que se referiam a esse ambiente. Ressaltamos, inclusive, que a escola

sempre se colocou à disposição para sanar as nossas necessidades, dúvidas e os nossos questionamentos.

Nas próximas seções, contemplaremos os instrumentos de coleta de dados utilizados ao longo desta pesquisa conforme os objetivos traçados e o perfil da escola participante.

4.5. Reunindo diferentes olhares sobre uma mesma questão

De acordo com os objetivos citados anteriormente, a realização deste trabalho procurou recolher e, conseqüentemente, levar em consideração diferentes olhares lançados sobre os procedimentos educacionais e também relacionais estabelecidos na escola participante, visando adotar instrumentos de coleta de dados condizentes com o propósito do nosso estudo. Assim, ao longo da pesquisa de campo, buscamos efetuar um levantamento acerca tanto das relações de poder estabelecidas no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira quanto dos pressupostos referentes às singularidades e democracia que orientam o discurso e o fazer educacional na escola participante.

Para isso, tornou-se necessário submeter o nosso projeto ao Comitê de Ética da faculdade na qual esta pesquisa está vinculada, posto que este trabalho envolve a coleta de dados provenientes de entrevistas e das minhas interações com os participantes. Recebemos a aprovação do Comitê no dia 27 de julho de 2014, conforme parecer nº 747.485 e sob o número CAEE 31422414.7.0000.5400, consentindo a realização da observação e da coleta de dados junto à escola e aos participantes de modo a utilizá-lo para o embasamento analítico e empírico da nossa pesquisa. Ao final desta dissertação, dispomos os termos de consentimento aprovados pelo Comitê de Ética e assinados pelos participantes ou responsáveis pelos mesmos (Apêndices 1 e 2).

Conforme a intenção desta pesquisa e aprovação do Comitê, para a coleta de dados utilizamos os seguintes instrumentos: diário de campo, com as minhas anotações e observações quanto à rotina escolar e o desenrolar das práticas de língua estrangeira; entrevistas semiestruturadas e individuais realizadas com seis estudantes, duas docentes de língua estrangeira e também com a gestora da escola, seguindo um roteiro básico, e, por fim, fonte documental, isto é, a PP da instituição de ensino investigada. Dessa maneira, detalhamos, a seguir, os instrumentos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa.

4.5.1 O olhar institucional: a análise documental

Outro instrumento de coleta de dados que foi utilizado nesta pesquisa e cuja relevância para os estudos desenvolvidos dentro de ambientes escolares mostra-se expressivo refere-se à análise de documentos institucionais ou oficiais. É possível extrair de documentos de diferentes espécies – no nosso caso, mais especificamente, da proposta pedagógica da instituição – análises substanciais acerca da orientação que direciona as ações teóricas e práticas dentro de um contexto de ensino, coadunando ou não com a realidade que será observada por mim e relatada pelos participantes.

Diferentemente de outros instrumentos de pesquisa, a análise documental tende a eliminar, “ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência [...] do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida” (CELLARD, 2012, p. 295). Nesse sentido, de acordo com o autor, esse tipo de análise não está, necessariamente, sob a influência ou mesmo a inclinação do pesquisador, por isso, devemos compreender que a informação veiculada em documentos oficiais e institucionais tende a circular em apenas um sentido justamente por não ser possível obter esclarecimentos além daqueles descritos no documento analisado.

Buscando alinhar e também cotejar os dados obtidos através dos demais instrumentos mencionados anteriormente, a análise documental da PP da escola foi realizada após o período de observação na instituição participante, a fim de compreendermos os princípios que norteiam as bases teóricas e metodológicas para a prática educacional. Analisamos esses documentos procurando averiguar os discursos enunciados pela escola em relação ao ensino e a aprendizagem de língua estrangeira e à diretriz da instituição no que tange à proposta pedagógica orientada por projetos de acordo com a concepção de educação voltada para as singularidades.

4.5.2. O olhar da pesquisadora: diário de campo

Segundo Moita Lopes (1996, p. 88), os estudos etnográficos dentro do contexto educacional de línguas visam descrever os “padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula” a fim de apreender o processo de ensino e aprendizagem, por isso, torna-se fundamental que o pesquisador acompanhe as práticas docentes como “observador participante”. Consonante com o

pensamento do autor, compreendemos que o diário de campo seja uma maneira de se registrar e documentar os discursos e também as ações observadas nas práticas de LE e no cotidiano da escola participante.

Desse modo, durante a observação da rotina escolar e das práticas específicas de LI na instituição de ensino investigada, eu elaborei um diário de campo, a fim de registrar tanto o desenrolar das aulas de idiomas quanto as suas percepções acerca das relações de poder e dos procedimentos pedagógicos e institucionais adotados. Assim, por meio desse instrumento de pesquisa, conseguimos apreender uma visão geral de como se desenrolam os papéis dos professores e dos alunos durante as práticas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira na instituição de ensino investigada, os quais influenciam sobremaneira no modo como as relações de poder se manifestam e, também, como as singularidades são assimiladas e trabalhadas.

Realizamos um total de 8 visitas na escola participante e procuramos anotar, no diário de campo, as informações que julgamos mais pertinentes para o nosso trabalho, uma vez que se torna impraticável tentar registrar todos os acontecimentos que se desenrolam no ambiente escolar. Sendo assim, no início da pesquisa de campo, eu procurei focar sua atenção na rotina escolar a fim de compreender tanto as atividades quanto o funcionamento da metodologia e do cotidiano estipulados pela instituição de ensino participante. A partir da quarta visita, concentrei minha atenção nas práticas de LI a fim de depreender como se manifestam as relações de poder na interação entre alunos-professores e, também, alunos-alunos, sendo esse o motivo pelo qual não houve mais registros acerca da rotina escolar.

Outro ponto que consideramos relevante ressaltar refere-se à observação dos plantões de LI. Eu optei por acompanhar os plantões nos quais os alunos participantes da entrevista participaram, contudo, devido ao fato de os horários dos grupos desses alunos terem sido definidos previamente e não estarem todos reunidos no mesmo dia em que realizamos a visita à escola, não nos foi possível observar os plantões de LI do grupo do Lucas, os quais estavam marcados para outro dia da semana. Por esse motivo, também, decidimos acompanhar determinados plantões cujos alunos envolvidos não participaram as entrevistas.

A fim de ilustrarmos algumas informações acerca da elaboração do diário de campo, apontamos, no quadro 7, os dias, as siglas e os tipos de anotações realizadas em

ordem cronológica para que as mesmas possam ser retomadas, principalmente na parte de análise, ao longo desta dissertação.

Quadro 7: Dia, sigla e tipos de informações do diário de campo

DIA	SIGLA	TIPOS DE INFORMAÇÕES	
		ROTINAS ESCOLARES	PRÁTICAS
08/10	DC1	Anotações com enfoque no momento da missa matinal e na rotina escolar.	Observação de 4 plantões de LI (Daniela);
			Observação de 1 aula de conversação (Carolina).
22/10	DC2	Maior enfoque na rotina escolar: arrumação da escola; interação entre os alunos em momentos de intervalo de aulas; pedido de silêncio pelos alunos; cardápio do dia em inglês.	Observação de momento de estudo de Eloísa;
			Observação de 1 plantão de LI (Carolina);
			Observação de 2 aulas de conversação de LI (Carolina).
29/10	DC3	Missa matinal; interações estabelecidas entre os alunos na troca de aprendizagem.	Observação de 4 plantões de LI (Daniela);
			Observação de 2 plantões de LI (Carolina);
			Observação de 1 aula de conversação de LI (Carolina).
05/11	DC4	Nenhuma anotação sobre a rotina escolar.	Observação de 4 plantões de LI (Daniela);
			Observação de 1 aula de conversação de LI (Carolina).
12/11	DC5	Nenhuma anotação sobre a rotina escolar.	Observação de 4 plantões de LI (Daniela);
			Observação de 2 plantões de LI (Carolina);
19/11	DC6	Nenhuma anotação sobre a rotina escolar.	Observação de 2 plantões de LI (Daniela);
			Observação de 1 aula de conversação de LI (Carolina).
26/11	DC7	Nenhuma anotação sobre a rotina escolar.	Observação de 3 plantões de LI (Daniela);
03/12	DC8	Nenhuma anotação sobre a rotina escolar.	Observação de 1 plantão de LI (Daniela).

Como podemos observar, o quadro 7 revela que ao final da pesquisa de campo, dentre os últimos dias de novembro e começo de dezembro, as observações dos plantões e das práticas de conversação de LI reduziram drasticamente devido ao fato de estarmos realizando, nessas datas, as entrevistas com os participantes. Admitimos que as entrevistas, nesses últimos dias, ocuparam-nos a maior parte do tempo da nossa visitação, não sendo possível, portanto, darmos continuidade com as observações da maneira como estavam sendo realizadas até o início de novembro.

Ponderamos que, embora essas anotações nem sempre revelassem com absoluta clareza a maneira como se estabeleciam as relações de poder e as singularidades ao longo das práticas de LE e da rotina escolar, a elaboração do diário de campo foi essencial para que pudéssemos elucidar o desenho pedagógico-metodológico da instituição de ensino participante e, também, a atuação dos alunos e das docentes, segundo o olhar da pesquisadora.

4.5.3. Os olhares dos participantes: entrevistas

Constituindo-se também como uma fonte rica de coleta de dados e condizentes com a proposta da pesquisa de base etnográfica, as entrevistas realizadas com os participantes ajudaram-me a compreender de forma mais ampla o universo dos entrevistados, fornecendo um esboço mais bem delineado acerca do contexto investigado (GASKELL, 2012, p. 65). Levando em consideração o escopo e a proposta desta pesquisa, ponderamos que as próprias relações humanas, baseadas no diálogo e no respeito pelo próximo, devem estar coerentes com o modo como as entrevistas são encaminhadas durante a coleta de dados, a fim de estabelecer uma relação de confiança entre pesquisador e participante, sem se esquecer de que as assimetrias existentes entre eles continuem a existir.

Coadunando com Alves e Silva (1992, p. 62-63), compreendemos ser de fundamental importância afinar tanto o contexto educacional de pesquisa quanto as ideologias do pesquisador ao tipo de entrevista a ser aplicada:

[...] Ao pretender realizar uma análise qualitativa seria fundamental verificar como deveria ocorrer a coleta de dados, mais especificamente, que formato de entrevista seria o mais pertinente [...]. E, os estudos encaminham preferentemente para propostas de entrevistas definidas por Cannel e Kahn (1974) como semiestruturadas, que pedem uma composição de roteiro com tópicos

gerais selecionados e elaborados de tal forma a serem abordados com todos os entrevistados (Alves e Silva, 1992, p. 63).

Sendo assim, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas – isto é, baseadas em um roteiro (Apêndices 3 e 4) com algumas perguntas pré-definidas por mim, como forma de estabelecer os pontos principais a serem abordados durante a entrevista – com os participantes a fim de tentar promover uma atmosfera coloquial e confortável propícia para o desenvolvimento de um diálogo flexível. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, decidimos por realizar entrevistas individuais a fim de tornar o ambiente o mais tranquilo e confortável possível para os participantes, além de motivá-los a se expressarem sobre a vida escolar e os significados pessoais e culturais envolvidos nas relações entre estudantes, alunos-professores e alunos-escola. Inclusive, todas as entrevistas realizadas no espaço institucional foram gravadas em áudio, com o auxílio de um gravador, a fim de voltarmos às mesmas para uma análise posterior dos relatos obtidos.

Devido ao fato de as entrevistas terem sido gravadas em áudio, procuramos transcrever os trechos de acordo com os seguintes símbolos e normas para transcrição:

Quadro 8: Símbolos de transcrição

NORMAS	SÍMBOLOS
Pausa breve (0,5 segundos)	(+)
Pausa média (1 segundo)	(++)
Pausa longa (1,5 a 2 segundos)	(+++)
Alongamento de precedente	a::::
Trecho incompreensível	((incomp))
Dedução de trecho incompreensível	((dedução))
Comentários	(risos)
Ênfase	CAIXA ALTA

FONTE: Marcuschi (1986)

Optamos por transcrever apenas os trechos mais relevantes para a pesquisa, os quais mencionavam as relações de poder entre os professores e os alunos nas práticas de LE, assim como, momentos em que a ênfase nas singularidades fosse ressaltada. Sendo

assim, os critérios de seleção dos trechos analisados estão respaldados tanto no objetivo desta pesquisa quanto no respeito pelos participantes ao nos comprometermos a utilizar os excertos dos relatos levando em consideração o contexto no qual o mesmo foi engendrado e a entonação empregada (MARCUSCHI, 1986). Com isso, na análise, buscamos coadunar os trechos selecionados com a observação do diário e também com o discurso da PP a fim de obtermos a triangulação dos dados.

Consideramos oportuno salientar que, devido ao fato de o foco desta pesquisa ter sido alterado no segundo ano do estudo – como mencionamos no primeiro capítulo –, torna-se relevante perceber que a entrevista realizada com os participantes não abrange perguntas específicas acerca das singularidades, posto que a nossa preocupação na época era compreender as relações de autoridade e poder estabelecidas num ambiente tido como democrático. Contudo, julgamos que ao longo das gravações foi possível encontrar vestígios e relatos os quais se referenciam à questão das singularidades, uma vez que os questionamentos acerca da percepção dos participantes em relação à instituição suscitaram oportunidades para os entrevistados discorrerem sobre esse tópico.

Embora tenha sido perceptível que em alguns momentos o gravador constrangeu e inibiu os participantes durante a conversa, julgamos que esse recurso foi essencial para uma compreensão mais abrangente tanto do funcionamento e da sistematização da escola quanto das relações de saber-poder estabelecidas nesse espaço. Inclusive, reforçando a importância dos materiais e das informações obtidos por meio desse recurso, Van Lier (1990, p. 238, tradução nossa) afirma que “uma etnografia acurada na sala de aula não pode ser realizada sem a gravação e a transcrição de dados⁵⁵”.

Assim, as entrevistas foram realizadas individualmente com cada um dos 9 participantes em diferentes dias e espaços da instituição. Pelo fato de se tratar de uma escola onde as crianças têm “livre” acesso a todos os ambientes, procuramos entrevistar os participantes em espaços fechados e os mais silenciosos possíveis para que pudéssemos gravar os relatos de cada um com o mínimo de ruído externo. Contudo, devido à natureza particular desse contexto de aprendizagem, admitimos que em alguns momentos as entrevistas precisaram ser interrompidas em razão de conversas ou ruídos externos que dificultaram o momento de comunicação ou mesmo em razão de intermitências de alunos e/ou professores que adentravam a sala onde a entrevista estava

⁵⁵ “A sensitive classroom ethnography cannot be conducted without recording and transcription of data”.

sendo gravada. Abaixo, apresentamos o quadro 9 contendo algumas informações em relação ao momento, ao local e à duração de cada entrevista:

Quadro 9: Participantes, sigla, dia, período, local e duração das entrevistas

PARTICIPANTES	SIGLA	DIA	PERÍODO	LOCAL	DURAÇÃO
RENATA	E1	29/10/2014	À tarde	Biblioteca de livros didáticos	52:50
DANIELA	E2	05/11/2014	Manhã e Almoço	Pátio e sala de dança	58:15
GABRIELA	E3	05/11/2014	À tarde	Biblioteca de livros didáticos	40:37
AMANDA	E4	12/11/2014	À tarde	Biblioteca de livros didáticos	46:19
MICHELE	E5	26/11/2014	À tarde	Sala de vídeo	34:41
ELOÍSA	E6	03/12/2014	À tarde	Biblioteca de livros didáticos	35:13
NATÁLIA	E7	03/12/2014	Manhã	Varanda	1:15:14
LUCAS	E8	03/12/2014	À tarde	Biblioteca de livros didáticos	24:58
CAROLINA	E9	27/01/2015	-	Internet	-

No início da pesquisa de campo, tínhamos a intenção de distribuir as entrevistas ao longo das minhas visitas à escola, de maneira que a cada dia de viagem para a instituição fosse gravado um relato de um dos participantes. No entanto, como o quadro 9 ilustra, foi preciso rearranjar os dias que cada participante seria entrevistado de acordo com a disponibilidade do mesmo ou com a minha. Em virtude disso, as entrevistas aconteceram sem uma regularidade ou organização prévia em relação tanto aos dias quanto aos locais onde as mesmas foram realizadas.

Como sinaliza o quadro, todas as entrevistas envolvendo os alunos foram realizadas no período da tarde por uma escolha tanto de minha parte quanto da escola, uma vez que durante as manhãs os mesmos estavam previamente comprometidos com os plantões, enquanto que à tarde tinham maior disponibilidade e tempo livre para participarem da pesquisa e gravarem os seus relatos. As especialistas de LI e a gestora, por sua vez, tinham menos tempo disponível durante à tarde para serem entrevistadas

pelo fato de algumas delas não frequentarem a escola nesse período, motivo pelo qual as conversas com Daniela e Natália foram gravadas pela manhã.

Além disso, houve dois casos, em particular, em que as entrevistas apresentaram profundas descontinuidades em relação às demais: o da Daniela, cuja entrevista na parte da manhã precisou ser interrompida e finalizada apenas no horário do almoço devido ao fato de a docente ter seu horário da manhã comprometido com os plantões dos estudantes e de não trabalhar à tarde na escola, e o da Carolina, cuja entrevista foi realizada via *e-mail* devido à falta de tempo hábil tanto de minha parte quanto da professora de estipular um horário em comum para uma conversa pessoalmente.

No que se refere à entrevista que Carolina nos concedeu, enfatizamos que não foi possível determinar a duração ou o momento em que a mesma foi realizada, uma vez que encaminhamos via *e-mail* o roteiro com as perguntas para que ela pudesse respondê-las no próprio documento eletrônico. Diferentemente dos relatos dos demais participantes, a entrevista com Carolina não foi gravada em áudio, contudo, o seu relato está registrado em modalidade escrita e contém informações suficientes para que possamos analisá-lo e compreender a perspectiva da docente em relação à escola e aos alunos.

Por fim, ponderamos que as entrevistas foram essenciais para compreendermos tanto a visão dos participantes em relação à escola e os seus domínios quanto o que se refere às relações de poder dentro dos muros institucionais. Por meio desse instrumento de pesquisa em particular conseguimos traçar um retrato da instituição e das relações que se estabelecem no seu cotidiano, suscitando informações fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Após termos apresentado, ao longo deste capítulo, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, assim como o perfil e as estruturas – ideológica, pedagógica e física – da escola participante, almejamos esclarecer, a seguir, os procedimentos que alicerçaram a análise dos dados coletados na pesquisa de campo a fim de cotejarmos essas informações obtidas por meio da triangulação dos dados.

4.6. A triangulação dos olhares e os procedimentos de análise

O processo de análise dos dados foi iniciado em torno de um mês posteriormente à coleta dos mesmos, de modo que conseguíssemos aproveitar as lembranças recentes dos momentos vivenciados e observados no espaço escolar. Como mencionamos no

decorrer deste capítulo, a presente pesquisa foi realizada sob a perspectiva de três olhares: do documento institucional, da pesquisadora e dos participantes, a fim de se realizar a triangulação dos dados. De acordo com Huerta-Macías (2002, p. 341), a triangulação é uma forma de se garantir à pesquisa qualitativa confiabilidade e consistência, sendo compreendida da seguinte maneira:

“Triangulação” é um processo de verificação que aumenta a validade ao incorporar diversas perspectivas e métodos. Nas ciências sociais, ela refere-se à combinação de duas ou mais teorias, fontes de dados, métodos ou pesquisadores em um estudo de um mesmo fenômeno para convergir em um único construto e pode ser empregado tanto nos estudos quantitativos (validação) como nos qualitativos (investigação) (YEASMIN E RAHMAN, p. 156, 2012, tradução nossa)⁵⁶.

Neste trabalho, buscamos utilizar o princípio da triangulação para cotejar os dados obtidos a partir dos três instrumentos de pesquisa, com o intuito de franquear uma visão simultaneamente local e global acerca dos tópicos investigados. Assim, optamos por dividir os dados coletados a fim de categorizá-los em busca de recorrências, congruências e, também incongruências, como consta no quadro 10:

Quadro 10: Categorização para análise e triangulação dos dados

CATEGORIAS PARA ANÁLISE	INSTRUMENTOS	TRIANGULAÇÃO
MOBILIDADE NO ESPAÇO FÍSICO: ANÁLISE DO PANÓPTICO	Entrevistas	Diário de Campo
		Plantas da Escola
VERTICALIZAÇÃO E HORIZONTALIZAÇÃO DO PODER	Entrevistas	Diário de Campo
SINGULARIDADES: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS	Proposta pedagógica	Diário de Campo
		Entrevistas
DEMOCRACIA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS	Entrevistas	Diário de Campo
		Proposta pedagógica

⁵⁶ “‘Triangulation’ is a process of verification that increases validity by incorporating several viewpoints and methods. In the social sciences, it refers to the combination of two or more theories, data sources, methods or investigators in one study of a single phenomenon to converge on a single construct, and can be employed in both quantitative (validation) and qualitative (inquiry) studies”.

Embora tenhamos utilizado as plantas da escola como um apoio para a triangulação dos dados no que se refere à análise da disposição e mobilidade dos estudantes e professores no espaço físico, a fim de verificarmos como se manifestam os procedimentos de vigilância nesse ambiente escolar, consideramos fundamental ressaltar que não nos debruçamos, nesta pesquisa, na análise das mesmas pelo fato de esse não ser o foco do nosso estudo. Sendo, portanto, esse o motivo pelo qual tais plantas não foram mencionadas anteriormente como instrumentos de pesquisa.

O documento referente à PP da escola foi analisado, em um primeiro momento, a fim de compreendermos os discursos que alicerçam as práticas pedagógicas e metodológicas nas quais a escola se baseia para o desenvolvimento do fazer educacional. Também baseamo-nos no discurso da PP para verificarmos a maneira como as singularidades e os aspectos democráticos são apreendidos, orientados e desenvolvidos durante o processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, no momento de análise, buscamos confrontar tanto as informações obtidas nas entrevistas quanto aquelas coletadas no diário de campo com o discurso pedagógico com o propósito de averiguarmos se há convergência e/ou divergência entre a teoria e a prática, permitindo, assim, a triangulação dos dados.

O diário de campo, por sua vez, desempenhou um papel fundamental no que se refere à recuperação de detalhes, datas ou mesmo acontecimentos dos quais não nos recordávamos com total nitidez no momento da análise. Percebemos, portanto, que esse instrumento nos foi extremamente útil para que pudéssemos compreender, analisar e retomar o cotidiano particular da escola participante, servindo como fonte de reflexão e informações não apenas do que é realizado pela instituição de ensino, mas também das relações de poder e das questões de singularidades e democracia estabelecidas nesse ambiente.

No que se refere aos dados coletados nas entrevistas, procuramos ouvir repetidas vezes os relatos gravados a fim de transcrever os trechos mais relevantes para orientar a nossa análise e para construir o panorama do contexto da instituição em relação à cultura escolar e à relação estabelecida entre os atores sociais. Assim como, realizamos a leitura dos trechos transcritos a fim de reunir e organizar um conjunto de informações em busca de padrões ou mesmo discontinuidades em relação à verticalização e horizontalização do poder entre professores e alunos ao longo das práticas de LE.

5. CONSTRUINDO UM RETRATO DOS DIFERENTES OLHARES SOBRE O CONTEXTO DE LI

A tendência atual no ensino de LEs é a de problematizar com os alunos questões de relevância social, de forma a desconstruir discursos hegemônicos, globalizantes, e de propiciar o desenvolvimento de uma consciência crítica que permita uma maior participação social e política (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007, p. 179).

No presente capítulo, apresentamos a análise e a discussão dos dados coletados, ao longo deste estudo, alicerçadas na triangulação das informações obtidas por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados: a proposta pedagógica, o diário de campo e as entrevistas individuais. Os resultados apresentados nas próximas páginas foram obtidos a partir do contexto investigado – descrito no capítulo *O contexto e a pesquisa* – e da concatenação com as filiações epistemológicas abordadas nos capítulos *Discutindo ideologias em uma sociedade líquida* e *O ensino da língua estrangeira e os discursos do poder no contexto educacional brasileiro*, a fim de construirmos um retrato das práticas de LE na instituição de ensino participante direcionado para a investigação das manifestações das relações de poder, bem como das singularidades e da democracia nesse contexto.

Levando em consideração essa perspectiva, buscamos realizar a análise dos dados conforme a categorização proposta no capítulo anterior, no quadro 10, com o intuito de direcionarmos o nosso olhar para os momentos cujas questões suscitadas julgamos ser mais importantes para este trabalho, tais como: a disposição e mobilidade dos sujeitos no espaço físico de acordo com o panóptico, a verticalização e horizontalização do poder, bem como, a convergência e a divergência das singularidades e da democracia. Na tarefa de analisar as informações obtidas no que se refere a esses pontos, procuramos enfatizar os aspectos referentes às relações de poder estabelecidas no cotidiano das práticas de LE, refletindo se o discurso pautado nas singularidades e também na democracia, enunciado pela escola participante, é aplicado nesses momentos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, almejamos apontar como aparecem e se desvelam as formas de relações verticalizadas e horizontalizadas de poder, assim como os aspectos de singularidades e democracia, na estrutura escolar, por meio da teoria do panóptico; nos

discursos institucionais; nas falas das especialistas de LI e da gestora, bem como nas percepções e manifestações dos estudantes, contemplando também o olhar da pesquisadora. Com isso, buscamos analisar os dados obtidos refletindo sobre a reprodução das visões institucionalizadas socialmente pela escola participante como forma de propagar ou mesmo ratificar conhecimentos interesseiros.

A partir dessas breves explanações iniciais, apresentamos, a seguir, a análise qualitativa e discursiva interpretativista dos dados obtidos e, concomitantemente, a discussão desses resultados.

5.1. Estrutura escolar e panóptico

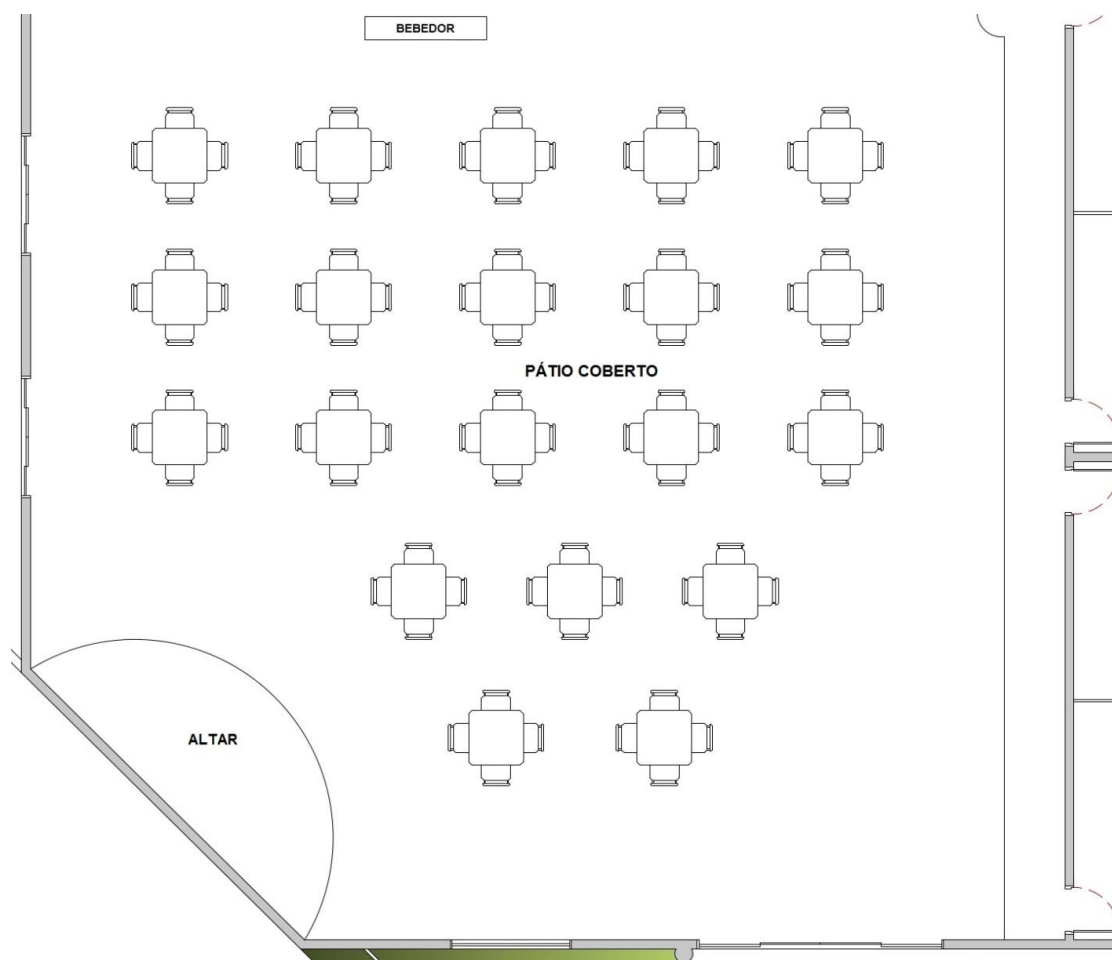
Levando em consideração a teoria do panóptico apresentada anteriormente – na seção *Vigilância e poder: o panóptico escolar* – consideramos fundamental abordar, neste trabalho, a maneira como a estrutura física da escola participante contribui para a verticalização e/ou horizontalização das relações de poder entre alunos e professores, assim como para a preservação ou o apagamento das singularidades e dos princípios democráticos durante as práticas de LE dentro dos muros institucionais. Ao contemplarmos o panoptismo nesta análise, almejamos compreender se o modo como os estudantes se movimentam e ocupam os espaços da instituição colabora com ou dificulta o exercício da vigilância por parte da instituição e dos docentes, assim como, se corroboram os discursos sobre singularidades e democracia enunciados pela própria escola.

De acordo com esse discurso institucional, os locais onde as práticas são realizadas e o sistema pedagógico utilizado nesses ambientes procuram respeitar e exaltar as singularidades e também a liberdade individual dos estudantes, conduzindo-os em um processo de aprendizagem que lhes permita conhecer a si mesmos e, também, o mundo que os rodeia, tanto no aspecto local quanto global. Contemplando a camada mais superficial desse discurso e dos resultados obtidos a partir dos instrumentos de pesquisa, percebemos a tendência de se ressaltar mais benefícios do que malefícios referentes à atuação da escola e ao contexto de LE, assim como, de se vislumbrar momentos de liberdade e afinidade com a forma como o cotidiano escolar se desenrola nesses espaços. Entretanto, diante de uma análise mais profunda dessa camada, averiguamos a presença de indícios, os quais nos permitiram tecer reflexões divergentes ou mesmo diferentes daquelas inicialmente observadas, conduzindo-nos a contemplar o

espaço da escola como uma microestrutura difusa que tende a reproduzir os procedimentos e sistemas da macroestrutura social ao promover, simultaneamente, liberdade e interdição, verticalização e horizontalização, ações arbitrárias e deliberativas, singularidades e generalidades.

Sendo assim, a fim de que possamos explicar de maneira mais clara e ilustrativa as nossas percepções acerca de como a estrutura física da instituição de ensino influencia as relações de poder e também o desenrolar das práticas de LE, disponibilizamos abaixo as plantas da área do pátio, na figura 3, e o espaço da sala de aula, na figura 4. Neste primeiro momento, almejamos focar a nossa análise exclusivamente no espaço do pátio, por ser o local central e talvez o mais importante da instituição de ensino, onde é realizada a maioria das atividades escolares – como o plantão de LI –, para, em seguida, discorrermos de maneira mais abrangente sobre o ambiente da sala de aula, espaço em que as aulas de conversação em LI ocorrem.

Figura 3: Planta da área do pátio coberto



FONTE: Elaboração nossa.

Conforme mostra a figura 3, o espaço do pátio é preenchido por mesas quadradas rodeadas por cadeiras onde estudantes, tutores e especialistas se reúnem para que possam conversar sobre os projetos dos alunos, assim como, estudar os assuntos referentes a cada pesquisa. Geralmente, os docentes de cada disciplina sentam-se a uma determinada mesa e os grupos de estudantes revezam-se, durante o período da manhã, para se sentarem junto a eles, seguindo o horário marcado para cada plantão. Assim, cada grupo se reúne com cada especialista por em média meia hora por dia para que o docente apresente os conteúdos e os exercícios a serem estudados, além de verificarem as pesquisas ou atividades realizadas pelos alunos.

Em virtude de os plantões serem baseados nos projetos, geralmente as especialistas de LI trabalham temas e conteúdos relacionados com o objeto de estudo da pesquisa dos alunos no próprio ambiente do pátio enquanto os demais estudantes estão nos plantões com os professores de outras disciplinas. Assim, ao longo dos plantões de inglês nesse espaço em comum, as docentes propõem diferentes atividades – como leitura de textos, jogos, exercícios, pesquisas, etc. – ao passo que trabalham tanto os conteúdos gramaticais quanto os vocabulários relevantes e pertinentes para o desenvolvimento dos projetos.

Pelo fato de os estudantes ficarem distribuídos nesse espaço, compartilhando um mesmo ambiente de estudos, é possível perceber que, em alguns momentos, há mais desordem ou conversas do que em outros e, devido a isso, é compreensível que os próprios alunos reivindiquem silêncio nesse ambiente. Sendo assim, constatamos que, por se tratar de um espaço amplo e central, o pátio é um local ideal para que tanto estudantes quanto tutores e especialistas usufruam de maior liberdade – ao menos aparentemente – e, concomitantemente, vigiem uns aos outros a fim de manter a disciplina e a ordem durante os plantões. Contudo, consideramos que em ambas as circunstâncias o processo de ensino e aprendizagem de LE instaurado no pátio revele a oscilação entre as relações de poder verticais e horizontais – coadunando com a perspectiva foucaultiana de que há microlutas pelo poder, o qual está distribuído na sociedade e em constante transformação –, assim como, a flutuação entre os discursos que operam a favor e contra as singularidades e democracia.

No que se refere às relações de poder, o ambiente amplo e compartilhado estabelece uma vigilância mútua na qual o controle instaurado pode vir a ser maior se

considerarmos algumas hipóteses, sendo a primeira delas a ideia de que a verticalização do poder instaurada torna-se mais acentuada quando se passa a ter um monitor para um número menor de estudantes. Isto é, diferentemente do que acontece nas escolas tradicionais e também na teoria do panóptico – em que Bentham (1843) pressupõe um olhar central de apenas um professor ou de um sentinela para vigiar um grande número de indivíduos – percebemos que o olhar central do docente ou especialista volta-se para um pequeno grupo de alunos, de modo a provocar maior inspeção por ser direcionado a apenas alguns indivíduos.

Baseando-nos nas falas de Daniela, notamos que a percepção dessa maior centralização do poder disciplinar nos momentos do plantão ainda é velada, não sendo percebida de maneira clara pela especialista quando comenta sobre as próprias ações durante essas práticas de LI:

E2 [02:44 - 05:21]:

Pesquisadora: E quanto à relação que vocês têm com os alunos (++), como é que funciona isso? Você acha que tem muito (+) aquele papel do professor ser autoritário, mostrar a hierarquia dentro da escola ou não?

Daniela: Não, isso não existe, por isso que a escola é:::, não tem paredes, esse é o (+) slogan da escola “escola sem paredes”, porque não tem sala de aula e todo mundo se mistura. Então, não existe hierarquia.

P: E como é que funciona a questão do respeito, dos alunos para com os professores e dos professores para com os alunos? Ele existe? É cumprido?

D: Ele é cumprido. Existem é::: momentos de indisciplina, isso é normal porque eles são pessoas pré-adolescentes ((incomp)), mas (+++) quando eu entrei na escola, eu tinha mais problemas de indisciplina do que agora. Agora eu não tenho nenhum. Eu acho que é porque ((incomp)) como eu era uma pessoa nova, tinha aquele esquema de testar. Mas aí, aos poucos, eles foram vendo que eu sou uma pessoa que estava dentro do esquema, então eles começaram a me respeitar e hoje eu já não tenho mais problema de indisciplina.

P: Acontece ou não, ou é muito raro, essa indisciplina durante os plantões?

D: Não aconteceu até hoje. Por ser uma aula praticamente individual, a pessoa não tem nem espaço, nem cara de pau para ser indisciplinada, né? Porque sou eu e a pessoa cara a cara. Eu acho que não tem como.

Como percebemos no relato de Daniela, apenas pelo fato de a instituição ser considerada como uma “escola sem paredes” abre-se espaço, a partir desse discurso nitidamente ideológico, para se estabelecer a crença de que não existe hierarquia ou

mesmo autoritarismo do professor em relação aos alunos nos plantões estabelecidos no ambiente do pátio. No entanto, podemos pressupor que no excerto acima há fortes indícios de hierarquia ou mesmo autoritarismo, quando a especialista afirma que nos plantões de LI os alunos não têm espaço ou mesmo o “descaramento” de ser indisciplinado pelo fato de ser uma aula praticamente individual.

Ainda que a entrevistada possa ter se referido, por exemplo, ao fato de geralmente as crianças demonstrarem respeito pelos professores nesse ambiente escolar, compreendemos que a fala destacada acima manifesta uma perspectiva e, conseqüentemente, uma posição de hierarquia verticalizada pela especialista, ainda que inconsciente, na qual o respeito deve fluir ascendentemente, ou seja, do aluno para o professor, ao passo que o poder deriva descendentemente, do professor para o aluno. Sendo assim, compreendemos que o discurso pautado na ideologia de que a escola não tem paredes e, por isso, não tem hierarquia ou autoritarismo trata-se de uma vontade de verdade que deseja ser real, mas que efetivamente constrói uma visão idealizada de uma escola, a qual, apesar de propor procedimentos alternativos à tradicional maneira de se ensinar, também reproduz práticas que marcam uma posição hierárquica superior do docente ou especialista de LE em relação aos alunos.

Em contrapartida, também podemos pressupor que essa vigilância mútua desencadeie outros fenômenos, talvez ainda mais complexos, de relações de poder quando nos deparamos com outras duas possibilidades de inspeção: a vigilância que chamaremos aqui de concêntrica, baseada na percepção de que cada especialista inspeciona todos os alunos ou grupos dispostos no espaço do pátio, e a vigilância horizontal, a qual se refere ao tipo de controle em que os próprios estudantes se autofiscalizam.

De acordo com essas duas perspectivas, consideramos que a vigilância concêntrica, por um lado, atuaria de maneira a perpetuar e a cristalizar períodos mais duradouros de casos de relações verticalizadas de poder, sem que os próprios estudantes ou mesmo docentes percebam de maneira clara a sua conduta para operar em prol dessa hierarquia pré-estabelecida. Por outro, percebemos que a vigilância horizontal tende a colocar os indivíduos que compartilham o espaço do pátio em um mesmo patamar hierárquico, permitindo que os estudantes desempenhem um controle disciplinar semelhante àquele geralmente praticado pelos professores.

A fim de elucidarmos e, também, discorrermos sobre essas duas percepções destacamos abaixo um trecho retirado do diário de campo:

DC3 [Plantão das 11:10 às 12:00]:

Durante algumas interações realizadas no pátio é possível perceber que os próprios estudantes tentam manter o controle ou regular o outro sem que os especialistas ou tutores interfiram em certas decisões e relações. Contudo, professores tendem a colocar certas “regras” iniciais para manter a ordem geral, o que nos leva a perceber a existência da hierarquia vertical, embora não se trate de uma hierarquia totalmente rígida e autoritária. Isso pode ser observado quando os docentes coordenam e orientam a ação dos estudantes na escola, além de dizerem o que fazer em seus projetos. Embora seja nítida, por outro lado, a abertura flexível para mudanças, sendo algo que alunos e especialistas possam construir juntos.

De acordo com a anotação do diário de campo acima, podemos observar que, ao longo dos plantões realizados no pátio, alunos e professores tentam manter a ordem no espaço em questão por meio de regras, as quais englobam afazeres e atitudes que geralmente os alunos precisam cumprir. Tanto a instauração de regras institucionais, tais quais as decisões dos especialistas acerca do que será estudado e de que forma – entre outras ações, como as responsabilidades, em que os alunos escolhem uma determinada função para cumprirem no decorrer do ano letivo –, quanto as normas estabelecidas através de decisões deliberadas na assembleia – no que se refere à maneira de se pedir silêncio no pátio, por exemplo – são formas de se instituir e se consolidar as diferentes possibilidades referentes às relações de poder.

Nesse sistema de vigilância mútua, percebemos que os alunos e as especialistas buscam reproduzir os diferentes tipos de relações de poder instauradas na sociedade a fim de implantá-los no âmbito escolar, conforme propõe Foucault (2010) ao afirmar que o sistema de educação revela-se como um reflexo das interações de saber-poder instituídas no âmbito societário, franqueando espaço para a efetivação do controle dos sujeitos e, conseqüentemente, para a alternância entre as relações verticais e horizontais de poder. Assim, essas microlutas pelo poder que acontecem no ambiente do pátio ilustram, de maneira clara, a reprodução e também a perpetuação de padrões que resgatam e perpetuam as relações autoritárias, as quais, segundo Resende (2009, p. 128-129), podem segmentar ou mesmo prejudicar a coletividade dentro de um determinado ambiente.

Dessa maneira, não apenas as relações de poder, mas também a procura por implementar preceitos tidos como democráticos, principalmente, impulsionam os alunos a tentarem, juntos, controlar uns aos outros no pátio a fim de manterem a ordem quando percebem que um colega está bagunçando ou falando alto demais. Consideramos que essa perspectiva é convergente com as observações do diário de campo mencionadas anteriormente, pois percebemos, nas visitas à escola, que os estudantes tentam sempre começar essa regulação por eles mesmos, ou seja, os próprios alunos tentam regular ou disciplinar o colega como uma forma inicial de reivindicar seus direitos e apontar os deveres do outro, como ratificam os trechos retirados das entrevistas concedidas por Eloísa e Renata:

E6 [22:53 - 23:34]:

Pesquisadora: E quando começa muita conversa lá no pátio? O que acontece?

Eloísa: Ah:::, a gente (+++) tem aquele sinalzinho, que eu acho que você já presenciou do pãpãrãrã (sequências de palmas para pedir silêncio).

P: Já.

E: Então, sempre quando começa::: a falar um pouco mais alto ou quando aquele grupo começa a atrapalhar o meu por causa do volume, a gente faz o sinalzinho e rapidamente já cessa.

P: E isso é uma norma da escola ou é algo que vocês decidiram em assembleia?

E: A gente decidiu em assembleia.

P: A palma?

E: Isso, acho que faz até pouco tempo.

E1 [22:52 – 24:02]

Pesquisadora: E a forma como vocês ficam no (++) pátio, como que você vê o fato de ficar todo mundo no pátio?

Renata: Eu acho que (+) é:::, eu não acho que é ruim. Claro que vai ter aquele grupo que fala alto, que você bate palma (sinal para pedir silêncio), que eu falei que não fica quieto. Daí tem a música ambiente, está todo mundo lá, fica um clima gostoso.

P: Mas você acha que abre mais espaço para indisciplina?

R: Não, eu acho que não. Eu não acho que abre mais espaço para indisciplina, abre mais espaço para a disciplina, porque se a pessoa não consegue ficar em um lugar cheio de gente sem (+), sem se concentrar, sabe? Fica desconcentrando, o professor vai ajudar ela e ela vai, depois de um tempo, ela vai conseguir, porque vai ser uma coisa mais normal, sabe? Todos os dias lá, ela vai ver que não é uma coisa tão difícil, vai ajudando.

Levando em consideração as entrevistas mencionadas acima, entendemos que a estrutura proposta pela escola de reunir os estudantes no pátio para os plantões, ao invés de “emparedados” em salas de aula, configura-se como um traço que resgata alguns princípios da democracia participativa deweyana ao permitir que os alunos vivenciem e participem de experiências coletivas as quais exijam não apenas a conquista dos direitos, mas também a atribuição de deveres a cada aluno dentro de uma comunidade escolar. Como ressalta Eloísa, no primeiro excerto citado, algumas regras estipuladas no espaço do pátio são previamente discutidas e deliberadas na assembleia – que apesar de se revelar significativamente “burguesa” por ter hierarquias pré-definidas e ser presidida por prefeitos e vereadores votados pelos alunos, na sua essência almeja subjazer valores e princípios democráticos clássicos e mostra-se fundamental até o momento atual – como forma de possibilitar que os alunos participem ativamente do cotidiano escolar e decidam o que é melhor para o grupo, visando, portanto, o coletivo.

Assim, tanto Eloísa quanto Renata compreendem que para se ter uma boa convivência no pátio é necessário que os próprios alunos respeitem uns aos outros de acordo com as normas estabelecidas tanto por eles mesmos quanto pela instituição, conduzindo-os a seguirem diretrizes consideradas democráticas. Baseados nessa perspectiva, alguns alunos, como Renata, por exemplo, compreendem que os plantões realizados em um espaço compartilhado, no pátio, tendem a abrir espaço para mais disciplina, e não para mais indisciplina como a maioria das pessoas pensaria, posto que a partir do momento em que os alunos são condicionados a seguir uma proposta pautada em preceitos da democracia, provavelmente eles serão conduzidos a assumir uma posição semelhante em circunstâncias nas quais o respeito e a compreensão sejam exigidos.

Assim, o relato de Renata salienta que ao mesmo tempo em que os plantões desenvolvidos no pátio favorecem o desenvolvimento do respeito de aspectos considerados democráticos e participativos, a aluna também ressalta a importância de tornar esse espaço agradável para que os alunos não apenas estudem, mas também consigam desenvolver suas habilidades ou mesmo dificuldades por meio da ajuda oferecida por tutores e especialistas. Devemos ponderar, no entanto, que embora a estudante considere o fato de qualquer aluno estar apto a estudar em um ambiente aberto e heterogêneo, como o que a escola pretende oferecer, julgamos que esse contexto educacional não se aplica necessariamente a qualquer indivíduo, uma vez que algumas

peças apresentam dificuldades para lidar com tanta informação e tantos estímulos ao mesmo tempo. Consideramos, inclusive, que essa percepção tende a suprimir, em alguns momentos, a questão das singularidades – e, por ventura, a de democracia – quando Renata afirma que a concentração e a adaptação exigidas pela escola são condicionadas e podem ser intermediadas com a ajuda do professor para que essa rotina se torne “mais normal”. Afinal, devemos estar cientes de que para alguns sujeitos esse tipo de condição no processo de ensino e aprendizagem de línguas não é algo normal ou fácil de acompanhar, por exemplo.

Em contrapartida às percepções positivas ressaltadas pelas alunas mencionadas acima, a especialista Carolina percebe os plantões no pátio de maneira diferente ao enfatizar que a escassez de espaços e de recursos oferecidos pela instituição participante dificulta o trabalho do professor e, por outro lado, pode desencadear mais indisciplina e falta de organização. Nesse sentido, percebemos que o questionamento suscitado por Carolina tende a refutar o posicionamento dito democrático e também pautado nas singularidades, percebido nos relatos anteriores, ao indagar que a indisciplina esteja antes relacionada com a insuficiência de espaços onde professores e alunos possam trabalhar em conjunto de maneira mais tranquila, como ilustra o trecho abaixo:

E9 [material escrito]

Pesquisadora: Na sua opinião, a forma como os alunos se dispõem no espaço da escola, sem serem divididos em turmas e salas de aula, abre espaço para maior indisciplina?

Carolina: Parece-me que a questão seria mais a escassez de espaços e de alguns recursos materiais, nem tanto a falta da divisão em turmas. Com pouco espaço, ficam todos muito próximos, alguns plantões (as aulas de matérias específicas) acontecem na mesma sala ou muito próximas. O plantão ocorre em mesas, onde o barulho é grande e geralmente não há uso de recursos como quadro, projeções etc. Realizei plantões como especialista para dois projetos, um sobre o conflito Israel-Palestina e outro sobre reservas ambientais. Na maioria das vezes tive que buscar um espaço mais tranquilo e apresentei materiais em meu laptop. Sem dúvida, a disciplina e a organização seriam mais facilitadas com divisão em salas. No entanto, em um ambiente aberto e sem divisões formais os alunos estão mais livres e propensos para criar, se comunicar e devem buscar a disciplina e organização para que seus projetos caminhem.

Percebemos que nas falas de Carolina os tons de questionamento e de dúvida estejam presentes justamente pelo fato de a especialista encontrar dificuldades para lidar

com o barulho, as interferências e o cenário difuso que se configura no pátio ao longo dos plantões. Sendo assim, Carolina ressalta que para prosseguir com os plantões de LI esbarrou na necessidade de procurar ambientes mais tranquilos e, também, de trazer materiais ou mídias pessoais para que fosse possível auxiliar os alunos nos seus projetos. Ao se referir ao pátio dessa maneira, pressupomos que a especialista não percebe de maneira clara que os preceitos relacionados principalmente às singularidades estejam sendo desenvolvidos ou mesmo suprimidos nos plantões, já que dificilmente se encontra um local ameno onde professores e alunos possam conversar sobre os projetos e encaminhar o momento de ensino e aprendizagem de maneira que se respeite as experiências e vivências dos estudantes ao longo do seu processo de construção de subjetividades.

Apesar de a maioria das atividades relacionadas com os plantões de LI serem desenvolvidos no espaço do pátio, consideramos importante ressaltar que alunos, especialistas e tutores têm a autonomia de procurar e escolher outros ambientes de estudo caso queiram mais silêncio ou desejem mais privacidade. Entretanto, nesse ponto, julgamos que há um rompimento com a ideia de singularidades proposta pela própria instituição quando contemplamos o fato de nem sempre ser possível encontrar um local que proporcione o silêncio e a tranquilidade almejada por esses sujeitos ou mesmo necessária para que os mesmos consigam desenvolver os seus trabalhos respeitando o processo de construção no qual se encontram.

Ao longo da entrevista concedida por Carolina, contemplamos que pelo fato de trabalhar há pouco tempo na escola participante, a especialista encontre diversas dificuldades para seguir a proposta da mesma. Talvez isso ocorra por ela se apoiar em suas referências de ensino – ligadas às escolas consideradas tradicionais – e, devido a isso, vislumbrar o contexto do pátio como um espaço propício, por um lado, para a indisciplina e desorganização, embora pondere, por outro, que esse local também aja como um facilitador para a liberdade, criatividade, assim como para a comunicação. A partir dessa perspectiva dúbia – a qual quer, ao mesmo tempo, acreditar na ação da escola, mas não consegue transcender as crenças relacionadas ao fazer educacional, aos papéis de professores, alunos e escola –, compreendemos que Carolina tenta encontrar um equilíbrio entre o ceticismo nas ações da instituição e a admiração pela mesma.

Assim, depreendemos que o desenrolar das atividades educacionais referentes aos plantões de LI, na área central do pátio, oscila entre momentos nos quais ora se

pretende desenvolver ou mesmo se prezar pelos valores tidos como democráticos e singulares, ora esses mesmos princípios são dissipados e suprimidos ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Devido ao fato de a própria instituição almejar proporcionar um espaço livre para estimular o processo de ensino e aprendizagem, percebemos que as práticas desenvolvidas pelas especialistas de LI nesse ambiente almejam coadunar com a proposta pautada nas singularidades e em aspectos democráticos da instituição de ensino, embora nem sempre cumpram com esses papéis por, em alguns momentos, como ressaltamos anteriormente, acentuar a vigilância e o poder disciplinar.

Ponderamos que, nesses momentos, prevalecem os discursos e a reprodução social – ou mesmo de conhecimentos interesseiros, como resalta Pennycook (1989), pautados numa hierarquia verticalizada – os quais enfraquecem as possibilidades de se desenvolver ou mesmo de se expandir as abrangências de ações pautadas nas singularidades dos alunos e, também, nos valores considerados democráticos. Já nos momentos em que as ações instituídas nos plantões de LI condizem com a proposta da instituição mencionada acima, nota-se que as crianças se sentem livres para circular pela escola, não sendo necessariamente obrigadas a ficarem ou estudarem no pátio, contanto que estejam atentas às suas responsabilidades para com os seus deveres escolares.

Percebemos, nesse ponto, que de acordo com a percepção deweyana de democracia participativa na educação, é concedido aos alunos um espaço de ensino e aprendizagem de LE onde os mesmos se sintam livres, ainda que isso não aconteça de maneira plena, para participarem das ações escolares por meio de ações que requerem tanto a reivindicação de seus direitos quanto de suas responsabilidades. Inclusive, percebemos que a maioria dos estudantes encara as atividades desenvolvidas no pátio como algo extremamente positivo, pois esse momento permite que os alunos vivenciem a sua infância, pratiquem o respeito uns pelos outros, assim como franqueia a possibilidade de compreenderem os seus limites dentro de uma sociedade ou de um espaço físico compartilhado.

A partir dessas experiências interacionais com os sujeitos e o ambiente que os rodeiam, compreendemos que surgem oportunidades para que os estudantes desenvolvam não apenas as suas singularidades, ao vivenciarem esse processo de construção e ressignificação, mas também a consciência de democracia dentro da

escola, ao perceberem que as suas opiniões e vontades são respeitadas, como revela o relato abaixo:

E3 [13:09 – 13:32]:

Pesquisadora: E o fato de vocês ficarem no pátio, quando vocês têm plantão (++), na sua opinião, você acha que isso é melhor ou pior?

Gabriela: Melhor.

P: Por que é melhor?

G: Assim, porque a gente não tem (+) aquela pressão de ficar dentro da sala de aula, de ter que fazer as coisas naquela hora e aí eu acho que é mais livre, porque a gente consegue perceber as crianças brincando e correndo aqui e aí eu acho que eu me sinto melhor.

Sendo assim, para Gabriela, os plantões no pátio revelam-se como um momento de liberdade, de modo que compreendamos, em suas falas, uma referência, ainda que de forma tímida ou superficial, à possibilidade de se desenvolver as singularidades e a autonomia dos alunos por meio dos plantões e das demais atividades realizados no pátio. O fato de a escola permitir que as crianças estudem no pátio configura-se como uma forma de explorar os aspectos singulares de cada sujeito por, segundo Gabriela, respeitar o tempo dos alunos, não pressioná-los a ficar necessariamente em uma sala de aula fechada e, conseqüentemente, franquear-lhes espaço para que desenvolvam suas singularidades por meio do brincar, da vivência com os outros, ou mesmo, de se sentir mais à vontade do que em ambientes de sala de aula tradicional.

Ao longo das anotações registradas no diário de campo, também pudemos observar algumas oportunidades nas quais os alunos usufruem dessa maior liberdade e autonomia quando reparamos que, em dadas situações, os próprios estudantes decidem o que fazer sem que se tenha, necessariamente, a intervenção ou a interdição das especialistas. Um desses momentos, por exemplo, refere-se ao intervalo para o lanche da manhã, oferecido pela escola, no qual os alunos deliberam se há necessidade ou mesmo vontade de se interromper o plantão durante o período do lanche para que possam brincar ou mesmo se alimentar. Ao final desse intervalo, o qual perdura vinte minutos em média, os estudantes retornam ao plantão de LI sem que os outros alunos ou professores os chamem de volta às suas atividades.

Sendo assim, segundo o relato da Amanda, transcrito abaixo, depreendemos que a sensação de liberdade é muito exaltada pelos alunos e se caracteriza como um dos pontos mais interessantes da escola participante, como podemos verificar a seguir:

DC2 [Plantão das 10:00 às 10:30]:

Às 10:00 acontece um intervalo para o lanche da manhã, no pátio, em que os alunos e alguns professores se direcionam para o refeitório e se servem de maneira organizada e respeitando a sua vez. Enquanto alguns alunos comem e continuam a trabalhar em seus projetos, outros aproveitam esse momento para brincar na área externa. Há também alunos que não fazem esse intervalo e permanecem junto dos especialistas ou tutores, dando continuidade aos estudos iniciados. Esse momento não representa um intervalo obrigatório, já que cabe aos estudantes e docentes decidirem se querem parar ou não. Perto das 10:20 os alunos voltam para os seus lugares nos plantões, inclusive os de LI, e retornam às suas atividades. Alguns estudantes batem palmas para pedir silêncio aos alunos que ainda estão agitados após esse intervalo.

E4 [13:06 – 13:51]:

Pesquisadora: Mas você acha que o método da escola, o fato de ser por projetos, te ajuda mais? O fato de vocês estarem livres no pátio, vocês não estarem fechados em salas de aula, ajuda?

Amanda: Eu acho que é::: (+) melhor (+) para qualquer pessoa, porque, tipo, é uma sensação de (+) liberdade com responsabilidade. Porque ao mesmo tempo em que você pode ficar no pátio, livre, que você pode fazer o intervalo na hora que você quiser, você tem que saber que você tem que fazer aquilo, porque (+) você tem essa liberdade, mas você tem o dever do que você tem que fazer. Então, eu acho que isso é uma das melhores coisas na escola, porque isso é muito incrível, o tanto que as crianças aqui têm essa responsabilidade, mas também têm essa liberdade.

De acordo com as passagens citadas acima, pressupõe-se que a liberdade concedida aos alunos – ainda que a julgemos como sendo parcial –, principalmente no espaço do pátio, desvela-se como uma questão muito enfatizada no discurso dos alunos e tende a acontecer nos momentos dos plantões, de modo que os estudantes sintam-se livres para encaminhar as tarefas e as necessidades tanto escolares quanto pessoais da maneira que preferirem. Embora a relativa autonomia dos alunos dependa, em alguns momentos, da negociação com os tutores ou especialistas, percebemos que, segundo Amanda, a ideia de liberdade tende a vir atrelada com a noção de responsabilidade, já que os estudantes devem estar cientes de que precisam cumprir com os seus deveres escolares dentro do prazo estipulado pelos professores para que aprendam a priorizar aquilo que lhes é mais importante ou urgente em um dado momento, assim como a lidar com a administração do próprio tempo.

Contudo, não podemos ignorar o fato de que essa “liberdade” não escapa ao olhar dos tutores, especialistas e também dos próprios alunos, os quais regulam e inspecionam – independente se de forma velada ou não – o que acontece no espaço do pátio, afinal, alguém deve monitorar se tanto os direitos quanto as responsabilidades dos alunos e professores estão sendo cumpridos. No que se refere a essa questão, consideramos pertinente retomar a teoria benthamiana sobre o panóptico escolar a fim de compreendermos que os procedimentos de vigilância e de controle não acontecem, necessariamente, apenas nos momentos de estudo, pois Bentham (1843, p. 62-66) pondera que os intervalos e os instantes de recreação ou repouso também são passíveis de ações disciplinares e de inspeção.

Dessa maneira, podemos afirmar que os diferentes momentos e experiências vivenciados pelos estudantes e docentes nas diversas atividades desenvolvidas no pátio não estão isentos de vigilância ou de controle, levando-nos a contemplar que a sensação de liberdade reportada pelos participantes se configure como uma vontade de verdade enunciada pela escola e reproduzida pelos sujeitos. Apesar disso, consideramos que a disposição dos estudantes e dos especialistas no pátio pretende diminuir os efeitos negativos, ou ainda pejorativos, atribuídos à maneira como os estudantes geralmente se posicionam nas salas de aula fechadas, sentados passivamente sem a possibilidade de circular pela escola ou mesmo colaborar para a construção no processo de ensino e aprendizagem de um idioma estrangeiro.

Assim, por um lado, as práticas realizadas no espaço central da escola podem desencadear interações mais horizontalizadas quando as relações hierárquicas de poder verticalizadas, geralmente estabelecidas entre os pares professores-alunos, tornam-se menos marcadas – mas continuam a atuar em todas as interações estabelecidas –, abrindo espaço para que o controle e a vigilância horizontais tornem-se mais constantes ou, talvez, mais impositivas, em decorrência do fato de as próprias crianças procurarem atuar em prol da manutenção do silêncio, da ordem e da disciplina nesse espaço. Enquanto que, por outro, a disposição dos professores e alunos no pátio podem produzir relações verticalizadas de poder ainda mais intensificadas pelo fato de a vigilância não ser apenas central, mas sim concêntrica, permitindo que tanto tutores e especialistas quanto estudantes inspecionem uns aos outros no que se refere às suas ações dentro desse espaço institucional.

Por fim, julgamos que os plantões desenvolvidos no pátio podem produzir diferentes efeitos de sentido para as interações estabelecidas nesse meio entre especialistas de LI e alunos, possibilitando, inclusive, situações ambíguas e flutuantes no que diz respeito tanto às relações de poder quanto aos valores de singularidades e de democracia. A seguir, veremos de que forma as práticas de LI realizadas dentro de um espaço fechado, em uma sala de aula, influenciam para a verticalização ou horizontalização do poder, para a convergência ou divergência dos discursos de singularidades e de democracia veiculados dentro da escola participante.

Figura 4: Planta da sala de aula expositiva



FONTE: Elaboração nossa.

A sala de aula expositiva, onde ocorrem as práticas de conversação em língua inglesa, está localizada do lado direito do pátio, entre a sala de vídeo e a biblioteca de leitura, e contém tanto carteiras universitárias enfileiradas quanto a mesa do professor, como ilustra a figura 4. Nesse ambiente, a escola disponibiliza alguns recursos digitais e didáticos, tais como, um computador, um *data show* e uma lousa branca. Na parede oposta à da lousa, há dois painéis feitos em cartolina nos quais constam os conteúdos de cada disciplina que os alunos devem estudar ao longo do Ensino Fundamental I e II.

As aulas de conversação de LI ministradas nessa sala têm a duração em torno de uma hora e acontecem apenas duas vezes na semana no período da tarde e, por isso, tivemos a oportunidade de assistir apenas às práticas da especialista Carolina, não nos sendo possível acompanhar as aulas da professora Daniela em virtude de serem

ministradas em um dia no qual eu não estava na escola. Consideramos relevante salientar que diferentemente dos plantões, as aulas de conversação oferecidas no período da tarde não se baseiam nos projetos escolhidos pelos estudantes e têm como foco formar turmas maiores, de 10 a 20 estudantes no máximo, as quais são determinadas e divididas de acordo com os níveis dos alunos na língua estrangeira: desde o básico até o avançado.

Embora tais práticas sejam denominadas de “conversação”, percebemos que há raros momentos em que os estudantes de fato conversam ou praticam a modalidade oral em língua inglesa, já que a maioria das atividades realizadas em sala tem como intuito versar ou mesmo apresentar as estruturas e formas do idioma alvo, levando-nos a considerar que tais aulas se tratam, na realidade, de uma complementação dos plantões. Desse modo, contemplamos que em razão de os alunos estudarem conteúdos e temas do inglês de acordo com os seus projetos na parte da manhã, tende-se, nas práticas de conversação, enfatizar ou sistematizar as estruturas da língua com o intuito de reforçar ou complementar as aulas referentes aos plantões.

Assim, ao longo das observações dessas aulas, percebemos que as mesmas são rodeadas por diversas contradições, de ordem metodológica e discursiva, pelo fato de romperem com certas propostas apresentadas pela escola no que se referem à maneira de se trabalhar os conteúdos por meio de projetos, de almejar não fragmentar os alunos em salas de aulas ou turmas seriadas e, por fim, de levar em consideração as singularidades, os interesses e a autonomia dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem de LE. A maneira como as carteiras dos alunos e a do professor são distribuídas na sala de aula, por exemplo, já ilustra uma das contradições encontradas não apenas em relação às práticas que ocorrem no pátio, mas também aos princípios pedagógicos e metodológicos enunciados pela instituição de ensino.

A partir do momento em que ocorre esse rompimento entre prática e discurso, ponderamos que a escola exerce um papel educacional completamente oposto ao que se pretende prestar, reproduzindo procedimentos e aproximando-se de propostas geralmente vinculadas a instituições de ensino tradicionais, as quais não necessariamente se preocupam com as singularidades e a autonomia dos estudantes. Contudo, contemplamos os significativos esforços da instituição para atuar na área educacional enfocando a centralidade do aluno e de suas singularidades, como podemos observar no trecho a seguir retirado da PP:

O Sistema de Ensino [da escola participante] foi elaborado para que o aluno desenvolva e construa sua autonomia, responsabilidade e criatividade. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, as escolas deveriam optar por uma metodologia que considerasse a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valorizasse suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, a fim de buscar essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno. Os “conteúdos” serão inseridos num sistema de ensino que visa à realização de projetos realizados pelos próprios alunos de acordo com sua singularidade (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2012, p. 5).

Conforme postula o discurso enunciado pela instituição participante, o principal enfoque ou mesmo preocupação da escola recai na construção e no desenvolvimento dos sujeitos ao longo do processo educacional, de modo que a metodologia de ensino valorize e privilegie “a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno”. Consideramos, no entanto, que os momentos das aulas de conversação se situem nesse primeiro instante em que os alunos são completamente dirigidos pelos especialistas de LI por não lhes ser permitido acesso, como talvez ocorra nos plantões, para que participem ativamente no processo de construção e negociação de sentidos, desempenhando, portanto, um papel secundário nesse percurso educacional. Diante dessa perspectiva, compreendemos que as aulas de conversação em inglês representem uma acentuada contradição entre um discurso institucional, o qual almeja promover algo diferente ou mesmo “novo”, e práticas que se desvelam tradicionais e conteudísticas.

Durante essas aulas vespertinas, ponderamos que tanto o discurso de se pautar nos interesses e nas singularidades dos alunos, trabalhando por meio da ABP, quanto a esquivas de se segmentar os alunos em turmas são anulados diante do desafio de se ministrar aulas de conversação que sigam as mesmas ideologias e metodologias inicialmente propostas pela instituição. Diante dessa dificuldade, alguns procedimentos são adotados pelas especialistas de LI e aprovados pela escola como forma de lidar com as problemáticas que insurgem do fato de ser “necessário”, por exemplo, separar os alunos que estão na aula de inglês dos demais estudantes, instalando-os em uma sala de aula fechada para que, assim, possam ouvir, repetir e, quiçá, produzir na língua-alvo sem maiores interferências externas. Por meio dessa divisão, compreendemos que a

escola abre espaço para que a verticalização do poder flua de maneira mais intensa nesses momentos, assim como, atua em prol da obliteração do processo de singularidades e dos aspectos considerados democráticos propostos pela instituição de ensino.

Sendo assim no que se refere às relações de poder, percebemos que as aulas de conversação tendem a cristalizar um momento hierárquico nitidamente verticalizado pelo fato de a sala de aula proporcionar uma disposição física em que o centro das atenções recai exclusivamente nas especialistas de LI, já que todas as carteiras universitárias, onde os alunos se sentam, estão voltadas para a direção da mesa da professora e da lousa. A partir dessa configuração estrutural, notamos que a posição ocupadas tanto pelos professores quanto pelos alunos sofrem significativas alterações posto que as condutas dos estudantes passam a ser reguladas diretamente pelo único professor que se encontra na sala de aula, não havendo mais uma vigilância concêntrica, por exemplo, e permitindo que os alunos ora se mostrem incomodados diante dessa perspectiva, tentando resistir a essa imposição, ora se mostrem conformados com o modo como a aula é estruturada, tornando-se apáticos com o que é realizado dentro desse espaço, como podemos perceber a seguir:

DC2 [Aula de conversação das 14:25 às 15:15]:

A especialista Carolina tenta colocar ordem na sala, desempenhando um papel de poder notadamente verticalizado ao pedir para os alunos se sentarem e ficarem quietos para não atrapalharem a aula. Carolina está passando slides sobre uma música que eles estão estudando e falando só em inglês, alguns alunos não entendem e ficam confusos. Percebe-se certa intolerância, por parte dos alunos, em ficarem parados e terem que responder em inglês a pergunta da professora, talvez por se sentirem inseguros em falar ou mesmo em não compreender completamente a pergunta na língua-alvo. Carolina pede para dois alunos saírem da frente da sala, perto de onde ela está, e se sentarem para que não atrapalhem a aula. [...] Alguns alunos estão dispersando ou perdendo o foco durante essa aula.

A partir desse excerto retirado do diário de campo, ponderamos que as aulas de LI ministradas em uma sala fechada revelam maior incidência de ações autoritárias e da hierarquia verticalizada por parte da especialista pelo fato de a mesma tentar manter a ordem nesse ambiente para que possa iniciar ou dar continuidade à sua aula. Esse tipo de estrutura de sala de aula permite procedimentos de poder e de controle que Foucault

(1987, p. 144-145) denomina como “encastramento”, cuja ideia é a de articular e manter no interior de um ambiente fechado os constantes controle e vigilância de maneira hierarquizada a fim de tornar os sujeitos dóceis e manipuláveis. Desse modo, contemplamos que a proposta de realizar as aulas de conversação de LI em um ambiente controlado e fechado configura-se como uma forma de se impor o poder e a hierarquia verticalizados das professoras impelindo os estudantes a agirem de uma determinada maneira – a qual se diferencia, inclusive, do que é proposto pela escola nos seus discursos e nas atividades desenvolvidas no pátio –, tornando-se submissos às prescrições das especialistas de inglês.

Enquanto no pátio geralmente as professoras de LI não precisam chamar a atenção dos alunos com tanta frequência provavelmente porque a vigilância nesse espaço é maior – já que há mais professores e alunos nesse ambiente a observar e inspecionar uns aos outros –, na sala de aula, há apenas um professor para vigiar um número maior de alunos, tornando as relações de poder ainda mais verticalizadas. Nesse sentido, percebemos que a teoria tradicional do panóptico aplica-se nesse meio por haver um olhar central – da especialista – que monitora um grande número de indivíduos, contudo, contemplamos que a sua “eficácia” seja menor quando comparada com a inspeção estabelecida no pátio, momento em que os alunos tendem a se comportar melhor, digamos.

Tal cotejamento torna-se muito relevante quando ponderamos o fato de que, contrariamente ao observado no pátio, os estudantes tendem a ficar mais agitados e menos disciplinados durante as aulas de LI no período vespertino, o que nos leva a contemplar a possibilidade de haver uma mudança ou mesmo uma inversão no comportamento dos alunos tanto por estarem confinados em uma sala quanto por terem menos sentinelas observando-os. Com isso, compreendemos que existe uma lacuna ou mesmo um afastamento entre o que é proposto e feito nas aulas de LI da manhã, nos plantões, e nas da tarde, nas práticas de conversação, sendo que nas primeiras aulas as especialistas de inglês procuram seguir a temática do projeto escolhido pelos estudantes para que as mesmas possam trabalhar os diferentes conteúdos da língua conforme as afinidades dos alunos, ao passo que, à tarde, nota-se a preferência por abordagens pautadas na língua as quais visam contemplar as estruturas gramaticais do idioma e ignoram, de certo modo, a singularidade dos sujeitos.

Sendo assim, consideramos que pelo fato de as práticas de conversação romperem bruscamente com a suposta liberdade e singularidade sugerida pela escola por meio dos plantões, seguindo, portanto, um padrão muito semelhante ao das aulas nas escolas tradicionais – cujo processo de ensino e aprendizagem de LE geralmente segue abordagens centradas na língua e, conseqüentemente, na soberania hierárquica e deliberativa do professor –, julgamos que a posição tomada pelos alunos possa representar um sinal de resistência a algo que não necessariamente lhes interessa, posto que não estudam ou trabalham temas e conteúdos que estejam relacionados com as suas afinidades ou mesmo singularidades. Podemos, inclusive, perceber esse aspecto mais tradicional das aulas em questão nos relatos das especialistas de LI a seguir:

E9 [material escrito]

Pesquisadora: Há algum momento em que ocorre a prática oral e conversacional da língua estrangeira? Como você percebe esse momento? Você considera que os alunos se expressam adequadamente?

Carolina: Sim, como disse, dou as aulas de conversação em inglês a alunos do nível iniciante e intermediário I. Quando comecei as aulas, até então, eles só haviam tido aulas teóricas e estavam bastante “travados”, não conseguiam elaborar nada em inglês, achavam graça em ter que falar e entender o que eu dizia em inglês. Algumas aulas fiz inteiramente em inglês, no início havia alguma resistência para começarem a se comunicar, mas depois foram melhorando. Tento proporcionar experiências diversas, com músicas, histórias, competições, dramatizações etc. Percebo que, de acordo com as preferências algumas aulas funcionam melhor com uns e outras com outros.

E2 [32:13 – 33:57]

Pesquisadora: Eu queria perguntar mais sobre a parte da aula de conversação. Hoje vocês seguem um livro nessa aula, né?

Daniela: A gente segue um livrinho.

P: E você resolveu adotar o livro (++) por qual motivo?

D: Porque (++) , porque antes eu inventava tudo na minha cabeça.

P: E aí é mais difícil?

D: É::: (++) . E aí, eu tinha visto que já tinha acabado toda a (risos) minha fonte de inspiração, porque eu fiquei DOIS anos trabalhando sem livro. Sem material, sem nada. E chegou um momento em que eu percebi que eu não estava dando mais conta de criar tanto para fazer os alunos falarem. Eu falei: vou sugerir que eles adotem um livro que eu gosto de trabalhar e trabalho com outros alunos fora daqui, porque eu acho super legal. E está dando certo ((incomp.)).

P: E a escola aceitou?

D: Aceitou! Você sabe que material didático é caro, então isso foi uma coisa que eu conversei com a Natália, perguntei para ver se era

viável para todos os alunos terem livro. Isso foi conversado, mandei uma cartinha para os pais para ver se eles concordavam e todo mundo concordou e todo mundo adora esse livro. É o único material que existe na escola, é o livro de inglês.

P: E só ele?

D: Só ele. Têm os livros que são usados para pesquisa na biblioteca, mas o único livro que a gente usa na aula é o livro de inglês.

De acordo com os trechos das entrevistas citados acima, os quais coadunam com algumas anotações registradas no diário de campo mencionadas anteriormente, percebemos que a maneira como cada especialista de LI conduz as aulas de conversação são significativamente distintas, uma vez que Carolina utiliza recorrentemente *slides*, músicas e dinâmicas as quais incluem apresentação de diálogos e repetição dos mesmos, enquanto Daniela prefere adotar um livro didático específico para orientar e direcionar as suas práticas da língua oral. Contudo, compreendemos que em ambas as aulas pretende-se trabalhar o idioma estrangeiro cosoante não apenas com o interesse ou inclinação das especialistas, mas também, com o que as mesmas julgam ser importante ou agradável aos alunos, sem necessariamente consultá-los sobre suas preferências ou interesses.

Além disso, consideramos que o modo como os conteúdos são geralmente trabalhados tendem a seguir um padrão tradicional de ensino pelo fato de as professoras de inglês focarem preferencialmente na estrutura e gramática do idioma, ministrando aulas na lousa ou mesmo por meio de livros didáticos e *slides* em que os assuntos focam no aprendizado dos nomes e das classificações dos elementos gramaticais. Contudo, percebemos que nas aulas da especialista Carolina há a preocupação de se abordar não apenas a gramática da língua-alvo, mas também o seu uso em algumas situações específicas – por exemplo, quando conhecemos pela primeira vez alguém ou entrevistamo-nos – embora isso aconteça de maneira verticalizada, isto é, as propostas e os temas ou conteúdos partem exclusivamente da professora em questão.

Por outro lado, apesar de não termos acompanhado as aulas de conversação da especialista Daniela, não nos sendo possível, portanto, cotejar as perspectivas apresentadas nas entrevistas com as nossas observações, contemplamos que as aulas ministradas pela professora em questão também aparentam se basear em métodos considerados tradicionais, já que Daniela optou por trabalhar a língua estrangeira oral alicerçando-se em livros didáticos, a fim de facilitar o momento de preparar e orientar

as aulas de conversação. Embora compreendamos a dificuldade da docente em preparar aulas “originais” que estejam coerentes com a proposta da escola de respeitar a singularidade e a autonomia dos alunos, consideramos que a decisão arbitrária de trabalhar com livros didáticos contrarie a ideologia da instituição, a qual estabelece que: “a escola não terá uma relação de material já estabelecida ou ‘fechada’, mas estará aberta para adquirir o material essencial para a necessidade dos docentes e discentes” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2012, p. 24).

De acordo com o discurso institucional, nota-se o fato de a escola se disponibilizar a adquirir materiais didáticos específicos para auxiliar os professores em suas práticas, contudo, a mesma salienta a sua discordância no que se refere à adoção de materiais específicos e permanentes para o uso de maneira abrangente na escola, como ocorre nas aulas da Daniela. Compreendemos que a posição assumida pela instituição parta do princípio de que ao adotar um livro específico, passa-se a desconsiderar a singularidade e a autonomia tanto dos alunos quanto dos professores, de modo que ambos se condicionem a seguir exclusivamente as orientações abordadas no livro e desconsiderem outras questões ou abordagens que possam ser convenientes para o ensino e aprendizagem de LI, por exemplo. Além disso, compreendemos que o livro didático deve ser apenas um suporte para que o professor oriente a sua aula, não se constituindo, portanto, em uma espécie de manual no qual o docente se debruça para estruturar toda a sua aula e no qual se baseia, exclusivamente, para abordar os conteúdos e atuar em sala de aula, como também pondera Resende (2009, p. 121 e 124).

Diante de uma aula marcadamente expositiva e, simultaneamente, impositiva, consideramos que pelo fato de a mesma não se basear nos projetos dos alunos, como comentamos anteriormente, a prática de conversação de LI torna-se demasiadamente cansativa ou mesmo desinteressante para os estudantes pelo fato de os mesmos não participarem da definição ou mesmo seleção dos conteúdos a serem estudados nessas aulas, assim como, também geralmente não opinam a respeito da maneira como esses conteúdos serão construídos por eles ou mesmo da turma na qual serão encaixados. Na realidade, essas aulas exigem que os estudantes fiquem sentados durante uma hora, prestando atenção na exposição do docente, o que lhes pode parecer entediante ou mesmo desestimulante quando comparado à rotina dos projetos e dos plantões vivenciada no pátio. Contudo, quando questionados sobre essa questão, alguns participantes não percebem – ou mesmo ignoram – que essa inversão aconteça, julgando

que as aulas de conversação não se diferenciam tanto dos plantões, como percebemos nos relatos abaixo:

E5 [30:20 – 32:07]

Pesquisadora: E, por exemplo, e quando vocês têm aula (+) de conversação, vocês ficam reunidos na sala de aula, né? Vocês não ficam no pátio (+), certo? Na aula de conversação.

Michele: Como assim aula de conversação?

P: A aula de inglês que vocês têm agora à tarde.

M: Hum.

P: Vocês ficam reunidos dentro da sala de aula, né? Não é no pátio. E você sente muita diferença de ir, então, para a sala de aula para ter aula, como seria basicamente numa escola tradicional, ou não?

M: Não. Eu não sinto, não, porque::: (++) seria igual ao pátio, a gente respeita, tem o mesmo respeito na sala de aula, mas a gente (+) também tem as mesmas brincadeiras gostosas que a gente teria no pátio. Eu acho que é ((incomp)), assim, uma coisa totalmente diferente das escolas tradicionais, só que você se sente bem, mas quando você entra na sala (+) é::: eu acho que você não se sente como numa escola tradicional, porque parece o pátio, o pátio parece essa escola, é o jeito que você aprende. Então, (+) você se sente confortável e::: porque quando você está numa sala de aula de uma escola tradicional, você (+) tem que ser sério, tem que ter respeito, porque você está com uma autoridade, você está estudando. É lógico que aqui você tem que ter respeito e você tem que (++) saber que você está numa aula, mas é totalmente diferente, porque (+) a gente aprende brincando.

P: É mais leve?

M: É mais leve.

E8 [17:26 – 19:13]

Pesquisadora: Na aula da tarde (de inglês) vocês não falam nada sobre projetos?

Lucas: Não. Eu acho que de manhã (+) aprende mais, porque a pessoa gosta do que ela está pesquisando, ela gosta do projeto e por isso ela o escolheu, e então (++) é::: ela tipo que gosta do está fazendo porque está falando de uma coisa que ela (+) gosta muito.

P: Uhum. E à tarde vocês não têm nada disso?

L: Não.

P: E aí como que é? É o professor que escolhe o que ele vai dar? Como é que funciona essa aula à tarde? (interrupção da entrevista devido à entrada de outros alunos na sala).

P: Desculpe. Então, como é essa aula de tarde?

L: Ela (a especialista) vai passando uma coisa de cada vez e não tem nada a ver com o projeto. Ela, tipo, agora eu estou vendo uma música (+). Ela escolhe uma música para a gente e a gente tem que estudar (++)). Ela passa a letra da música e na aula ela vai passando vídeo, cantando. Ela passa a letra e, durante a semana, ela pede para a gente estudar a letra que no outro dia a gente é:::, a gente vai escolher uma dupla para ir cantar.

P: Mas você gosta desse tipo de método? O que você pensa sobre ele?

L: Gosto:.... É bem legal. Eu gosto bastante de música.

É interessante observar que o relato de Michele elimina a possibilidade de as aulas de conversação de LI serem semelhantes às práticas estabelecidas em uma escola tradicional, assim como, tende a aproximá-la dos plantões estabelecidos no pátio, desconsiderando a possibilidade de que ambas as práticas sejam opostas ou mesmo diferentes. De acordo com a estudante, assim como nos plantões, os alunos sentem-se confortáveis com as práticas de inglês vespertinas, assim como se sentiriam se estivessem no pátio, e também mantêm o mesmo respeito para com os professores que costumam demonstrar no espaço aberto das aulas matutinas.

Nesse sentido, a aluna entende que as aulas são mais leves na instituição participante – do que seriam em uma escola considerada tradicional, por exemplo – pelo fato de os estudantes brincarem e terem a mesma liberdade que teriam nas práticas desenvolvidas no pátio, por exemplo, diferentemente do cenário que possivelmente poderíamos encontrar em outra escola. Podemos presumir que o posicionamento de Michele em relação a esse tema esteja respaldado no fato de a estudante não sentir ou mesmo não atribuir a esse momento maiores graus de controle ou hierarquização por parte da especialista de LI, assim como, não considera que os aspectos tidos como democráticos ou singulares sejam obliterados.

Já as falas de Lucas assumem um posicionamento ambíguo em relação às aulas de conversação de inglês pelo fato de demonstrarem, simultaneamente, que se trata de um momento em que os interesses e a opinião dos alunos são teoricamente desconsiderados pela especialista, mas, mesmo assim, o estudante admite gostar dessa aula, porque, no seu caso, mostra-se interessado por música pelo fato de trabalharem a língua-alvo por meio desse recurso. Assim, consideramos que em ambos os comentários, os estudantes não questionam o fato de, nos plantões, por exemplo, terem a autonomia de escolher o que almejam estudar, ao passo que, nas práticas de conversação, são impelidos a aceitarem a maneira como as especialistas planejam as aulas e, também, trabalham os conteúdos. Com isso, ponderamos que os momentos de relações horizontais são menos frequentes ao longo dessas aulas, quando cotejadas com os plantões, por exemplo, conduzindo os alunos a agirem passivamente no processo de elaboração e de construção do conhecimento no ambiente fechado.

Opondo-se aos comentários tecidos pelos estudantes mencionados acima, percebemos que algumas observações retiradas do diário de campo, assim como o relato da especialista Carolina demonstrem claramente que as aulas de conversação não se assemelham às práticas estabelecidas no pátio, assim como, tendem a ser mais verticalizadas em função da nítida inversão da vivência escolar proposta na parte da manhã e, conseqüentemente, da indisciplina instaurada na tentativa de controlar os estudantes:

DC6 [Aula de conversação das 14:30 às 15:30]:

A especialista Carolina conversa com os alunos sobre o comportamento deles e coloca algumas regras para os alunos, por exemplo, que eles devem pedir para beber água e ir ao banheiro. Além disso, a docente diz que a porta da sala está aberta para quem quer aprender e para quem não quer também, enfatizando que os alunos podem sair a qualquer momento caso não estejam interessados e não queiram assistir à aula. Embora Carolina esteja dizendo isso de maneira calma e como se fosse uma conversa, percebemos nitidamente que há um tom autoritário e impositivo em suas falas e em seus gestos.

E9 [material escrito]

Pesquisadora: Você considera que, como professor, a sua autoridade é maior e deve ser respeitada durante as práticas? E de que forma isso é colocado e recebido pelos alunos?

Carolina: Em algumas vezes me posicionei assim aos alunos: meu objetivo é fazer com que a aula aconteça, com que aprendam e se desenvolvam. Para isto tenho um planejamento e orientações a serem seguidas durante aquele tempo de aula. Já disse a eles que as portas da sala estão abertas, para quem quiser entrar e assistir, mesmo que não sejam da turma e também para sair, aos que não estiverem interessados. Esta é uma liberdade que a minha aula de conversação dá, mas também é uma forma de fazê-los entender que, quem estiver naquele espaço está sujeito às condições e dinâmicas daquela aula. Aos que se mostram comprometidos dou liberdade para darem sugestões e contribuições para todas as aulas e já mudei o planejamento de várias aulas com base nas sugestões e reações dos alunos.

A partir desse trecho da entrevista concedida por Carolina e das observações realizadas por mim, percebemos que a conduta da especialista de LI nas aulas vespertinas tende a se pautar em uma maior verticalização do poder ao se posicionar de maneira impositiva diante da indisciplina e da falta de organização ou respeito dos alunos para com ela e a sua aula. O fato de a docente criar regras de comportamento

nesse ambiente fechado e também esclarecer que nesse espaço as atividades serão encaminhadas da forma que ela julgar melhor ou mais adequada trata-se de uma maneira de ratificar a sua autoridade e, também, a sua hierarquia perante os alunos para que possa dar continuidade à aula expositiva sem que o desinteresse dos estudantes atrapalhe o andamento da mesma.

Nesse ponto, consideramos interessante ressaltar que, segundo a professora, apenas os alunos que se demonstram interessados e comprometidos com a aula conquistam a liberdade de sugerir ou mesmo contribuir com ideias para a elaboração ou mesmo o desenrolar das aulas, de modo que a própria docente reconhece em sua postura ações estritamente autoritárias com o intuito de manter o controle das turmas por se deparar com situações adversas de desordem. Retomando a teoria foucaultiana, compreendemos que o posicionamento da professora ratifica o discurso de que nas salas de aulas fechadas os corpos dos alunos devem ser docilizados a fim de que sigam as orientações e os procedimentos determinados pelos docentes como forma de se restringir tanto a mobilidade quanto a liberdade e autonomia dos mesmos nesse espaço físico, ao mesmo tempo em que se aumenta o controle e a verticalização do poder.

Sendo assim, inferimos que devido ao fato de os estudantes ficarem o dia todo na escola e as aulas de conversação acontecerem após o horário do almoço, entre duas e três horas da tarde, os mesmos tendem a ficar mais agitados visto que a aula ocorre em um espaço fechado e segue os padrões tradicionais de ensino e aprendizagem de LE, como vimos anteriormente. Assim, a ruptura com o momento mais livre e autônomo que acontece nas manhãs ao longo dos plantões pode ser um dos motivos que cause incômodo nos estudantes devido ao fato de romper rispidamente com a proposta sugerida pela escola, assim como com a ideologia que se criou em torno de sua atuação educacional, muito embora a maioria dos entrevistados não tenha percebido de maneira clara ou não demonstraram ter ciência desse aspecto.

Por fim, julgamos que a postura institucional em relação ao espaço físico compartilhado pelos atores sociais ora se mostra alinhada tanto à sua estrutura quanto à sua filosofia e PP, ora desvela procedimentos contraditórios em relação ao discurso institucional. Quando convergente à proposta da escola, consideramos que a estrutura física da instituição pode auxiliar na estruturação e no endossamento da atuação tanto singular quanto “democrática” dos alunos dentro dos muros escolares. Nesse sentido, compreendemos que, em alguns momentos, a própria estrutura da escola pode vir a

propiciar o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes de modo mais espontâneo e prático ao concentrar suas atenções nesses sujeitos, amenizando, por ventura, a hierarquização dos atores sociais. Enquanto em outros momentos, os ambientes utilizados para determinadas aulas conduzem os estudantes a agirem de maneira indisciplinar, aumentando significativamente o grau de controle e poder das especialistas.

Por um lado, compreendemos que a estrutura proposta pela escola de reunir os estudantes no pátio, ao invés de mantê-los em salas de aula, configura-se como um traço determinante de como o saber e as relações de poder são concebidas nesse ambiente. Por outro, ponderamos que os momentos nos quais os estudantes se encontram limitados em um dado espaço escolar, como a sala de aula, não lhes sendo possível atuar de maneira mais livre e autônoma, assim como não tendo vários olhares que os vigiem constantemente, os mesmos passem a agir de maneira indisciplinar, resistindo a uma imposição vertical ou mesmo contrariando a visão idealizada construída na instituição participante.

Nas próximas seções, analisaremos como percebemos os indícios de verticalização e horizontalização das relações de poder, bem como, as divergências e as convergências entre o discurso e as práticas no que se refere às questões de singularidade e de democracia.

5.2. Indícios de verticalização e horizontalização do poder

Por meio da triangulação entre o diário de campo, a proposta pedagógica e as entrevistas, pudemos depreender, de maneira sucessiva e constante, a presença de manifestações indicativas de uma posição ainda muito marcada e verticalizada das especialistas de LI durante as atividades propostas nas práticas de LE na escola participante, como pudemos perceber, por exemplo, na análise do panóptico. Desse modo, ponderando sobre os principais pontos investigados nesta pesquisa, buscamos analisar a maneira como as relações verticais e horizontais de poder se manifestam em diferentes aspectos da escola, enfatizando as práticas e os procedimentos adotados nas aulas de conversação e nos plantões de LE, como veremos a seguir.

Em um primeiro momento, pelo fato de as relações de poder estarem intrínsecas à estrutura social e ao ser humano, julgamos importante salientar a visão e os questionamentos construídos pelos próprios alunos e pelas especialistas de LI sobre

como se manifestam as interações entre esses sujeitos durante as práticas de língua estrangeira. Por meio das entrevistas com os participantes, percebemos que a maioria dos estudantes relata que a interação estabelecida tanto com os outros alunos quanto com as docentes de inglês é pautada no respeito e na amizade, não havendo problemas mais graves referentes a possíveis desentendimentos.

Sendo assim, a estudante Amanda, por exemplo, afirma que pelo fato de a escola ser pequena, a relação entre os alunos é respeitosa e boa, pois todos se conhecem, conversam e convivem sem grandes problemas, de modo que o respeito seja fomentado tanto nas relações entre os sujeitos que têm mais ou menos afinidade entre si:

E4 [20:41 – 21:17]:

Amanda: É bom ser uma escola pequena, porque eles conseguem trabalhar a individualidade de cada um (++), de cada aluno. Por exemplo (risos), (+) eu, como eu disse, eu tenho muita dificuldade em trabalhar em grupo, eles vieram em mim e me ajudaram a trabalhar em grupo. Eles não chegaram e me falaram: olha, você só vai trabalhar em grupo. Não. Mas de uma maneira, como eu disse, subliminar eles trabalham esse negócio de grupo. Por exemplo, eu tenho o mesmo interesse que aquela pessoa, então vamos fazer o projeto juntas. Eu tenho uma opinião diferente da dela (+), precisa discutir por causa disso? Não precisa. É a minha opinião e é a opinião dela. Vamos nos respeitar. Acho que isso é tudo trabalhado.

No relato transcrito acima, Amanda considera que a base da relação considerada por ela como respeitosa estabelecida entre os alunos é consequência das ações e ideologias que a escola visa trabalhar dentro do espaço institucional, a fim de pregar a percepção de empatia e compreensão entre os estudantes, incentivando, para isso, o trabalho em grupo. Como a própria aluna ressalta, a escola não impõe de forma direta uma obrigatoriedade, por exemplo, de os alunos trabalharem em grupo, contudo, essa ideia é apresentada aos estudantes de maneira “subliminar”, propagando, por meio de uma ação que pode ser considerada verticalizada – o incentivo insistente de se trabalhar em grupos –, uma vontade de verdade referente às relações horizontais que devem ser estabelecidas entre os próprios alunos dentro dos projetos e, também, nas práticas de todas as disciplinas, inclusive as de LI.

Assim, a partir dessa posição adotada pela instituição, podemos depreender que partindo de ações verticais, a escola procura encorajar os alunos a estabelecerem interações consideradas mais horizontalizadas com o possível intuito de oportunizar que

nessas relações os estudantes vivenciem momentos de respeito, compreensão e aparente liberdade. Contudo, diante dessa perspectiva, a tendência é que as relações instituídas entre os próprios alunos se configurem em momentos de aprendizagem de regulação do poder ao contemplarmos, por um lado, a manutenção da interação horizontalizada entre eles e, por outro, a ocorrência de lideranças ou autoritarismo por parte de determinados estudantes, durante as práticas de LE, procurando, talvez, reproduzir o papel discricionário tradicionalmente associado à figura do professor.

Percebemos que em ambos os casos mencionados acima, essas interações estabelecidas entre os alunos suscitam a necessidade de os mesmos buscarem o diálogo como forma de decidir, negociar e resolver em conjunto os problemas desencadeados ao longo do projeto ou das pesquisas realizadas como forma de manterem a horizontalidade de suas relações. Desse modo, de acordo com o relato da Amanda e levando em consideração a metodologia da escola, percebemos certa abertura para que os próprios alunos, em determinados momentos, exerçam essas relações horizontais ao negociarem a direção de suas pesquisas e chegarem a um consenso sem que seja necessária a constante orientação ou mesmo intervenção de um professor, como revela a seguinte observação registrada no diário de campo:

DC2 [Plantão das 8:50 às 9:20]:

Eloísa e uma colega de grupo estão pesquisando sobre a Faixa de Gaza e os seus conflitos. [...] Elas tentam entender a questão do judaísmo dentro do território israelense e, para isso, comentam e discutem sobre a importância da mulher na cultura do país e sobre o casamento na religião. As meninas estão desacompanhadas da docente de LI e estão numa sala onde há cadeiras universitárias, lousa branca e um computador, onde realizam a pesquisa. Crianças entram e saem da sala livremente para fazer pesquisas com outros estudantes. Algumas delas escrevem contas na lousa para os seus projetos e outras pedem permissão para usar o computador. Eloísa e sua colega dizem que estão usando o computador, mas que logo irão desocupá-lo. São as próprias crianças que têm a iniciativa de dialogar para negociar como as relações serão estabelecidas nesse ambiente, de modo que elas conseguem se entender sem precisar da intervenção de terceiros ou mesmo dos professores.

Diante do excerto destacado acima, ponderamos que a ausência das especialistas de LI enseje momentos onde a produção de regulação seja construída pelos próprios estudantes, possibilitando que esses alunos dialoguem e construam os saberes de acordo com as suas experiências e suas pesquisas autônomas, sem que fiquem dependentes, por

exemplo, da percepção e das considerações de um professor acerca do que estão estudando. A partir dessa conjuntura, surgem momentos de reflexão que não se restringem ao âmbito do conhecimento exclusivamente formal dos conteúdos escolares, oportunizando que os estudantes transcendam a relação muitas vezes submissa ou dependente que tradicionalmente estabelecem com os docentes e os seus conhecimentos.

Essa autonomia concedida aos estudantes permite que a construção do saber seja erigida independentemente do constante acompanhamento e, portanto, inspeção das docentes. Sendo assim, tal questão leva-nos a considerar que a apreensão dos saberes nesses momentos de relativa autonomia seja estabelecida de maneira diferente do que no ensino tradicional, uma vez que são os próprios alunos que designam o sentido da aprendizagem de acordo com as próprias singularidades e interesses, sem que o tradicional discurso dos professores esteja atravessando o tempo todo a construção de sentido da educação para esses indivíduos.

Dessa maneira, são criadas situações nas práticas de LI em que se confere aos alunos certos momentos de empoderamento e, conseqüentemente, desvinculação de relações marcadamente verticais, permitindo-lhes a possibilidade de que aprendam a lidar com a posse e também o exercício consciente da regulação e do domínio diante de uma atividade em que não seja o professor quem esteja no comando. Ao experimentarem formas de relações horizontalizadas – como acontece também nas assembleias, por exemplo –, ponderamos que os alunos se tornem suscetíveis a construir e desenvolverem relações de cooperação, quando esses sujeitos se unem e se articulam para criar regras e respeitá-las, de modo que, por meio dessa autorregulação, se estabeleçam relações tidas como democráticas, como ilustra o comentário de Eloísa:

E6 [8:32 – 09:29]:

Pesquisadora: Mas vocês não têm o costume de dialogar com o professor de LI e falar, assim: eu não gosto disso ou eu não quero fazer assim?

Eloísa: Ah:::, sim. Mas na maioria das vezes a gente costuma conversar ou com o tio Tom ou com a tia Natália. A gente fala: olha, eu acho que eu não gosto muito disso:::, a gente vê um jeito de solucionar aquilo se tiver uma forma. Ou, tipo assim, se for uma coisa da pessoa mesmo, ela está implicando com aquilo e aquilo favorecia a todo mundo menos a ela, aí eu acho que é uma providência que a gente tem que tomar em relação à pessoa ((incomp)). Mas quando é

algo que a maioria das pessoas reclama, a gente sempre senta para conversar sobre aquilo e vê uma forma de melhorar.

P: E aí, esses momentos em que vocês sentam para conversar é na assembleia ou não necessariamente?

E: Não necessariamente. Na assembleia também, mas aí é algo aberto que a gente discute sobre a escola inteira. Mas tem aquela coisa que::: é mais íntima sua, digamos, que você não se identifica com aquilo, porque você acha que aquilo não está certo e você fala diretamente com o tutor ou com o tio Tom e a tia Natália.

De acordo com o trecho transcrito acima, percebemos que os diálogos relacionados às questões que envolvem tanto os interesses comuns como o todo da escola tendem a ser mantidos e suscitados principalmente nas assembleias, momento em que os estudantes têm a oportunidade de desenvolver uma consciência das relações grupais ou coletivas, de modo que a percepção da autorregulação nessa situação iniba possíveis momentos de dominação ou verticalização do poder. Consideramos, nesse ponto, que a abertura para o diálogo seja uma ferramenta fundamental não apenas para o desenvolvimento de princípios considerados como democráticos, mas também, para ratificar tanto a existência das estruturas horizontais de poder quanto a ocorrência de oscilação entre momentos de verticalização e momentos de horizontalização de poder no contexto de ensino e aprendizagem de LE.

A oscilação das relações verticais e horizontais de poder desvincula-se da percepção cristalizada de que todas as relações estabelecidas no âmbito escolar sejam exclusivamente ou mesmo continuamente verticais, aproximando-se, assim, da concepção foucaultiana de relações de poder. Entretanto, nas falas de Eloísa também pudemos depreender fortes indícios de verticalização hierárquica do poder quando a estudante menciona que, em determinadas situações, os diálogos horizontais que poderiam ser diretamente estabelecidos com os professores ou mesmo com os alunos são substituídos por conversas pessoais com os gestores da escola, Tom e Natália, cuja posição de autoridade na pirâmide hierárquica institucional é significativamente elevada.

Não apenas nas entrevistas, mas também ao longo das observações registradas no diário de campo, percebemos que os momentos em que a presença primeiramente de Lilian – coordenadora da escola – e, secundariamente, de Tom e Natália é solicitada por alunos ou professores, representam situações mais complicadas ou delicadas que

exigem o apelo a um sujeito cujo poder seja superior ao dos envolvidos, como podemos perceber nos relatos abaixo:

E1 [18:30 – 19:18]:

Pesquisadora: E aí, por exemplo, vamos supor que vocês estão (+) durante os plantões ou mesmo durante a aula de conversação de inglês, se acontece qualquer indisciplina de um aluno, se ele não está (++) respeitando os outros ou obedecendo aquele momento, o que acontece com esse aluno? Quem o corrige?

Renata: A professora, ela sempre vai pedir para ele parar. Daí, se ele não parar no plantão, normalmente, chama a tutora da pessoa. Vamos supor que sou eu, vai chamar a tia Mônica (tutora da aluna). Daí a tia Mônica vai tentar me corrigir e, se não conseguir, chama normalmente a tia Natália ou o tio Tom se perceber que a coisa está ficando muito difícil. Agora à tarde, normalmente chama a tia Lilian, que é a que está por aqui.

DC5 [Plantão das 9:25 às 9:50]:

Enquanto a correção do exercício é feita pela especialista Daniela, um dos alunos do grupo em questão fica pedindo a borracha porque nunca a traz nos plantões, e o colega a quem pede a borracha fica aborrecido com a situação justamente porque esse aluno sempre esquece esse material. Diante dessa situação, a professora de LI chama a atenção desse aluno e, logo em seguida, Lilian é chamada para conversar com esse estudante e resolver o problema que se criou. Notamos que Lilian ocupa uma posição hierárquica acima da especialista de inglês e passa a assumir um papel de maior poder diante dessas situações consideradas problemáticas. Lilian conversa com o aluno na frente de todo o grupo no qual o mesmo está inserido e diz diretamente a Daniela que caso ele a atrapalhe novamente, que a professora deve mandá-lo se retirar do plantão. Nesse momento, Lilian aproveita para repreender o aluno, dizendo que ele não está sendo responsável o suficiente e que tem que assumir as consequências de seus atos e de seu comportamento.

Nos casos em que as especialistas de LI ou os estudantes recorrem a Lilian, Tom ou Natália para resolverem os problemas engendrados em determinadas situações, desvela-se uma hierarquia verticalizada de poder pré-estabelecida a qual influencia diretamente no modo como esses três sujeitos são contemplados nesse ambiente escolar, uma vez que se torna nítido o papel de elevada autoridade o qual lhes é outorgado. Diante desse papel desempenhado pelos gestores e pela coordenadora, ponderamos que a posição tanto das especialistas de LI quanto a dos estudantes desloca-se, inviabilizando, por exemplo, a possibilidade de que relações horizontais sejam estabelecidas entre esses pares durante esse momento, posto que tais equalizações sejam

automaticamente interrompidas para que cedam espaço para uma verticalização hierárquica do poder.

Com isso, compreendemos que, na presença desses sujeitos, o controle e o poder verticais que fluem dos professores para os alunos possam ser ao mesmo tempo reforçados – momentos em que os gestores e a coordenadora delegam às especialistas de LI plenos poderes para agirem conforme julgarem justo ou conveniente – ou ainda atenuados – quando a posição ocupada por esses três indivíduos suprime a autoridade do professor frente aos alunos. Nesse sentido, como percebemos na observação registrada no diário de campo mencionada acima, no momento em que Daniela chamou Lilian para resolver o conflito estabelecido durante o seu plantão, a coordenadora procurou corroborar, perante os alunos, a autoridade da especialista de LI, de modo a reforçar também a perspectiva tradicional de que a relação professor-aluno deve ser mais verticalizada do que horizontalizada ao longo das práticas dos docentes, independente se essas ocorrem no espaço do pátio ou mesmo na sala de aula.

Coadunando com essa perspectiva, durante as entrevistas com os alunos, percebemos recorrentes momentos em que a tradicional relação poder-saber, proposta por Foucault (1987), se sobressai em seus relatos a ponto de os próprios estudantes ponderarem que o docente deve ser respeitado de maneira diferente tanto pelo fato de ser adulto, portanto mais velho, quanto pelo fato de ser a pessoa quem os educa, isto é, por deter maior nível de saber em relação aos estudantes. Em ambos os casos, constatamos que o discurso acerca das hierarquias verticais pré-estabelecidas e marcadas histórico-socialmente tendem a prevalecer na visão desses alunos, embora alguns deles encarem os seus docentes como uma espécie de amigo ou parte da família, como ilustram as declarações abaixo:

E8 [11:08 – 12:50]:

Pesquisadora: Você sente que tem relação de autoridade, pensando nos professores de LI?

Lucas: Sim.

P: E como acontece essa relação de autoridade?

(O aluno demora alguns segundos para responder porque está pensando na resposta)

L: Bom:::, às vezes (a autoridade do professor) é um pouquinho maior, porque às vezes ele fala alguma coisa e a gente tem que respeitar, né? Porque ele é o nosso professor e ele manda (+) na aula. Então a gente tem que respeitar ele.

E5 [11:52 – 12:48]:

Michele: Eu acho que (++) , eu não acho que você (+) pode extrapolar com o professor. Mas eu não acho que nenhuma criança se sente desconfortável de “nossa, ele é o meu professor, eu preciso respeitar ele”. Lógico que você tem que ter todo o respeito possível, porque ele é (+) o seu tutor, ele é o que te orienta e ele é até mais velho do que você. Mas (++) é uma coisa gostosa, porque os professores também trabalham de uma maneira boa com você. Você se sente confortável, você não trata ele como se fosse um amigo de classe. Mas você (+) tem a amizade como a de um amigo de classe. Você não trata ele como um amigo de classe, tipo, porque você tem respeito com o seu amigo, mas você não trata ele (o seu amigo) como você deve tratar um adulto, é totalmente diferente. Mas eu acho que (+) a gente se sente bem confortável, porque o tutor é um amigo.

Alicerçados em um paradigma – ou mesmo em uma vontade de verdade – o qual contemple os professores como figuras “naturalmente” superiores ou autoritárias na microestrutura da sala de aula ou do pátio, os relatos de Lucas e Michele tendem a reproduzir um discurso vinculado à ideologia que legitima a consolidada posição de dominação dos docentes em relação aos estudantes. Enquanto esses alunos entendem que as especialistas de LI devem ser tratadas com respeito e admiração devido ao fato de serem adultas e “detentoras” de determinados saberes. Depreendemos que, nesse discurso, o papel do estudante tende a estar submisso à autoridade das docentes, de modo que a atuação ou participação do mesmo nas aulas de inglês dependam do programa de atividades apresentado pelas professoras ou mesmo da vontade ou dos interesses dessas especialistas em concedê-lo esse espaço de autonomia.

Nesse sentido, o discurso reproduzido nos âmbitos social e institucional quanto ao papel dos professores passa a legitimar, por exemplo, a posição de superioridade hierárquica que as especialistas de LI ocupam nas relações de poder estabelecidas ao longo de suas práticas, uma vez que são elas quem geralmente encabeçam as iniciativas ou tomam a maior parte das decisões durante esses momentos de ensino e aprendizagem. Embora tenhamos observado que são outorgados aos alunos alguns espaços para que pronunciem as suas preferências ou mesmo deliberem sobre determinadas questões suscitadas, principalmente no plantão e em alguns momentos da aula vespertina, compreendemos que essa conduta esteja majoritariamente relacionada ao papel das docentes de inglês perpetuado na nossa sociedade e reproduzido na escola, como verificamos nos excertos do diário de campo a seguir:

DC1 [Aula de conversação das 14:20 às 15:15]

A partir da escolha do clipe da música “*Happy*”, de Pharrell Williams, apresentada pela primeira vez aos alunos na aula passada, a professora Carolina elaborou para a aula de hoje uma dinâmica na qual os estudantes devem cantar, na frente de toda a sala, um trecho ou uma frase escolhida por eles mesmos dessa música. A professora pede para que todos os alunos dessa turma se posicionem na frente da lousa. O objetivo é que cada aluno dê um passo a frente e cante a sua parte da música quando a mesma tocar no videoclipe. Carolina está filmando a apresentação dos alunos. Ao mesmo tempo em que eles se divertem com essa atividade, percebemos que a maioria dos estudantes está inibida diante do fato de ter que cantar em inglês perante todos e de estarem sendo filmados.

DC4 [Plantão das 8:30 às 9:00]:

A especialista Daniela orienta a maneira como a aula deve ser e pede para que as alunas falem determinadas frases e palavras em inglês relacionadas ao conteúdo de substantivos contáveis e incontáveis. É a professora quem fala as palavras e as expressões em inglês que as alunas devem utilizar para montar as frases na língua-alvo. Percebemos que a professora “impõe” ou mesmo “sugestiona” os temas e os termos que devem ser abordados, contudo, não encontramos na expressão física das alunas nenhum tipo de resistência ou incômodo em relação a essa interpelação.

DC4 [Plantão das 10:30 às 10:55]:

A professora Daniela procura identificar se os alunos compreenderam o assunto estudado e pergunta se há necessidade de se repetir os exercícios. Caso um ou outro estudante declare a vontade ou mesmo a necessidade de repetir os exercícios ou retomar alguns pontos estudados, o grupo decide por fazê-lo e a professora acata essa decisão tomada em conjunto por esses alunos.

De acordo com essas observações, contemplamos que tanto a organização do andamento das atividades a serem realizadas nas práticas de LI quanto a atuação dos alunos dentro desse espaço são geralmente decididas e direcionadas pelas professoras de inglês, de forma que os estudantes passem a atuar de maneira mais passiva ao não participarem efetivamente das determinações que lhes são propostas. A partir dessa percepção, concebemos que as relações de poder verticalizadas construídas no contexto educacional de LE da escola participante tendem a influenciar a maneira como as professoras elaboram e conduzem as aulas, evidenciando que as atividades propostas por elas geralmente são desenvolvidas como uma forma de manter o controle e a centralidade no papel do docente.

Não queremos dizer com isso que Carolina e Daniela ignorem os interesses ou a participação dos alunos em suas aulas, na realidade, ponderamos que devido aos discursos e às ideologias construídos em torno da figura do professor, como mencionamos previamente, as especialistas tendem a reproduzir e perpetuar tais paradigmas – consciente ou inconscientemente – ao deliberarem e imporem a maneira como as aulas devem ser conduzidas. Pelo fato de os professores e os alunos decidirem em conjunto parte dos conteúdos que serão abordados em LE de acordo com o tema de seus projetos, julgamos que, no caso dos plantões, há maior participação por parte dos estudantes na elaboração e organização das práticas, ao passo que, nas aulas de conversação, tal participação tende a diminuir consideravelmente em razão de as mesmas não estarem relacionadas aos projetos e, conseqüentemente, por ser outorgada às especialistas de LI a escolha dos temas e conteúdos a serem estudados.

Como pudemos observar ao longo da pesquisa de campo – conforme ilustra o segundo trecho exposto anteriormente –, geralmente é o especialista de LI quem decide e direciona de que maneira esses conteúdos serão abordados nos plantões, assim como que tipo de estrutura gramatical e quais vocabulários serão estudados, não concedendo aos alunos a autonomia de produzirem frases espontâneas na língua-alvo, por exemplo. Ainda assim, notamos que diante da evidente verticalização do poder das especialistas nesses momentos de ensino e aprendizagem de LE, há algumas oportunidades para que os estudantes se expressem ou mesmo participem da organização, deliberação ou mesmo direção da prática de LI, como revela o terceiro excerto retirado do diário de campo mencionado previamente.

Além dessa ideologia em relação à figura hierárquica do professor, percebemos que a instituição de ensino participante tende a propagar e também a perpetuar paradigmas e conhecimentos interesseiros, como postula Pennycook (1989), acerca do idioma que possivelmente a mesma considera mais pertinente para ser incluído no currículo escolar, reproduzindo e legitimando, assim, o discurso da hegemonia da língua inglesa no âmbito educacional, já que não há a opção, por exemplo, de uma segunda língua estrangeira para se cursar. O fato de a escola oferecer apenas o inglês como LE pode ser considerado como um indício de verticalização do poder por não conceder aos alunos a oportunidade de escolherem outro idioma que lhes interesse, de acordo com os seus projetos ou mesmo com as suas singularidades ou afinidades, de modo que se estabeleça, nesse sentido, uma prática unilateral e autoritária.

Ao vislumbrarmos que a língua inglesa, não necessariamente, esteja inserida na rotina ou mesmo na realidade dos alunos, questionamo-nos se a escolha por esse idioma refere-se a um traço de resistência ou de resignação por parte da escola. Para discutirmos esse tópico, recorreremos, primeiramente, ao relato de Amanda:

E4 [38:37 - 39:30]:

Amanda: Eu gosto bastante [de inglês] só que às vezes, quando eu vou falar, eu travo. Por exemplo, a minha tia tem uns amigos que moram nos Estados Unidos e daí uma vez ela me levou para conhecer um amigo. E eu sempre fui doida por inglês, né? E daí, eu travei na hora. Eu consegui falar, eu consegui entender. [...] Por exemplo, os egípcios que vieram aqui, não sei se alguém te contou, foi uma experiência maravilhosa, porque eles falavam em inglês:::: e a gente tentava o máximo o que a gente podia entender. E às vezes a gente nem conhecia as palavras, mas pelo contexto, era muito fácil de entender o que eles estavam falando.

No caso da primeira possibilidade, consideramos que, pelo fato de a instituição de ensino participante atender e estar inserida em uma comunidade desprivilegiada socioeconomicamente, a resistência de se oferecer exclusivamente a LI nesse espaço institucional seria uma maneira de se opor aos discursos elitistas concernentes ao uso prático do inglês por uma pequena e privilegiada parcela da população. Assim, ao se filiar a uma posição que resista a essa ideologia, a escola participante estaria proporcionando aos estudantes a oportunidade de aprenderem tal idioma hegemônico a fim de que os mesmos se aproveitassem das vantagens práticas, no mundo capitalista e globalizado, constantemente relacionadas ao inglês, mesmo não pertencendo a uma classe privilegiada socioeconomicamente.

Além disso, ao franquear espaço para que esses jovens aprendam e utilizem o idioma em questão – como o relato de Amanda expressa em relação à identificação e uso da LI –, a escola poderia estar se posicionando contra a ideologia dominante ressaltada por Phillipson (2012), a qual contempla a supremacia do inglês como forma de manter as desigualdades socioeconômicas a fim de impulsionar os interesses capitalistas da elite. Consideramos que tal posicionamento também se configuraria como uma resistência ao discurso, apresentado por Pennycook (1989), de que os saberes veiculados na instituição de ensino participante estariam aliados aos interesses dos dominantes, ao passo que estariam, na realidade, atuando em prol dos interesses da escola ou da comunidade na qual a mesma está inserida.

Nesse sentido, a resistência do ensino exclusivo da LI pela escola poderia ser contemplada como uma ferramenta de transformação não apenas da maneira como esses jovens vivem, mas também como compreendem o mundo e a si mesmos, oportunizando a possibilidade de empoderamento dos mesmos. Abaixo, ilustramos outro exemplo, suscitado durante a entrevista concedida por Renata, no qual podemos refletir sobre a questão da resignação:

E1 [32:06 – 32:35]:

Renata: EU, pessoalmente, (+) eu e minha irmã, a gente gosta de (+), vamos supor (+), *Twiter* ((incomp.)) e os famosos são dos Estados Unidos. Eu gosto de tentar entender. Daí tem aquela palavra que eu não conheço ainda, eu vou lá e pesquiso no *Google tradutor*, né? Mas eu QUERO tentar entender o:::: inglês, porque eu quero estudar fora.

Por outro lado, o discurso que visa legitimar o inglês como língua “internacional” ou “inevitável” – ao qual consideramos que o PCN-LE de certa maneira se filie, como discutimos anteriormente nesta dissertação – tende a se pautar na percepção de que devido ao fato de a LI ser considerada a língua de maior abrangência e uso nos mais diferentes países, torna-se, portanto, obrigatório aprendê-la diante de um contexto de mundo globalizado. Nesse ponto, embora compreendamos que a aluna Renata possa se identificar com o idioma em questão, contemplamos o fato de ela almejar aprender o inglês para que possa, assim, estudar fora e se sentir inserida em um mundo globalizado, onde o inglês, nessa ideologia, é essencial.

Assim, a partir dessa ideologia, percebemos que o enfoque no ensino e na aprendizagem do inglês relaciona-se mais à importância ou ao status que esse idioma possui nos âmbitos econômicos e comerciais do que necessariamente aos efeitos de sentido que o mesmo possa vir a representar para o falante. Ao promover esse tipo de ensino de idioma, a escola participante estaria, portanto, corroborando a visão de que a LI é um mecanismo de dominância que visa ratificar a soberania de uns em detrimento da subserviência de outros, de modo a reafirmar tanto o imperialismo quanto a supremacia estadunidenses, os quais Phillipson (2012) discute recorrentemente em seus textos e Renata – consciente ou inconscientemente – reproduziu em suas falas.

Levando em consideração os discursos ressaltados pelas estudantes, consideramos que a escolha da língua inglesa como LE a ser ensinada nesse ambiente esteja simultaneamente vinculada às duas ideologias apresentadas acima. A nossa

afirmação está baseada na percepção de que caso essa predileção estivesse respaldada exclusivamente na vontade de resistir contra um discurso de supremacia e dominância, visando, inclusive, considerar e respeitar as singularidades dos estudantes, a escola provavelmente disponibilizaria outros idiomas para que os alunos tivessem, ao menos, poder de escolha. Em contrapartida, ponderamos que a verticalização por trás da escolha da LI esteja também relacionada com a perspectiva de que o inglês é considerado pela instituição como um idioma necessário, justamente pelo fato de muitas informações no mundo digital estarem essencialmente escritas em inglês, o que tornaria obrigatório o seu ensino, sendo esse o possível motivo pelo qual a instituição relega a um segundo plano os demais idiomas e elege apenas a LI.

Diante do que foi exposto na análise a respeito da verticalização e horizontalização do poder, compreendemos que o lugar ocupado pelas especialistas de LI no processo de ensino e aprendizagem tende a solidificar e determinar as maneiras como as relações estabelecidas nesse espaço institucional – seja no que diz respeito à questão pedagógica, social, afetiva ou emocional – são estabelecidas. A partir dessa percepção, consideramos que, na maior parte do tempo das práticas de LE, as docentes passam a ter o domínio, portanto, sobre a direção e os objetivos que cada atividade deve seguir de acordo com os seus próprios interesses e conhecimentos.

Desse modo, percebemos que as práticas e as ações resultantes desses interesses e conhecimentos passam a refletir tanto no processo de formação subjetiva e educacional quanto na consciência dos estudantes, de modo que esses aspectos atuem em prol da regulação dos conteúdos, das atividades e das necessidades do docente, em vez de se basearem impreterivelmente nas necessidades ou mesmo nas singularidades dos alunos, por exemplo. Nesse sentido, contemplamos que a possibilidade de o domínio velado exercido pelos professores, ao longo das aulas de idiomas, o qual frequentemente passa despercebido tanto pelos alunos quanto pela escola sendo, inclusive, confundido ou mal interpretado como momentos de liberdade e autonomia, pode se revelar como um procedimento de intensificação da estrutura vertical das relações de poder.

Tal fenômeno tende a ocorrer, segundo Mascia (2003, p. 158), quando o docente se desloca do seu tradicional papel central numa sala de aula, por exemplo, para ocupar outros lugares de orientação, organização ou mesmo facilitação junto aos alunos, funções essas que aparentam ser mais sutis, porém podem se configurar como sendo

ainda mais poderosos e marcantes. Apesar de compreendermos que os empreendimentos realizados pela instituição de ensino sejam contribuições importantes, senão fundamentais, para a educação brasileira, consideramos que as suas práticas de LE tendem a reproduzir a maneira como algumas relações de poder e de dominação geralmente se apresentam em nossa sociedade, na qual os mecanismos de poder estão intrinsecamente associados ao saber, assim como às questões político-econômicas específicas do meio em que vivemos.

Contudo, também verificamos que as relações verticalizadas não se mantêm o tempo todo ininterruptas ou mesmo inalteradas nas interações estabelecidas entre especialistas de LI e estudantes, uma vez que ocorrem momentos nos quais essas relações se tornam significativamente horizontalizadas, coadunando com a perspectiva foucaultiana referente à distribuição e à heterogeneidade do poder no corpo social. Por fim, consideramos que as relações de poder podem se desenrolar tanto de maneira velada quanto de maneira declarada, posto que a ideologia e o paradigma que a escola visa seguir tendem a influenciar e orientar o modo como essas relações serão estabelecidas, permitindo que nessas microestruturas exista e coexista a luta pelos micropoderes.

Assim, contemplamos que as relações de poder estabelecidas ao longo das práticas de LE na escola participante tendem a coadunar com a perspectiva foucaultiana de poderes, suscitando momentos em que ora predominam situações e relações marcadamente verticalizadas, ora prevalecem interações que tendem a sinalizar dinâmicas perceptivelmente horizontalizadas. Contudo, enfatizamos que as microlutas pelo poder se fazem presentes nas relações estabelecidas entre os atores sociais dentro da microestrutura escolar, permitindo que as interações verticais e horizontais coexistam o tempo todo e oscilem, sem que se configure a possibilidade de que os contextos de ensino e aprendizagem de LE sejam exclusivamente verticais ou exclusivamente horizontais, assim como, estejam continuamente consonantes com os discursos das singularidades e da democracia enunciados pela instituição participante, como detalharemos a seguir.

5.3. Singularidades e democracia: discurso, teoria e prática

Ao longo das nossas observações de campo e também da análise dos dados, deparamo-nos com uma instituição de ensino que se encontra em um terreno movediço

pelo fato de estar ainda se (re)conhecendo no seu fazer educacional e também buscando a sua identidade perante as normatizações postuladas por documentos oficiais, tais como a LDB e o PCN. Por se tratar de uma escola católica e, simultaneamente, almejar atender a famílias carentes, inserindo-as no seu cotidiano escolar, percebemos que a classificação da própria instituição torna-se difusa, já que em alguns momentos a mesma é considerada ora como uma escola comunitária, ora como confessional.

Durante uma conversa informal estabelecida entre mim e a coordenadora Lilian, no decorrer da pesquisa de campo, a mesma mencionou que a escola participante poderia ser considerada como comunitária, ao passo que Natália se refere à instituição como sendo confessional, como podemos perceber no relato abaixo:

E7 [00:10 – 00:27]:

Pesquisadora: É::: (+). Eu queria primeiro saber, se você pode me contar como é que surgiu (+) a escola.

Natália: A escola?

P: Isso.

N: A escola (+) ela surgiu (+), ela é uma escola confessional, né? E aí eu até ((incomp)), na história nossa você vai (+) entender o porquê ela é confessional.

Ao iniciar a entrevista com Natália, percebemos que um dos primeiros tópicos suscitados pela própria gestora refere-se ao fato de a escola ser considerada, segundo ela, como confessional. Contudo, considerando ambas as percepções apresentadas pela coordenadora e pela gestora, percebemos ser necessário recorrer à Lei de Diretrizes e Bases, no que diz respeito às classificações das instituições privadas, a fim de que compreendamos o discurso da escola participante e elucidemos o seu perfil:

Art. 20º. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a

orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei. (BRASIL, 1996, art. 20).

De acordo com a determinação da LDB, compreendemos que uma escola é considerada comunitária quando a mesma admite a inclusão e a participação de membros da comunidade em sua equipe mantenedora; já uma instituição confessional refere-se àquela escola cuja ideologia ou orientação esteja respaldada em uma crença religiosa. Diante desse esclarecimento, consideramos importante pontuar algumas ponderações, as quais retomam a história e a doutrina da instituição, para que seja possível refletir sobre essa divergência instaurada internamente no que se refere à categorização da escola perante a legislação educacional e que influencia terminantemente na maneira como o discurso e a prática da singularidade e da democracia são direcionadas nesse ambiente.

Primeiramente, após a leitura e releitura da PP da escola participante, percebemos que não é abordada, em momento algum, a questão concernente à sua classificação de acordo com a LDB, de modo que se torna impossível tentar enquadrá-la em uma das categorizações propostas acima baseando-nos apenas nesse instrumento de pesquisa. Apesar de encontrarmos essa lacuna no texto da PP, devemos lembrar de que a história referente ao surgimento da escola, mencionada no capítulo anterior, revela o caráter intrinsecamente católico ao qual a mesma sempre esteve vinculada, sendo, inclusive, essa filiação religiosa que culminou no interesse dos missionários em iniciarem o projeto dos oratórios.

Inclusive, essa retomada histórica, que resgata de maneira clara os princípios católicos aos quais a escola está ligada, coaduna com o discurso da Natália, citado anteriormente, o qual desvela uma grande preocupação em enfatizar que o início da instituição esteve intimamente associado com os oratórios e com as missões, cujos princípios e filiações são marcadamente religiosos. Ao passo que a PP não situa a vinculação da escola com a ideologia católica, percebemos que o documento em questão ressalta, em raros momentos, a atuação da instituição em relação à comunidade onde a mesma se situa, podendo, aparente e inadvertidamente, se tratar de uma escola comunitária, como revela o excerto a seguir:

As possibilidades de abertura são ilimitadas, levando a escola a se projetar para além de suas fronteiras. Os projetos irradiam a influência da escola na comunidade e por sua vez captam possíveis influências desta sobre a própria escola, numa simbiose vital para a vida escolar e o desenvolvimento dos alunos [...] Mensalmente, a escola realiza momentos de formação e confraternização com as famílias dos alunos e com a comunidade em geral (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2012, p. 21-22).

Embora compreendamos que a instituição almeje transpor as suas ações para a comunidade, buscando incluir os membros desse contexto nas atividades desenvolvidas dentro do ambiente escolar, consideramos que não podemos categorizá-la como sendo comunitária pelo fato de não necessariamente inserir – já que a PP não comenta sobre essa questão – os pais dos alunos ou representantes da comunidade em geral na sua equipe mantenedora. Assim, levando em consideração tanto a determinação da LDB quanto os discursos enunciados pela instituição de ensino, através do PP, e por sua gestora, ponderamos que as suas filiações estejam vinculadas primacialmente a ideologias católicas, enquadrando-se, portanto, segundo a nossa percepção, como uma escola confessional.

Apesar de julgarmos que essa classificação esteja coerente com a origem e, também, com a posição ideológica da instituição participante, assim como com as falas da Natália, não podemos negar, contudo, a vontade ou mesmo a prática dessa escola em buscar agregar a comunidade no seu cotidiano. A partir dessa conjuntura, a instituição tende a resgatar, em determinados momentos, traços que pretendem transcender as características exclusivamente religiosas, almejando aproximar-se, simultaneamente, em suas ações e vontades à comunidade, de modo que dialogue de maneira ainda incipiente com algumas características que lembram a escola comunitária, de modo a conjeturá-la como um entre-lugar no cenário educacional.

Diante dessa perspectiva, consideramos que o caráter confessional da instituição pesquisada tende a influenciar de diferentes maneiras o modo como as singularidades e a democracia são percebidas e trabalhadas nesse meio ambiente, inclusive no contexto de LE, uma vez que a ideologia católica subjaz a diversos procedimentos adotados no cotidiano escolar, tal como a missa ministrada todas as manhãs antes do período letivo iniciar ou mesmo a ações as quais almejam resgatar questões singulares dos alunos através da inserção da família e da comunidade no núcleo escolar. Uma das questões que consideramos ser diretamente influenciada pelo viés religioso da instituição refere-

se à triagem realizada anualmente pela mesma, com o intuito de selecionar os estudantes e as famílias que farão parte da escola, como revela o trecho a seguir retirado da Proposta Pedagógica (2012, p. 27):

As famílias das crianças são inseridas no processo ensino-aprendizagem. Elas são as primeiras a frequentarem a escola, através das formações, durante o processo de triagem e da entrevista de anamnese. Durante o ano letivo, elas participam de reuniões formativas semanais, quinzenais e/ou mensais. As reuniões semanais ou quinzenais são realizadas nas respectivas casas. Periodicamente, um grupo de missionários visita as famílias e, de acordo com cada contexto, propõe um itinerário de formação. Mensalmente, acontece a avaliação pedagógica com o objetivo de avaliar junto com as famílias a vida escolar e familiar da criança. Uma vez por mês, também, as famílias veem a escola para participarem das Apresentações Mensais das crianças. Elas participam, também, das confraternizações, gincanas, brincadeiras, encontros e passeios que a escola proporciona para uma melhor convivência entre as famílias.

Conforme verificamos no excerto mencionado, a triagem não é apenas uma forma de permitir o ingresso dos estudantes na escola, mas também pode ser contemplada como uma estratégia utilizada para averiguar se a família tem flexibilidade para aceitar e, também, se “enquadrar” às ideologias – tanto referentes à metodologia quanto à religião – propostas pela instituição de ensino, de modo a concordar com os termos determinados pela escola para que os seus filhos estudem nesse espaço. A fim de estabelecer um acordo entre família e instituição, provavelmente por ser gratuita e, também, por impor algumas regras, a escola firma um contrato com os pais e, a partir desse momento, a criança é aceita para estudar na instituição participante.

Diante dessa questão, indagamo-nos se a triagem proposta pela escola não seria antes uma forma de impor condições e marcar o seu lugar como instituição católica, em vez de contemplar as singularidades das famílias e dos estudantes selecionados para integrar o seu corpo discente. Embora compreendamos a necessidade de se selecionar os alunos que estudarão na instituição, devido à grande demanda para novas inscrições e à escassez de espaço físico para acomodar mais estudantes, não podemos ignorar que essa ação se configure, por um lado, como excludente, afetando a aceitação de ideologias heterogêneas e dos preceitos considerados democráticos e, por outro, influi nas questões que se referem às singularidades, pois caso uma dada família não concorde e se oponha

às ações e referências católicas da escola, possivelmente ela não será selecionada na triagem.

E7 [19:38 – 21:27]

Pesquisadora: A base de vocês então é familiar?

Natália: É familiar. É uma escola familiar. Tanto é que os pais que entram sabem, não é a criança que é matriculada é a família. A família que é matriculada. ((incomp)) É tão a família, que a gente fala assim: família, quem vai assinar? Porque quem assina, o responsável pela criança, ele vai ter também (+) que passar por algum tipo de educação. Educação, assim, nesse sentido de um tipo de formação.

P: E é tudo contratual isso daí?

N: É um contrato. A gente tem um contrato próprio nosso. (+) Mas com as famílias a gente também trabalha como trabalha na escola: a singularidade da família, a gente vê o histórico de vida. Tem muito aquilo que na bíblia fala: “quem é muito dado não será cobrado”. Então tem aquela família, que nem existe mais, mas é, tipo assim, que tem uma BASE (+), aquela pode ser mais cobrada. Agora, aquela outra, que foi gerada no crack também, que não tem estrutura familiar nenhuma, eu não posso cobrar como eu cobro de outro. Também tem que entrar na individualidade, na singularidade, propor, sim, um itinerário de mudança junto com a família, entendeu? Esse itinerário já começa na triagem. A gente já fala disso. Então, têm umas pessoas que falam assim: eu não quero. Muitas, assim, que graças a Deus, que::: (+) aparentemente não têm princípio nenhum e fala: não, eu quero. Para mim já é um grande princípio, entendeu?

P: Quem está disposto a isso, né?

N: Isso! Aí eles entram para a escola antes dos filhos.

Como podemos perceber no relato da gestora da escola, a questão da religião está subjacente não apenas à triagem, mas também a outros princípios e ações orientados pela instituição, como é o caso de se preocupar ou voltar a sua atenção para algumas famílias carentes, cuja “base estrutural” é inexistente ou precária. Percebemos que nesse discurso há fortes indícios católicos no que se refere à percepção idealizada, por exemplo, de existir um núcleo familiar tradicional exemplar, de modo que as famílias menos estruturadas precisem tanto de auxílio quanto de uma formação – evidentemente pautados na percepção católica – para que a mesma possa participar da vida escolar dos seus filhos junto à instituição investigada.

Sendo assim, Natália julga que se torna necessário “resgatar” o núcleo familiar, trabalhando as próprias singularidades desses sujeitos, embora, julguemos que o trabalho baseado na perspectiva católica – ainda que se considere e se respeite as demais religiões – não necessariamente se adequará ou mesmo ocupar-se-á de fato das

singularidades de todas as famílias devido à possibilidade de discrepâncias ou não identificação no que se refere a essa ideologia marcadamente religiosa. E embora consideremos que a atuação social da instituição possa exercer um importante papel e impacto na vida das famílias dos alunos e da comunidade na qual a mesma esteja inserida, julgamos a existência da possibilidade de a sua filiação a aspectos referentes à religiosidade operar em prol de discursos e práticas de ordem doutrinária.

Levando em consideração essa percepção, ponderamos que a questão religiosa na escola participante é deveras complexa, uma vez que a mesma nasceu de uma ramificação católica, mas se considera de certa forma ecumênica, ao aceitar alunos de diferentes religiões, visando, talvez, não intervir nas crenças religiosas de cada família ou aluno. O fato é que, independente do seu discurso, a escola cria uma atmosfera extremamente católica dentro de seus muros, primeiro ao oferecer as missas diárias, que podem ou não ser assistidas pelos alunos; segundo, realizando orações cristãs antes de certas refeições – como o almoço, por exemplo – e, terceiro, disponibilizando um espaço no pátio onde se localiza o altar e, ainda, uma sala – chamada de capela – onde estão expostos artefatos relacionados à religião católica e os alunos podem frequentar para meditar, rezar ou quando precisam de silêncio e paz.

Por mais que essa ideologia católica não seja contemplada como uma contrariedade pela escola, compreendemos que pode se tornar, uma vez que a instituição participante passa, consciente ou inconscientemente, a propagar crenças religiosas no dia a dia dos alunos, independente se os mesmos creem ou não nesta religião. As crenças religiosas podem se tornar, de certa forma, em uma influência que atue a favor de um conhecimento interesseiro, de acordo com Pennycook (1989), ou mesmo de um conceito do que seja certo ou verdadeiro, por exemplo, de modo a interferir diretamente não apenas no processo de singularidades dos alunos, mas, também, nos preceitos e ações considerados democráticos dentro desse espaço. Inclusive, quando contemplamos o foco e a orientação da escola participante para o desenvolvimento das singularidades dos estudantes, consideramos que nesse ponto se estabelece uma contradição pelo fato de o catolicismo ou mesmo a questão religiosa ser imposta, ainda que de forma velada, pela instituição, não franqueando de fato espaço para que as singularidades dos alunos nesse quesito sejam trabalhadas, por exemplo.

No que se refere especificamente ao contexto de LE, ponderamos que as especialistas de inglês vislumbrem a ideologia e o advento religioso como uma questão

problemática por afetar não apenas a metodologia da instituição, mas também a maneira como as ideologias são veiculadas e as relações entre os sujeitos são estabelecidas. Segundo as docentes de LI, a posição assumida pela escola é muito marcada em relação à crença católica e tende a implicar situações desconfortáveis ou mesmo conflitantes entre o corpo docente e os gestores da instituição, como ressaltam em seus relatos:

E9 [material escrito]:

Pesquisadora: Em relação à metodologia e às ideologias, de que forma você percebe esta escola?

Carolina: Também aprecio a atuação da escola na vida pessoal/familiar dos alunos. Porém tenho um pouco de resistência em relação à mistura de educação com religião.

E2 [28:56 – 31:04]:

Pesquisadora: Então aqui, essa ideia de liberdade é BEM::: (+) forte, digamos assim? É bem marcada.

Daniela: É bem marcada. Mas sabe o que eu andei notando ultimamente?

P: Hum.

D: Que::: se a pessoa que (+) trabalha aqui às vezes não concorda muito, ela também não pode continuar aqui.

P: Mas quando ela não concorda com o que exatamente?

D: Com o método, com a ideologia:::. Então se você não concorda muito, eles também não aceitam você aqui.

P: E o que você acha disso?

D: Então, acontecem umas contradições.

P: Sim, porque ao mesmo tempo em que você tem a liberdade, você é podado, de certa forma, é isso?

D: Em determinados momentos. Eles não gostam muito de (++) questionamentos. Acho que essa é a parte católica da coisa se fazendo presente. [...] De repente, se não fosse uma escola (++) com::: esse fundo espiritual muito forte, talvez a gente teria (++) MAIS liberdade do que a gente já tem.

P: Mas eles não chegam a impor a religião, né?

D: Jamais. Não, não.

Levando em consideração a afirmação de ambas as docentes, percebemos que a maneira como o catolicismo é colocado no cotidiano escolar, ainda que isso aconteça de forma sutil ou velada, interfere não apenas no âmbito educacional, como também na percepção que ambas as docentes têm da instituição. Por um lado, as ressalvas suscitadas por Carolina e Daniela revelam que lhes é imposto um limite como professoras no que se refere ao questionamento das ideologias institucionais arraigadamente católicas. Segundo Daniela, a escola não abre espaço para um diálogo

franco e aberto, uma vez que determinados questionamentos não são bem vistos ou mesmo aceitos, ponto esse divergente com a proposta institucional de abrir espaço não somente para a expressão das singularidades dos sujeitos, mas também para a democracia.

Sendo assim, Daniela compreende que caso a instituição participante não se vinculasse de maneira tão marcada à doutrina católica, provavelmente os professores teriam mais liberdade do que já têm por não se sentirem presos a ideologias que, de certa maneira, tendem a ser excludentes ou mesmo inflexíveis em alguns termos. Dessa forma, a partir do momento em que a escola marca esse lugar de interdição, como a especialista Daniela retrata, em relação ao discurso ou mesmo às ideologias que circulam no espaço institucional – independente se os mesmos estejam relacionados com questões religiosas ou outras perspectivas –, consideramos que a própria escola passa a restringir as possibilidades de autonomia e de liberdade concedidas tanto a professores quanto aos alunos nas práticas de ensino, inclusive nas de LI.

Assim, embora consideremos a inverossimilhança de um sujeito exercer de maneira plena e contínua tanto a sua autonomia quanto a sua liberdade em qualquer espaço ou instituição social, não podemos ignorar o fato de a escola participante almejar se filiar a discursos e práticas que enfatizem ambos os princípios mencionados acima através de metodologias pautadas tanto nas singularidades quanto nos aspectos considerados democráticos para atuar em prol da construção e do desenvolvimento dos estudantes. Percebemos, com isso, que a questão da liberdade de escolha é muito enfatizada pela instituição participante, principalmente ao considerar que a educação é pautada nas singularidades do aluno e, para isso, o mesmo deve escolher aquilo que almeja estudar levando em consideração as suas afinidades e a sua realidade, sendo inclusive esse o motivo principal pelo qual a escola diz ter optado pela metodologia de projetos, como salienta Natália:

E7 [04:44 – 05:39]:

Natalia: A questão do projeto (+) ela não é (+) o vagão principal da nossa pedagogia. A nossa pedagogia, que daí surge também do oratório, é o interesse do aluno, a singularidade, é ver o aluno como único e irrepetível (+) é (+) até porque o público que tinha na época, se a gente não visse isso, não dava. Era ver a história de vida. A gente tinha que trabalhar com isso, porque o conselho tutelar encaminhou, da onde que veio, o que aconteceu com a família ((incomp)) então::: é (+) nós tínhamos que trabalhar assim. Não é porque a gente achava

que (+) tinha uma teoria, não. Era a nossa prática. Aqui sempre começou primeiro na prática e depois na teoria. Então, é o inverso. Então ERA na prática, porque se a gente não visse isso, não tinha como (+) trabalhar, entendeu? Então a gente começou. Então a singularidade era o ponto fundamental.

No relato mencionado acima, torna-se evidente o fato de a metodologia da escola ter sido desenvolvida de acordo com as questões pragmáticas que foram surgindo diante tanto das necessidades e dos problemas com os quais se deparavam quanto da preocupação em propor um sistema de ensino pautado nos interesses e nas singularidades de cada sujeito. Partindo do princípio de que as singularidades foram o alicerce que erigiu a ideologia educacional e metodológica da instituição participante, os projetos configuram-se, no discurso da escola, como um recurso para se trabalhar os interesses e as afinidades dos estudantes, e não como o ponto basilar para a atuação da escola no âmbito educacional.

Sendo assim, por um lado, consideramos que a proposta metodológica baseada em projetos adotada pela escola participante tende a se filiar ao discurso referente à escolha de uma abordagem ou de um método “moderno” o qual seja considerado como o “mais adequado” para suprir as necessidades ou mesmo as vontades vigentes em dada sociedade ou comunidade, estando, portanto, coerente com os propósitos com os quais se vincula e com o contexto específico no qual se insere, coadunando com a percepção de Mascia em relação a isso (2003, p. 94-95). Partindo dessa perspectiva e levando em consideração a preocupação primacial com a questão das singularidades, a opção por trabalhar com projetos, cujos temas advêm do interesse dos estudantes, estaria compreensivelmente justificada e aparentemente congruente com as propostas da escola, configurando-se como uma conduta extremamente pertinente e significativamente “democrática”.

Por outro lado, contemplamos que a adoção exclusiva dos projetos pela instituição participante estabeleça um ponto de contradição em seu discurso pelo fato de impor e, talvez, não permitir que especialistas e alunos trabalhem os conteúdos de qualquer disciplina, inclusive de LE, baseando-se em outra metodologia ou procedimento diferente da ABP, os quais estejam mais coerentes com as singularidades desses sujeitos, por exemplo. Tal pressuposição desvela um rompimento não apenas com o discurso das singularidades, mas também com o da democracia ao refletirmos do

ponto de vista de que a escolha e o uso exclusivo da ABP caracterizam-se como condutas impositivas ou mesmo autoritárias por parte da escola.

A Escola [participante] opta pelo trabalho com projetos, pois ele traz inúmeros benefícios para aprendizagem: estimula a participação ativa dos alunos, a construção da autonomia e da solidariedade; é um caminho para a prática interdisciplinar; desenvolve não só habilidades, mas as aptidões para aplicá-las; incentiva habilidades e atitudes essenciais para o desenvolvimento e a manutenção da resiliência (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2012, p. 20).

Levando em consideração o discurso institucional acima, reconhecemos que, embora o uso da ABP possa de fato apresentar diversos aspectos positivos – como os mencionados no trecho da PP selecionado – para o desenvolvimento e o respeito tanto da democracia quanto do processo de singularidades dos alunos, contemplamos que tais aspectos não sejam aplicáveis a ou surtam os mesmos efeitos positivos em todos os estudantes, podendo não necessariamente incidir sobre a necessidade ou o perfil de todos eles. Assim, ao mesmo tempo em que os projetos representam uma espécie de resistência às abordagens marcadamente conteudísticas da maioria das escolas tradicionais, apoiando-se em um discurso que almeja, inclusive, horizontalizar as relações de poder, consideramos que o discurso enunciado pela instituição participante abra espaço para que mecanismos de controle e imposição sejam utilizados por meio de uma verticalização do poder camuflada (Mascia, 2003).

Dessa maneira, a escola percebe que a autonomia e a liberdade dos estudantes estejam fortemente sustentadas na possibilidade de, por um lado, fomentar as questões com as quais cada sujeito tem afinidade ou interesse trabalhando os conteúdos das diferentes disciplinas por meio da ABP e, por outro, outorgar aos especialistas a possibilidade de construir o aprendizado de acordo com as suas próprias experiências e inclinações. De acordo com essa perspectiva, contemplamos que a escola propõe a aprendizagem por meio de projetos pelo fato de levar em consideração a relevância que os interesses e as vivências de professores e estudantes pode operar em prol do conhecimento e do processo de construção das singularidades, coadunando com a perspectiva de Morin (2003) e Guattari (1996).

Ao refletirmos sobre o contexto específico de ensino e aprendizagem de LE, consideramos que tanto a introdução de conteúdos do inglês quanto a maneira como os

mesmos são trabalhados nos projetos estão ainda em fase de construção e exploração, já que, segundo Daniela, faz apenas dois anos que os plantões de LI iniciaram e a disciplina em questão passou a compor os conhecimentos trabalhados nos projetos:

E2 [04:39 – 04:51]:

Daniela: O esquema dos plantões começou um ano depois (que a especialista entrou na escola) no inglês.

Pesquisadora: Entendi.

D: Porque eu sugeri que tivesse inglês nos projetos que antes não tinha. Então aí os plantões vieram depois.

Tanto pelo fato de a aplicação da LI nos projetos ser recente quanto por se tratar de uma disciplina que engloba o deslocamento dos sujeitos em relação à sua língua, cultura e percepção de mundo, contemplamos que os plantões de inglês baseados nos temas específicos de cada pesquisa dos alunos sejam um desafio para as especialistas e também para a escola. As docentes de LI Carolina e Daniela, durante a entrevista, apresentaram uma visão cautelosa acerca dos seus próprios papéis nos projetos dos alunos pelo fato de ambas reconhecerem as vantagens dessa metodologia ao mesmo tempo em que concebem as dificuldades e os obstáculos encontrados para abordarem a língua estrangeira levando em consideração os interesses dos alunos, como podemos perceber nos relatos abaixo:

E2 [14:09– 14:55]:

Pesquisadora: O fato de ser em projeto, (+) para você, enquanto professora, você acha que isso é positivo, é negativo? Qual é a sua opinião em relação a isso?

Daniela: Eu acho positivo, porque eu vejo que funciona. Mas às vezes rola uma resistência, porque é muito difícil assim para a gente se adaptar ao projeto. (++) Então, por exemplo, têm projetos que têm tudo a ver com a linguística, que é a nossa área, tipo::: Guimarães Rosa. Mas o projeto::: robótica, é área de exatas. Aí já é muito difícil para mim. ((incomp)) A resistência da minha parte por conta desses projetos que são de áreas que eu não domino.

E9 [material escrito]:

Carolina: A inserção do inglês (nos projetos) melhora o universo de pesquisa, porém não tivemos tempo hábil para trabalhar as propostas plenamente. Em virtude da escassez de tempo - meia hora por semana com cada grupo - tive que trazer muitos materiais prontos, glossários, conteúdos já pesquisados, pesquisas de imagens. Os alunos não foram formando seu conhecimento aos poucos, acabaram tendo um papel

mais passivo, recebendo muitas informações prontas, mas foi uma questão de tempo, pois peguei estes grupos no meio do semestre, já com poucos horários para cumprir os plantões.

Enquanto Daniela indica que o maior desafio dos projetos esteja relacionado com o fato de nem todos os temas estarem relacionados a áreas relacionadas à língua, por exemplo, dificultando a tarefa das especialistas de elaborarem atividades em inglês as quais estejam concatenadas ao tema investigado; percebemos que a preocupação de Carolina recai no fato de os alunos desempenharem um papel mais passivo e menos autônomo ao longo desse processo, embora a especialista em questão também se preocupe com a inserção dos conteúdos de LI nos projetos. Diante dessas observações, torna-se questionável a filiação que os projetos possam ter com o desenvolvimento das singularidades e da autonomia dos alunos, posto que o modo como os mesmos serão trabalhados na disciplina de inglês está sujeito às percepções e às possíveis articulações que as especialistas consigam tecer entre o tema e os conteúdos de LI, podendo suprimir as experiências, necessidades ou mesmo os interesses dos estudantes e, conseqüentemente, o processo de construção de suas singularidades.

Sendo assim, compete à função do especialista de inglês estabelecer parâmetros e procedimentos referentes aos conteúdos da disciplina os quais estejam coerentes com as necessidades e afinidades de cada aluno junto ao projeto por ele escolhido, desvelando que o papel do professor como mediador do conhecimento implica uma responsabilidade e um ônus significativamente acentuados. A partir das experiências vivenciadas por cada especialista nos diferentes âmbitos de suas vidas e, também, no ambiente escolar – inclusive com os alunos que orientam –, consideramos que a metodologia por projetos adotada pela escola participante tende a conduzir os professores de LI a contemplarem, especialmente, as suas práticas como docentes, em vez de se prenderem exclusivamente a teorias de ensino e aprendizagem de idiomas.

Nesse ponto, julgamos interessante ressaltar que enquanto as práticas de Daniela estavam mais pautadas na estrutura da língua e na aquisição de vocabulário ambas desvinculadas a um contexto, as de Carolina costumavam enfatizar a leitura de textos autênticos escritos na língua-alvo – geralmente textos jornalísticos ou informativos – para que a partir deles os alunos compreendessem a estrutura e os termos em inglês. Ponderamos que pelo fato de Daniela ter cursado Letras, a sua atuação como professora de LI esteja respaldada na formação tradicionalmente sistemática e estruturalista da

linguística no Brasil, ao passo que Carolina, por não ter licenciatura na área em questão e ser formada na área de exatas, contemple de maneira diferente – menos estruturalista, talvez – a forma como uma língua pode ser aprendida pelos alunos.

Dessa maneira, compreendemos que a forma como o saber em LI é construído nesse contexto peculiar de ensino, onde as singularidades e os projetos dos alunos aparentam ser fundamentais, convidam ou mesmo direcionam as especialistas de inglês a vislumbrarem o ensino e a aprendizagem dessa língua-alvo sob o viés da pedagogia do pós-método, pelo fato de encorajá-las a atuarem de acordo com instâncias que valorizem suas experiências – pessoais e profissionais –, assim como as suas próprias ponderações acerca do processo e da construção educacional:

E2 [16:55 – 17:20]:

Pesquisadora: E como professores vocês têm essa liberdade de atuar da forma que vocês acham mais adequada dentro dos projetos?

Daniela: Sim. Tanto que não existe uma metodologia, um cronograma a ser seguido, né? A gente pode trabalhar do jeito que a gente quiser e no nosso ritmo. (++) Tanto que eu não sei o jeito que a Carolina trabalha. Ela é professora de inglês e ela tem o jeito dela (+), que eu não sei qual é. Eu tenho o meu.

E9 [material escrito]:

Carolina: Nos plantões tento trabalhar os conteúdos de cada ano aplicados ao tema do projeto e, nas aulas de conversação. Percebo que eles (os alunos) acham interessante, principalmente quando trago algo novo, uma notícia ou conceito diferente e que agregue aos conhecimentos já pesquisados. No entanto, não tenho certeza de que nos níveis mais iniciantes ou começo do intermediário, este conhecimento de vocabulário muito específico seja útil, a não ser para a realização e pesquisa do projeto em si. Acontece que, dependendo do tema do projeto, dificilmente conseguirão inserir este vocabulário em uma conversação do dia a dia, que é o que aprendem quando começam a estudar inglês.

Buscando trabalhar os aspectos do inglês conforme as suas percepções e experiências, ambas as especialistas revelam-se cientes de que os conteúdos e aspectos referentes à LI não se restringem a apenas um procedimento ou metodologia específicos, os quais se adéquam, necessariamente, a todos os estudantes, a todos os projetos ou mesmo à maneira como elas mesmas devessem trabalhar. Através da percepção mais autônoma e menos sistemática que se constrói ao redor do ensino e aprendizagem de LE pela ABP, as docentes passam a compreender que as suas atuações

são e devem continuar sendo diferentes, levando em consideração as suas particularidades e as suas crenças, de modo que construam o saber em LI de maneiras distintas.

Por meio da ABP, ponderamos que tanto a noção de responsabilidade quanto a de liberdade estão intimamente atreladas nessa perspectiva, a qual contempla a transformação apenas a partir do momento em que o indivíduo se percebe responsável por si e pelos outros, isto é, toma consciência do eu – compreende o próprio processo de singularidades – e toma consciência do nós – compreende que as singularidades não se desvinculam, mas também dependem do outro, como salienta a teoria ecológica de Morin (2003) e Vygotsky (1991). Entretanto, compreendemos que essa transformação se torna possível quando os próprios estudantes são estimulados a construir o saber junto à especialista de LI, não desempenhando um papel exclusivamente passivo, como vimos no relato de Carolina.

Concebemos que, nessa abordagem de ensino, tanto os aspectos referentes ao processo de singularidades quanto os considerados democráticos possam se tornar mais presentes no processo da construção da imagem do professor e do seu fazer educacional, posto que esse sujeito é incentivado, de certa forma, a se empoderar e inscrever suas marcas e experiências em suas práticas de ensino. Contudo, questionamo-nos se o processo de identificação e ressignificação pelo qual os alunos passam diariamente e que fundamentam as suas singularidades seja de fato contemplado nas aulas de LI, já que, aparentemente, a ABP e o pós-método parecem privilegiar mais as vivências das docentes do que a dos estudantes.

Sendo assim, ao considerar o fato de as singularidades dos alunos e as vivências das docentes de inglês serem, aparentemente, mais importantes do que uma metodologia propriamente dita, a escola passa a assumir uma posição que admite a heterogeneidade no terreno pedagógico e metodológico, quando nos referimos ao modo como as professoras de LI elaboram e desenvolvem as suas práticas de ensino. Desse modo, ao mesmo tempo em que se franqueia espaço para que as especialistas de LI organizem e elaborem as suas aulas conforme as filiações epistemológicas ou pragmáticas que julgarem mais adequadas em cada projeto trabalhado junto aos alunos, ponderamos que a escola dificulte o desenvolvimento dialógico e “democrático” tanto de questionamentos voltados para a opção metodológica da escola pela ABP quanto do forte vínculo católico patente em seu discurso e em suas práticas.

Por fim, diante das congruências e incongruências em relação ao discurso e às práticas da escola apontadas ao longo desta análise, consideramos que a instituição de ensino participante almeja marcar o seu lugar no âmbito educacional franqueando aos alunos e professores espaço para a construção das singularidades e da democracia ao admitir certa heterogeneidade no que se refere aos procedimentos metodológicos principalmente. Porém, compreendemos que as intrincadas relações estabelecidas entre os sujeitos e a filiação a determinadas paradigmas – como o religioso, por exemplo – proporcione momentos em que o processo de singularidades e os preceitos tidos como democráticos sejam obliterados ou mesmo suprimidos pela hierarquização de poder ainda verticalizada estabelecida nas interações entre docentes de LI e estudantes.

6. COSTURANDO AS IDEIAS PARA CAMINHOS POSSÍVEIS

Nova consciência começa a surgir: o homem, confrontado de todos os lados às incertezas, é levado em nova aventura. É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento (MORIN, 2000, p. 84).

Ao longo deste trabalho, buscamos apresentar indagações, discussões e reflexões que suscitam a maneira como aspectos relacionados ao poder, às singularidades e à democracia se materializam e se manifestam no contexto educacional de LE de uma instituição de ensino específica. Dessa forma, almejamos apresentar e analisar na presente pesquisa a maneira como, por um lado, as relações de poder se manifestam nas práticas de LI da escola participante e, por outro, como os discursos referentes às singularidades e à democracia, veiculados nesse ambiente educacional, articulam-se com as práticas adotadas nessas aulas. Por meio dos dados obtidos a partir de cada um dos instrumentos de pesquisa selecionados para este trabalho, pudemos averiguar a percepção e a manifestação das relações de poder instauradas entre os atores sociais, além de compreendermos de que maneira o discurso em torno das questões das singularidades e da democracia converge ou diverge das práticas adotadas dentro do contexto de LE.

De acordo com a revisão bibliográfica e com os resultados da análise apresentados nesta dissertação, compreendemos que a arquitetura da instituição de ensino tende a influenciar significativamente no modo como as relações de poder são estabelecidas e conduzidas nas práticas de língua inglesa, permitindo que se instaurem momentos de acentuada vigilância, como acontece nos plantões realizados no pátio e também nas aulas de conversação, a fim de se manter a ordem e a organização das práticas, corroborando com a teoria benthamiana do panóptico. Enquanto que o espaço do pátio desvela-se como um local propício para que as verticalizações e horizontalizações do poder coexistam e oscilem durante as práticas de inglês, fomentando a possibilidade de uma vigilância mais intensa tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos, o ambiente da sala de aula favorece momentos em que a verticalização do poder se torne mais recorrente e durável, posto que o poder e a tomada de decisão tendem a ser centralizados na figura das especialistas de LI.

A partir dessa vigilância instaurada no ambiente escolar que tende a coagir e a disciplinar os corpos dóceis, como ressalta Foucault (1987), ponderamos que mecanismos são instituídos para funcionarem em prol de se manter uma hierarquia verticalizada a fim de salientar e propagar conhecimentos interesseiros (Pennycook, 1989) no que se refere às ideologias (re)produzidas pelos professores e pela instituição de ensino no que se refere à posição que cada um desses sujeitos deve ocupar nessa relação hierárquica. Assim, na teoria do panóptico elaborada por Bentham (1843), percebe-se que o papel do professor é central e fundamental para se garantir a inspeção no ambiente escolar, de modo que lhe é outorgado poder para que atue em prol da organização e disciplina dentro da sala de aula.

Percebemos que o papel das docentes de LI é reforçado em ambos os ambientes em que as aulas de inglês acontecem, pois no pátio julgamos que ocorrem diferentes tipos de vigilância devido à presença de muitos tutores, especialistas e alunos, os quais, ao dividir um mesmo espaço, podem promover um constante movimento de inspeção uns dos outros, ao passo que na sala de aula nota-se a presença de uma única professora que passa a desempenhar uma função marcadamente disciplinar ao tentar manter o controle e a ordem de um grupo maior de alunos. Nesse sentido, as relações de poder estabelecidas no contexto específico das práticas de língua estrangeira na escola participante tendem a desvelar momentos de intensa ratificação da hierarquização verticalizada tradicionalmente imposta nas salas de aula, como é o caso das práticas de conversação de LI em que os alunos ocupam o lugar de espectadores, retomando os procedimentos geralmente adotados nas escolas de maneira geral.

Do mesmo modo, essas práticas também desvelam situações em que há uma primazia pelas relações horizontalizadas quando os próprios estudantes participam na construção de saberes, deliberam sobre a organização ou mesmo direção da prática de LI ou, ainda, atuam como inspetores de seus pares, com o intuito de manter a ordem e a disciplina no espaço escolar. A partir dessa percepção, foi-nos possível estabelecer cotejos com a visão foucaultiana de poder ao verificarmos as constantes microlutas instituídas no contexto das práticas de LE as quais atuam em prol da distribuição do poder no espaço educacional (FOUCAULT, 1987).

Além disso, percebemos por meio das entrevistas e das observações das práticas que os sentimentos e as percepções expressados pelos alunos e professoras de LE, no que tange às condutas adotadas pela instituição de ensino participante, podem se

mostrar ambíguas e contraditórias devido ao fato de haver uma sensação aparente de liberdade e conforto no modo como a escola conduz as práticas pedagógicas e também o cotidiano escolar. Por um lado, essa liberdade pode ser interpretada como uma forma de o sujeito “ser inteiro” em suas singularidades dentro de um contexto social, coadunando com a percepção ecológizante de Morin (2003), enquanto que, em outros momentos, como percebemos tanto na imposição de ideologias e nas práticas de conversação, por exemplo, pode se revelar como a ausência da mesma pelo fato de os estudantes e professores sentirem-se coagidos a fazer algo com que não concordam ou não se identificam de fato, convergindo com a ideia dicotômica de dominação *versus* liberdade proposta por Guattari (1996).

Essas questões levam-nos a considerar que a proposta da escola procura respeitar as singularidades dos sujeitos e o contexto no qual está inserida, almejando atuar em prol da construção de um processo tanto de identificação e ressignificação de si mesmo e do mundo quanto de ensino e aprendizagem de LE que suscite outras realidades e possibilidades aos alunos. Contudo, julgamos que como uma microestrutura social institucionalizada, tanto as relações de poder estabelecidas dentro desse ambiente quanto as percepções de singularidades e democracia tendem a oscilar continuamente ao longo das interações e das ações construídas nas práticas de LI. Compreendemos, assim, que por estarem em constante movimento de formação e de transformação, tanto a escola quanto os sujeitos estabelecem rotinas e relações que visam, ou mesmo ratificam, ao treinamento e à disciplinarização dos corpos (FOUCAULT, 1987 e 1989) a fim de condicionar ou mesmo “adestrar” os indivíduos a viverem em sociedade.

Assim, tais disciplinarizações podem ser percebidas nos pequenos detalhes referentes às condutas que geralmente consideramos mais ordinárias na escola, tal como a maneira que os estudantes tradicionalmente ocupam os seus lugares nas salas de aula, sentados enfileirados de maneira passiva e disciplinada, com seus corpos dóceis praticamente imóveis e focados no docente que se situa à frente da sala, por exemplo (RESENDE, 2009). Com isso, essas posições pré-estabelecidas ocupadas por ambos os indivíduos em questão desvelam, concomitantemente, as sanções prescritas nesse meio, as quais visam legitimar tanto o conhecimento interesseiro que ratifica o poder quanto o lugar de cada um no processo de ensino e aprendizagem de LE, além de atuarem em prol do apagamento das singularidades dos estudantes, que são impelidos a assumirem

um determinado papel, com o qual nem sempre concordam ou se sentem confortáveis, como postula Mascia (2003).

Em relação às práticas de LI, percebemos que além de os procedimentos institucionais ratificarem o discurso do inglês como língua hegemônica ao não oferecer nenhum outro idioma para que os alunos possam cursar, compreendemos que a LE pode ser utilizada também para propagar conhecimentos interesseiros referentes a questões político-sociais suscitadas pela predileção de um dado idioma, como ressaltam Pennycook (1989) e Phillipson (2012). Além disso, o modo como os plantões de inglês são conduzidos e construídos por meio da metodologia de projetos, consideramos que se estabelece um diálogo entre a tendência do pós-método ao permitir que as especialistas de LI utilizem as suas próprias experiências pessoais e profissionais para direcionarem as aulas em questão.

Nesse sentido, como afirma Kumaravadivelu (2003), o pós-método induzido pela ABP promove a possibilidade de as docentes de LE se empoderarem ao desempenharem um papel em que a sua autonomia seja considerada. Contudo, como discutimos no capítulo anterior, julgamos que essa possível autonomia dos professores conduzam ao aviltamento das singularidades dos alunos, pelo fato de a experiência ou mesmo necessidades dos mesmos não necessariamente fazer parte da agenda dos docentes. Ainda assim, ponderamos que a ABP instigue, nos estudantes e também nas especialistas de inglês, o interesse pelo saber quando, a partir de uma problematização, se constrói o aprendizado, trazendo coerência e consciência para o assunto aprendido, quando se leva em consideração a vivência e o aprendizado, individual e compartilhado tanto do aluno quanto das docentes.

Nesse sentido, ponderamos que a escola não está livre das influências subjetivas dos atores sociais e, portanto, não deixa de se constituir como um espaço de subjetividade, apesar de os sistemas educacional e social atuais insistirem em uma padronização homogeneizante que tende a suprimir ou até a encarcerar as singularidades de cada indivíduo. Com isso, o discurso institucional da escola participante é construído em torno – ou no entremeio – não apenas de uma vontade de mudança, mas também de uma proposta de mudança, como forma de resistir ao discurso tradicionalista vigente na educação atual, embora compreendamos que, em diferentes momentos, a instituição de ensino em questão se filie a práticas que retomem tal discurso.

Ao longo do percurso deste trabalho, ponderamos que a maneira como as relações de poder são contempladas nas práticas de ensino de LE pode suscitar importantes reflexões por parte da escola, dos docentes e, também, dos alunos a fim de buscar formas mais horizontalizadas de poder como uma forma de se permitir que o processo de ensino e aprendizagem seja mais condizente com o discurso das singularidades e de democracia. Sendo assim, estudos que se ocupem na investigação das interações estabelecidas entre professores e estudantes podem franquear espaço e oportunidade para que metodologias e estratégias de ensino diferenciadas sejam engendradas com o intuito de ampliar a participação de ambos os atores sociais, assim como, permitir que uma parceria entre esses sujeitos seja instaurada como uma forma de se contemplar a educação de LE condizente com as necessidades e a realidade do século XXI.

Por fim, consideramos que, conforme o papel geralmente atribuído à pesquisa educacional de línguas estrangeiras de produzir conhecimento por meio de descobertas científicas e, simultaneamente, de impulsionar reflexões referentes ao desenvolvimento linguístico, cultural e social dos indivíduos, esta pesquisa pode contribuir para que se contemple o universo de ensino e aprendizagem de LE de maneira mais ampla, ponderando não apenas questões metodológicas, mas principalmente, questões referentes à maneira como o sujeito entende e se enxerga no mundo, para que seja possível formar sujeitos ativos político-socialmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, J. M.; FARIAS, I. S.; NUNES, C. S. A educação como construção da subjetividade enquanto singularidade do indivíduo existencial. **Colóquio do Museu Pedagógico**, UESB, n. IX, p. 219-232, out./2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALTHUSSER, L. Os aparelhos ideológicos de Estado. In: ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1980, p. 41-52.

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paideia: FFCLRP – USP**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, fev./jul. 1992.

ALVES-MAZZOTI, A. J. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 15-23, fev. 1996.

ANDRÉ, M. E. D. A. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 18, n. 43, dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621997000200005&script=sci_arttext> Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1998.

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.

ARENDT, H. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr. 2007.

AVRITZER, L. Teoria democrática e deliberação pública. **Lua Nova**, n. 50, p. 25-46, 2000.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Tempos líquidos**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. **A sociedade individualizada:** vidas contadas e histórias vividas. Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos:** educação diferenciada para o século XXI. Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

BENTHAM, J. Panopticon or the inspection-house. In: BOWRING, J. (ed.) **Works of Jeremy Bentham**. Edinburgh: Tait, 1843, p. 37-172.

BOBBIO, N. Marxismo. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 11 ed. Trad. Carmem C. Varrialle et alii. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998, vol. 1, p. 738-744.

BOHN, H. I. Os aspectos “políticos” de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000.

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 368-385, set./2002.

BORGES, E. F. V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 397-414, jul./dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Nacionalismo no centro e na periferia do capitalismo. **Estudos Avançados**, v. 22, n. 62, p. 171-193, jan./abr. 2008.

BROWN, H. D. English language teaching in the “post-method” era: toward better diagnosis, treatment, and assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 9-18.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 23, p. 55-69, jan./jul. 1994.

CATALÁN, M. John Dewey y el ideal de la democracia participativa. **Debats**, p. 178-192, 2009.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 29-42.

_____. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 295-316.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 7-15.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp/Argos Editora Universitária, 2003, p. 139-159.

CREMONESE, D. A participação como pressuposto da democracia. **Desenvolvimento em Questão**, Editora Unijuí, n. 19, p. 78-102, jan./abr. 2012.

CRUZ, D. T. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: MOTA, K; SCHEYERL, D. (org.). **Espaços linguísticos: resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006, p. 25-56.

DAHL, R. A. **Sobre a democracia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

DEMO, P. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez, 1996.

DERISSO, J. L. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, 2010, p. 51-61.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ERICKSON, F. Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In: FREED, B. F. (org.). **Foreign language acquisition research and the classroom**. Lexington: D.C. Heath and Company, 1991, p. 338-353.

FINO, C. N. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, C.; VERÍSSIMO, N. (org.). **Educação e cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008, p. 43-53. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

FISCHER, L. Meritocracia. BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 11 ed. Trad. Carmem C. Varrialle et alii. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998, vol. 1, p. 747-748.

FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, p. 161-182, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Poder e saber. In: MOTTA, M. B. **Ditos & escritos: estratégia, poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v. 4, 2003. p. 223-240.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALLAGHER, M. Are schools panoptic? **Surveillance & Society**, v. 7, n. ¾, p. 262-272, 2010.

GAMBOA, S. S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (org.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 64-89.

GELLNER, E. O advento do nacionalismo e sua interpretação: os mitos da nação e da classe. In: BALAKRISHNAN, G. (org.). **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

GRACINDO, R. V. Democratização da educação e educação democrática: duas faces da mesma moeda. **Caderno Linhas Críticas**, n. 1, p. 16-22, 1995.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2004.

GUATTARI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. Trad. Suely Belinha Rolnik. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

_____. **As três ecologias**. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. 11 ed. Campinas: Papirus, 1990.

_____. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HEIL, J. Power. In: AUDI, R. (org.). **Cambridge dictionary of philosophy**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 727.

HELD, D. **Models of democracy**. Cambridge: Polity Press, 2008.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **La organización del currículum por proyectos de trabajo**: el conocimiento es um calidoscopio. Barcelona: Graó Editorial, 2005.

HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções**: Europa 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HUERTA-MACÍAS, A. Alternative assessment: responses to commonly asked questions. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 338-343.

KANEKO MARQUES, S. M. Relação poder-saber e formas de resistência em documentos educacionais governamentais sobre ensino de língua estrangeira. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 56, p. 271-292, 2012.

KIERKEGAARD, S. **Migajas filosóficas o un poco de filosofía**. Trad. Rafael Larrañeta. 2 ed. Madrid: Editorial Trotta, 1999.

KOHAN, N. Gramsci e Marx: hegemonia e poder na teoria marxista. **Revista Tempos Históricos**, ano 10, n. 1, p. 15-70, jan./jun. 2007.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **Tesol Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

_____. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

_____. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. **Tesol Quarterly**, v. 40, n. 1, mar. 2006.

_____. **Understanding language teaching: from method to postmethod.** Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research.** London: Longman, 1991.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte: UFMG, p. 7-11, out. 2001.

_____. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade.** São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistema e diretrizes da pedagogia contemporânea.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno.** Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988.

MAGNANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

MASCIA, M. A. A. **Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira.** Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2003.

MELO, L. F. Democracia participativa na escola. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MILL, J. S. **Da liberdade.** São Paulo: Ibrasa, 1963.

MOGILKA, M. **O que é educação democrática?:** contribuições para uma questão sempre atual. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

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

_____. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **Delta**, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Ciência com consciência.** 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. Trad. Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2007.

MOSS, P. **Democracy as first practice in early childhood education and care**, 2011. Disponível em: <<http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/MossANGxp1.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2014.

MULIK, K. B. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. **Crátilo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários**. UNIPAM, v. 5, n. 1, p. 14-22, mar/2012.

NAVARRO, E. A. O último refúgio da língua geral no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 26, n. 76, São Paulo, p. 245-254, set./dez. 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas:** ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003, p. 53-84.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. **Tesol Quarterly**, v. 23, n.4, p. 589-618, dec. 1989.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 12, p. 5-19, 1999.

PETERS, M. A. Pesquisa educacional: os “jogos da verdade” e a ética da subjetividade. In: PETERS, M. A.; BESLEY, T. (org.). **Por que Foucault?:** novas diretrizes para a pesquisa educacional. Trad. Vinicius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 189-200.

PHILLIPSON, R. English from British empire to corporate empire. **Sociolinguistic Studies**, v. 5, n. 3, p. 441-464, 2012.

POGREBINSCHI, T. A democracia do homem comum: resgatando a teoria política de John Dewey. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, n. 23, p. 43-53, 2004a.

_____. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. **Revista Lua Nova**, n. 63, p. 179-201, 2004b.

PRABHU, N. S. There is no best methods - why?. **Tesol Quarterly**, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

PROPOSTA PEDAGÓGICA. Escola Maria Peregrina, 2012.

QUARESMA, S. J. L. O Estado e dominação nos pressupostos de Marx, Weber e Durkheim. **Achegas.net**, n. 42, p. 96-104, ago./dez. 2009.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 135-159.

_____. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K; SCHEYERL, D. (org.). **Espaços linguísticos:** resistências e expansões. Salvador: EDUFBA, 2006, p. 15-24.

_____. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RAPOPORT, M.; LAUFER, R. Os Estados Unidos diante do Brasil e da Argentina: os golpes militares de década de 1960. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 43, n. 1, p. 69-98, 2000.

REBELO, A. Projeto de lei no. 1676/1999. **Boletim da ALAB**, ano 4, n. 4, 2000, p. 8-16.

REES, D. K.; MELLO, H. A. B. de. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, p. 30-50, jun. 2011.

RESENDE, L. M. G. de. **Relações de poder no cotidiano escolar**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2009.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ROSSETO, E.; BRABO, G. A constituição do sujeito e da subjetividade a partir de Vygotsky: algumas reflexões. **Revista Travessias**, vol. 3, n. 1, 2009.

ROSSI, M. Reforma escolar às pressas leva estudantes às ruas contra Alckmin. **El País**, São Paulo, 15 out. 2015. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/14/politica/1444856641_364053.html>. Acesso em: 29 jun. 2016.

_____. Escândalo da merenda cresce, implica aliado de Alckmin e reacende mobilização estudantil. **El País**, São Paulo, 8 abr. 2016. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/07/politica/1460065823_737538.html>. Acesso em: 29 jun. 2016.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Millet. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

_____. **O contrato social**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (org.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. Inglês for all: entre a prática excludente e a democratização viável. In: MOTA, K; SCHEYERL, D. (org.). **Espaços linguísticos: resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006, p. 57-96.

SCHWIKART, G. **Dicionário ilustrado das religiões**. Trad. Clóvis Bovo. Aparecida: Editora Santuário, 2001.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**. Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

SINGER, H. **República de crianças: uma investigação sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

STOPPINO, M. Ideologia. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 11 ed. Trad. Carmem C. Varrialle et alii. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998a, vol. 1, p. 585-597.

_____. Poder. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 11 ed. Trad. Carmem C. Varrialle et alii. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998b, vol. 1, p. 933-943.

VAN LIER, L. **The classroom and the language teacher: ethnography and second-language classroom research**. 3 ed. London: Longman, 1990.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VII, n. XXVI, p. 73-88, jul./set. 2008.

VITA, A. Vontade coletiva e pluralidade: uma convivência possível?. **Lua Nova**, n. 23, p. 211-231, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004, vol. 2.

WERRET, S. Potemkin e o panóptico: Samuel Bentham e a arquitetura do absolutismo na Rússia do século XVIII. In: TADEU, T. **O panóptico – Jeremy Bentham**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

YEASMIN, S.; RAHMAN, K. F. ‘Triangulation’ research method as the tool of social science research. **BUP Journal**, v. 1, i. 1, p. 154-163, sept. 2012.

APÊNDICES

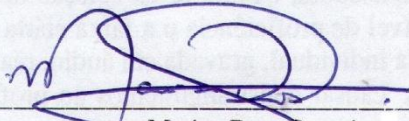
APÊNDICE 1

Termos de consentimento das especialistas de LE e gestora

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

- 1 Você está sendo convidado para participar da pesquisa “As relações de poder no ensino/aprendizagem de língua estrangeira na escola democrática”
2. A pesquisa visa investigar as relações de poder estabelecidas nas práticas de língua estrangeira no contexto de uma escola democrática - cuja autorização já nos foi concedida para o desenvolvimento da pesquisa -, pretendendo sugerir uma forma inovadora e diferente de se construir o processo educativo em língua estrangeira, além de contribuir com a formação de alunos e professores. Para isso, a pesquisadora acompanhará as práticas de língua estrangeira numa escola localizada no interior de São Paulo e aplicará entrevistas ao professor para a coleta de dados.
 - a. Você foi selecionado como colaborador da pesquisa por ser professor de língua estrangeira, enquadrando-se nos quesitos desejáveis para esta pesquisa, e sua participação não é obrigatória.
 - b. Os objetivos deste estudo são: compreender e verificar as relações de poder nas práticas de língua estrangeira numa escola democrática; investigar a abordagem e os pressupostos teóricos sobre educação democrática que orientam o ensino/aprendizagem de língua estrangeira na instituição;
 - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em ter suas práticas observadas pela pesquisadora, auxiliá-la na seleção dos alunos participantes de acordo com o nível de proficiência e a faixa etária dos mesmos e participar de uma entrevista individual, gravada em áudio, realizada junto à pesquisadora.
- 3 A pesquisa pode causar constrangimentos ao professor por envolver a observação de suas práticas e por envolver a gravação em áudio das entrevistas, mas a pesquisadora ressalta que os dados serão utilizados para fins de pesquisa. Como benefícios decorrentes deste estudo, poderá haver a melhoria e a otimização do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.
 - a. A pesquisadora garante todos os esclarecimentos necessários, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos.
 - b. Tendo em vista minimizar possíveis riscos e constrangimentos, a pesquisadora irá primeiramente observar as práticas sem a gravação em áudio, para que tanto alunos quanto o professor se sintam confortáveis com a presença da pesquisadora.
 - c. A pesquisadora buscará evitar ou reduzir efeitos e condições que possam causar algum tipo de dano ao professor.
4. A pesquisadora garante ser responsável por oferecer a total garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.
- 5 A pesquisadora também esclarece que o participante tem direito, se necessário, ao acompanhamento ou à assistência via contato telefônico ou e-mail durante ou após o término da pesquisa.
6. A pesquisadora se responsabiliza pelo acompanhamento da pesquisa que poderá ser realizado pessoalmente, via contato telefônico ou por e-mail.
- 7 O participante tem a liberdade e o direito em recusar participar da pesquisa ou em retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum tipo de penalização e sem prejuízo ao seu cuidado.

- a. A qualquer momento você pode desistir de participar da pesquisa e retirar o seu consentimento.
 - b. A sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
8. A pesquisadora garante sigilo em relação às informações obtidas, assegurando a privacidade dos dados confidenciais dos participantes e colaboradores envolvidos na pesquisa.
- a. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e a pesquisadora assegura o sigilo sobre a sua participação.
 - b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os dados poderão ser apresentados sob a forma de resultados em eventos científicos de forma sigilosa e ficarão de posse da pesquisadora por um período de 2 anos, após este período, todo o material será devidamente descartado.
9. A participação na pesquisa é ausente de despesas, mas caso durante o decorrer do estudo o professor tenha algum tipo de despesa em decorrência direta desta pesquisa, a pesquisadora garante a indenização.
10. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucionais da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento.



Marina Rosa Severian

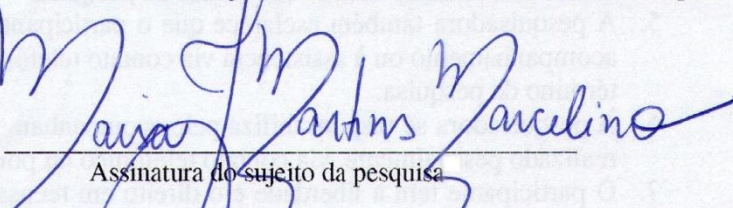
Departamento de Letras Modernas

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14.800-901 – Araraquara
 mari.severian@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

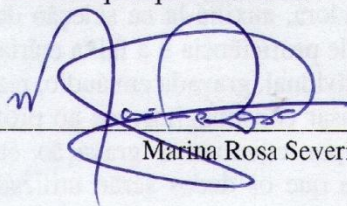
O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 CEP: 14.800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Local e data



Assinatura do sujeito da pesquisa

- a. A qualquer momento você pode desistir de participar da pesquisa e retirar o seu consentimento.
 - b. A sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
8. A pesquisadora garante sigilo em relação às informações obtidas, assegurando a privacidade dos dados confidenciais dos participantes e colaboradores envolvidos na pesquisa.
- a. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e a pesquisadora assegura o sigilo sobre a sua participação.
 - b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os dados poderão ser apresentados sob a forma de resultados em eventos científicos de forma sigilosa e ficarão de posse da pesquisadora por um período de 2 anos, após este período, todo o material será devidamente descartado.
9. A participação na pesquisa é ausente de despesas, mas caso durante o decorrer do estudo o professor tenha algum tipo de despesa em decorrência direta desta pesquisa, a pesquisadora garante a indenização.
10. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucionais da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento.



Marina Rosa Severian

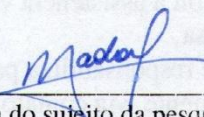
Departamento de Letras Modernas

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14.800-901 – Araraquara
mari.severian@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

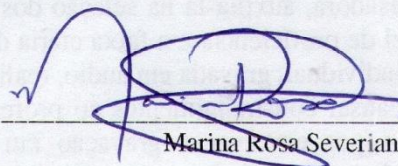
O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 CEP: 14.800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Local e data



Assinatura do sujeito da pesquisa

- a. A qualquer momento você pode desistir de participar da pesquisa e retirar o seu consentimento.
 - b. A sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
8. A pesquisadora garante sigilo em relação às informações obtidas, assegurando a privacidade dos dados confidenciais dos participantes e colaboradores envolvidos na pesquisa.
 - a. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e a pesquisadora assegura o sigilo sobre a sua participação.
 - b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os dados poderão ser apresentados sob a forma de resultados em eventos científicos de forma sigilosa e ficarão de posse da pesquisadora por um período de 2 anos, após este período, todo o material será devidamente descartado.
 9. A participação na pesquisa é ausente de despesas, mas caso durante o decorrer do estudo o professor tenha algum tipo de despesa em decorrência direta desta pesquisa, a pesquisadora garante a indenização.
 10. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucionais da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento.



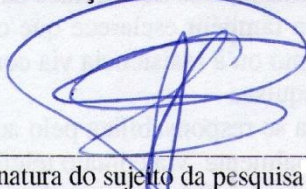
Marina Rosa Severian

Departamento de Letras Modernas
 Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14.800-901 – Araraquara
 mari.severian@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14.800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Local e data



Assinatura do sujeito da pesquisa

APÊNDICE 2

Termos de consentimento dos alunos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “As relações de poder no ensino/aprendizagem de língua estrangeira na escola democrática”.
2. A pesquisa visa investigar as relações de poder estabelecidas nas práticas de língua estrangeira no contexto de uma escola democrática - cuja autorização já nos foi concedida para o desenvolvimento da pesquisa - pretendendo sugerir uma forma inovadora e diferente de se construir o processo educativo em língua estrangeira, além de contribuir com a formação de alunos e professores. Para isso, a pesquisadora acompanhará as práticas de língua estrangeira numa escola localizada no interior de São Paulo e aplicará entrevistas aos alunos para a coleta de dados.
 - a. Você foi selecionado como colaborador da pesquisa por se enquadrar na faixa etária e no nível de língua estrangeira desejáveis para esta pesquisa e sua participação não é obrigatória.
 - b. Os objetivos deste estudo são: compreender e verificar as relações de poder nas práticas de língua estrangeira numa escola democrática; investigar a abordagem e os pressupostos teóricos sobre educação democrática que orientam o ensino/aprendizagem de língua estrangeira na instituição;
 - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista individual, gravada em áudio, realizada junto à pesquisadora.
3. A pesquisa pode causar constrangimentos aos alunos por envolver a gravação em áudio das entrevistas e a observação das práticas do professor de língua estrangeira, mas a pesquisadora ressalta que os dados serão utilizados para fins de pesquisa. Como benefícios decorrentes deste estudo, poderá haver a melhoria e a otimização do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.
 - a. A pesquisadora garante todos os esclarecimentos necessários, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos.
 - b. Tendo em vista minimizar possíveis riscos e constrangimentos, a pesquisadora irá primeiramente observar as práticas sem a gravação em áudio, para que tanto os alunos quanto o professor se sintam confortáveis com a presença da pesquisadora.
 - c. A pesquisadora buscará evitar ou reduzir efeitos e condições que possam causar algum tipo de dano ao aluno.
4. A pesquisadora garante ser responsável por oferecer a total garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.
5. A pesquisadora também esclarece que o participante tem direito, se necessário, ao acompanhamento ou à assistência via contato telefônico ou e-mail durante ou após o término da pesquisa.
6. A pesquisadora se responsabiliza pelo acompanhamento da pesquisa que poderá ser realizado pessoalmente, via contato telefônico ou por e-mail.
7. O participante tem a liberdade e o direito em recusar participar da pesquisa ou em retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum tipo de penalização e sem prejuízo ao seu cuidado.
 - a. A qualquer momento você pode desistir de participar da pesquisa e retirar o seu consentimento.

- b. A sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
8. A pesquisadora garante sigilo em relação às informações obtidas, assegurando a privacidade dos dados confidenciais dos participantes e colaboradores envolvidos na pesquisa.
- a. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e a pesquisadora assegura o sigilo sobre a sua participação.
- b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os dados poderão ser apresentados sob a forma de resultados em eventos científicos de forma sigilosa e ficarão de posse da pesquisadora por um período de 2 anos, após este período, todo o material será devidamente descartado.
9. A participação na pesquisa é ausente de despesas, mas caso durante o decorrer do estudo o aluno tenha algum tipo de despesa em decorrência direta desta pesquisa, a pesquisadora garante a indenização.
10. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucionais da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento.



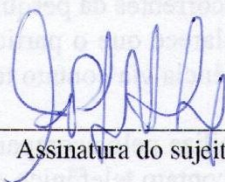
Marina Rosa Severian

Departamento de Letras Modernas
Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14.800-901 – Araraquara
mari.severian@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

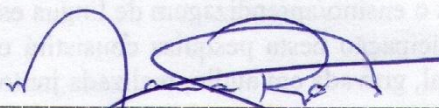
O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Local e data



Assinatura do sujeito da pesquisa

- b. A sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
8. A pesquisadora garante sigilo em relação às informações obtidas, assegurando a privacidade dos dados confidenciais dos participantes e colaboradores envolvidos na pesquisa.
- a. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e a pesquisadora assegura o sigilo sobre a sua participação.
- b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os dados poderão ser apresentados sob a forma de resultados em eventos científicos de forma sigilosa e ficarão de posse da pesquisadora por um período de 2 anos, após este período, todo o material será devidamente descartado.
9. A participação na pesquisa é ausente de despesas, mas caso durante o decorrer do estudo o aluno tenha algum tipo de despesa em decorrência direta desta pesquisa, a pesquisadora garante a indenização.
10. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucionais da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento.



Marina Rosa Severian

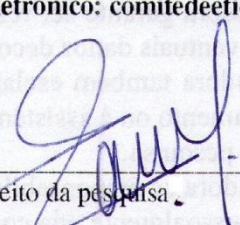
Departamento de Letras Modernas

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - UNESP localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14.800-901 – Araraquara
mari.severian@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

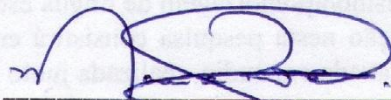
O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Local e data



Assinatura do sujeito da pesquisa.

- b. A sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
8. A pesquisadora garante sigilo em relação às informações obtidas, assegurando a privacidade dos dados confidenciais dos participantes e colaboradores envolvidos na pesquisa.
 - a. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e a pesquisadora assegura o sigilo sobre a sua participação.
 - b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os dados poderão ser apresentados sob a forma de resultados em eventos científicos de forma sigilosa e ficarão de posse da pesquisadora por um período de 2 anos, após este período, todo o material será devidamente descartado.
9. A participação na pesquisa é ausente de despesas, mas caso durante o decorrer do estudo o aluno tenha algum tipo de despesa em decorrência direta desta pesquisa, a pesquisadora garante a indenização.
10. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucionais da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento.



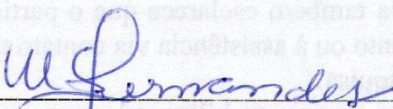
Marina Rosa Severian

Departamento de Letras Modernas
Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14.800-901 Araraquara
mari.severian@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

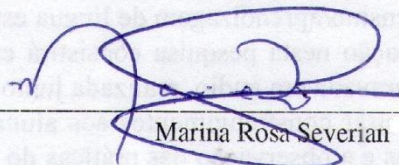
O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Local e data



Assinatura do sujeito da pesquisa

- b. A sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
8. A pesquisadora garante sigilo em relação às informações obtidas, assegurando a privacidade dos dados confidenciais dos participantes e colaboradores envolvidos na pesquisa.
 - a. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e a pesquisadora assegura o sigilo sobre a sua participação.
 - b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os dados poderão ser apresentados sob a forma de resultados em eventos científicos de forma sigilosa e ficarão de posse da pesquisadora por um período de 2 anos, após este período, todo o material será devidamente descartado.
9. A participação na pesquisa é ausente de despesas, mas caso durante o decorrer do estudo o aluno tenha algum tipo de despesa em decorrência direta desta pesquisa, a pesquisadora garante a indenização.
10. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucionais da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento.



Marina Rosa Severian

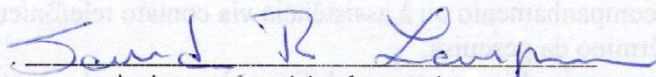
Departamento de Letras Modernas

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara UNESP localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14.800-901 – Araraquara
mari.severian@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

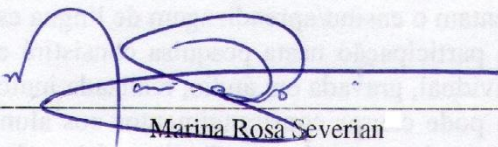
O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Local e data



Assinatura do sujeito da pesquisa

- b. A sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
8. A pesquisadora garante sigilo em relação às informações obtidas, assegurando a privacidade dos dados confidenciais dos participantes e colaboradores envolvidos na pesquisa.
 - a. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e a pesquisadora assegura o sigilo sobre a sua participação.
 - b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os dados poderão ser apresentados sob a forma de resultados em eventos científicos de forma sigilosa e ficarão de posse da pesquisadora por um período de 2 anos, após este período, todo o material será devidamente descartado.
9. A participação na pesquisa é ausente de despesas, mas caso durante o decorrer do estudo o aluno tenha algum tipo de despesa em decorrência direta desta pesquisa, a pesquisadora garante a indenização.
10. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucionais da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento.



Marina Rosa Severian

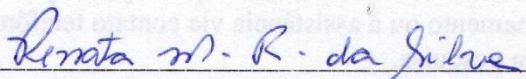
Departamento de Letras Modernas

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14.800-901 – Araraquara
mari.severian@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

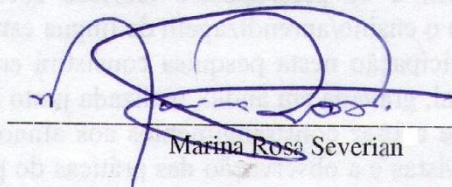
O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Local e data



Assinatura do sujeito da pesquisa

- b. A sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
8. A pesquisadora garante sigilo em relação às informações obtidas, assegurando a privacidade dos dados confidenciais dos participantes e colaboradores envolvidos na pesquisa.
- a. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e a pesquisadora assegura o sigilo sobre a sua participação.
- b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os dados poderão ser apresentados sob a forma de resultados em eventos científicos de forma sigilosa e ficarão de posse da pesquisadora por um período de 2 anos, após este período, todo o material será devidamente descartado.
9. A participação na pesquisa é ausente de despesas, mas caso durante o decorrer do estudo o aluno tenha algum tipo de despesa em decorrência direta desta pesquisa, a pesquisadora garante a indenização.
10. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucionais da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento.



Marina Rosa Severian

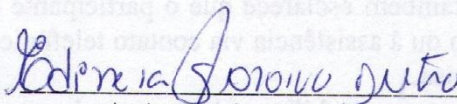
Departamento de Letras Modernas

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP· 14.800-901 – Araraquara
mari.severian@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP· 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Local e data



Assinatura do sujeito da pesquisa

APÊNDICE 3

Roteiro da entrevista: especialistas de LE e gestora

Abaixo segue um roteiro apontando os temas que orientaram as entrevistas com as professoras de língua inglesa.

- 1) Gostaríamos de saber as suas percepções desde que você vem trabalhando nesta escola. Primeiramente, você poderia nos dizer há quanto tempo leciona aqui?
- 2) E qual foi a sua primeira impressão da escola? É a mesma que você tem hoje?
- 3) Se você fosse descrever esta escola para alguém que não a conhecesse, de que forma você a descreveria?
- 4) E qual é a sua opinião e visão da escola como um todo?
- 5) Você chegou a lecionar em outra escola antes desta? Você considera que a escola anterior era muito diferente em relação a esta? Em que sentido?
- 6) Em relação à metodologia e as ideologias de cada instituição, de que forma você percebe esta escola? E a anterior?
- 7) No seu julgamento, qual das escolas tem mais a ver com o seu perfil profissional e pessoal? E qual delas te ajudou mais no seu desenvolvimento profissional e pessoal?
- 8) Como é a sua relação com os alunos, os demais professores e diretores nesta escola? É diferente de como era na escola anterior?
- 9) O que acontece com um aluno quando há desrespeito ou indisciplina? E quem corrige esse aluno? De que forma?
- 10) Você considera que, como professor, a sua autoridade é maior e deve ser respeitada durante as práticas? E de que forma isso é colocado e recebido pelos alunos?
- 11) Na sua opinião, a forma como os alunos se dispõem no espaço da escola, sem serem divididos em turmas e salas de aula, abre espaço para maior indisciplina?
- 12) De que maneira você percebe e trabalha o método pautado em projetos proposto pela escola? Você considera que esse método facilita a aprendizagem dos alunos? E facilita também o desenvolvimento e aplicação das suas práticas?
- 13) De que forma a aprendizagem de língua estrangeira se insere nos projetos? No seu julgamento, você considera que os alunos aprendem mais a língua estrangeira dessa maneira?

- 14) Há algum momento em que ocorre a prática oral e conversacional da LE? Como você percebe esse momento? Você considera que os alunos se expressam adequadamente?
- 15) De que forma os alunos são avaliados quanto ao seu aprendizado em língua estrangeira? No seu julgamento, os alunos se sentem seguros quanto ao que aprendem na LE?
- 16) Conversamos sobre vários pontos interessantes, há algo mais que você gostaria de dizer?

APÊNDICE 4

Roteiro da entrevista: alunos

Abaixo segue um roteiro apontando os temas que orientaram as entrevistas com os alunos.

- 1) Gostaríamos de saber as suas percepções desde que você vem estudando nesta escola. Primeiramente, você poderia nos dizer há quanto tempo estuda aqui?
- 2) E qual foi a sua primeira impressão da escola? É a mesma que você tem hoje?
- 3) Se você fosse descrever esta escola para alguém que não a conhecesse, de que forma você a descreveria?
- 4) E qual é a sua opinião e visão da escola como um todo?
- 5) Você chegou a estudar em outra escola antes desta? E você acha que a escola anterior era muito diferente em relação a esta? Em que sentido?
- 6) No seu julgamento, qual das escolas tem mais a ver com o seu perfil? E qual delas te ajudou mais na sua aprendizagem e na sua vida do dia a dia?
- 7) Como é a sua relação com os colegas, professores e diretores nesta escola? É diferente de como era na escola anterior?
- 8) O que acontece com um aluno quando há desrespeito ou indisciplina? E quem corrige esse aluno? De que forma?
- 9) Na sua opinião, a forma como os alunos se dispõem no espaço da escola, sem serem divididos em turmas e salas de aula, abre espaço para maior indisciplina?
- 10) Você considera que os alunos respeitam os professores durante as práticas? Como você entende a ideia de autoridade nas práticas dos professores?
- 11) E como você percebe o método baseado em projetos proposto pela escola? Você considera que esse método te ajuda a aprender e entender as matérias estudadas?
- 12) De que forma a aprendizagem de língua estrangeira se insere nos projetos? No seu julgamento, você considera que aprende mais a LE dessa maneira?
- 13) Há algum momento em que vocês conversam e praticam oralmente a língua estrangeira? E como você percebe esse momento?
- 14) De que forma o professor de LE avalia o aprendizado dos alunos? E como você avalia o seu aprendizado em língua estrangeira?
- 15) Conversamos sobre vários pontos interessantes, há algo mais que você gostaria de dizer?

ANEXOS

ANEXO 1

Modelo do plano de ensino semestral

CURSO:	TURNO:
DISCIPLINA:	SÉRIE: SEMESTRE DO CURSO:
ANO:	
PROFESSOR:	CARGA HORÁRIA:

OBJETIVOS:	
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	METODOLOGIA UTILIZADA OU INSTRUMENTOS PARA PESQUISA
BIBLIOGRAFIA	
BÁSICA	
COMPLEMENTAR	

_____, _____ de _____ de _____.

ASSINATURA DO ORIENTADOR EDUCATIVO

ANEXO 2

Guia de responsabilidade

MINHA RESPONSABILIDADE:

PERÍODO DE EXECUÇÃO	
COMO EXECUTEI	<ul style="list-style-type: none"> Fui fiel ao horário programado? () sim () não Por quê? _____ _____ _____
	<ul style="list-style-type: none"> Fiz com carinho? () sim () não Por quê? _____ _____ _____
	<ul style="list-style-type: none"> Respeitei meus parceiros? () sim () não Por quê? _____ _____ _____
	<ul style="list-style-type: none"> Minhas ideias sobre a atividade ou o que gostaria de mudar nela? Por quê? _____ _____ _____
	<ul style="list-style-type: none"> Resumindo, meu resultado foi _____ _____ _____ _____

COMENTÁRIO DE UM PARCEIRO	
COMENTÁRIO DE UM ORIENTADOR EDUCATIVO	
COMENTÁRIO DO TUTOR	
COMENTÁRIO DA MINHA FAMÍLIA	

_____, _____ de _____ de _____.

ASSINATURA DO EDUCANDO

ANEXO 3**Nossa pesquisa**

Aluno(a): _____

Tutor: _____

PESQUISA:
1. O que queremos descobrir?
2. Por que queremos descobrir?
3. O que já sabemos?
ITINERÁRIO PROPOSTO

_____, _____ de _____ de _____.

ASSINATURA DO ALUNO(A)

ASSINATURA DO TUTOR

ANEXO 4

Exemplo de projeto

Aluna: Gabriela

Tutora: Lilian

Pesquisa: Água

1. O que queremos descobrir?

1. A água é especial para todo mundo?
2. Usamos água para tudo?
3. A água é sempre gelada?
4. Só existe água no Brasil?
5. Existe água em todo lugar?
6. Por que não tomamos banho com outra coisa sem ser água?
7. De onde vem a água?
8. Como se faz para parar de poluir a água?
9. Será que um dia a água vai acabar?
10. Qual a importância da água?
11. Como preservamos a água?

2. Por que queremos descobrir?

- Porque é muito importante e boa.
- Serve para lavar os alimentos, lavar as mãos e beber.

3. O que já sabemos?

- Que ela é muito importante

ITINERÁRIO PROPOSTO

PORTUGUÊS (Inteligência Linguística)

- Primeiramente, **leia textos nos livros e pesquise na internet tudo sobre as águas** para responder algumas de suas questões.
- Crie uma **Histórias em quadrinhos** sobre o ciclo da água e como diminuir sua poluição.
- Utilize os sinais de pontuação (**ponto final, vírgula, dois pontos e travessão, ponto de interrogação e ponto de exclamação**) nos textos produzidos.
- Procure no texto *Água e o Planeta* palavras que tenham **acento agudo e circunflexo** e explique o que são estes sinais.
- Descreva quais os **adjetivos** da água
- Ortografia (gua, qua)
- Descreva e coloque em um painel as informações importantes sobre a água, durante sua pesquisa.

MATEMÁTICA (Inteligência Lógico-Matemática)

- Consulte cinco contas de água e compare qual mês o consumo foi **maior e menor**.
- Relacione este consumo em **ordem crescente e decrescente**
- Relacione este consumo em **litro e mililitro**
- Faça a adição do consumo de água dos cinco meses e escreva os termos que são utilizados em uma adição e subtração.
- Pesquise e faça um informativo para colocar no bebedouro de água, quantos litros de gastamos se deixamos as torneiras pingando.

HISTÓRIA

- Água - necessidades do ser humano

GEOGRAFIA

- Paisagem – rios

Inteligência Espacial – Faça o desenho do logotipo da sua campanha sobre a água.

CIÊNCIAS

- Água no Universo

Inteligência Naturalista – Faça uma campanha na escola para evitar o desperdício de água.

Inteligência Cinestésica - corporal – crie uma brincadeira com bola que fale sobre a água.

Inteligência Musical – Montar uma sequencia musical com diversos sons de água (goteira, chuva, chuveiros...).

Inteligência Interpessoais - Faça uma redação sobre a importância da água na vida das pessoas. (o próprio trabalho em dupla estimula essa inteligência)

Inteligência Intrapessoal – Faça uma redação sobre como você se sente em relação ao desperdício de água.