

A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA E SEUS REFLEXOS IDENTITÁRIOSⁱ

Aline Cajé Bernardoⁱⁱ
Universidade Federal de Sergipe
alinekjazz@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo baseia-se em uma pesquisa cujo objetivo foi compreender que relações os alunos do ensino fundamental estabelecem com a aprendizagem de inglês. Pautados na teoria da Relação com o Saber (CHARLOT 2000, 2005), nosso objetivo foi analisar qual a atitude dos alunos para com o idioma e de que maneira a aprendizagem de uma língua estrangeira poderia afetar suas relações consigo mesmo, visto que a teoria mencionada envolve também uma dimensão identitária. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujos resultados mostraram que a maioria dos alunos pesquisados atribui importância ao idioma por ser uma língua internacional. Os resultados também mostraram que as interações comunicativas com estrangeiros resultaram em um efeito positivo sobre a identidade dos alunos, mobilizando-os a interessarem-se mais pelo idioma.

Palavras-chave: Língua inglesa. Relação com o Saber. Identidade.

ABSTRACT

This paper is based on a research whose aim was to understand the relations which elementary school students establish with the English learning. Based on the Relation to Knowledge theory (CHARLOT 2000, 2005), the objective was to analyze the students' attitude towards this language and how the learning of a foreign language might affect their relations to themselves, since that theory also involves an identity dimension. It is a qualitative research whose data showed that most of the researched students give importance to this language because it is an international one. The data also revealed that communicative interactions with foreigners resulted in a positive effect on the students identities, mobilizing them to become more interested on this language.

Keywords: English language. Relation to Knowledge. Identity.

INTRODUÇÃO

A língua inglesa ocupa, nos dias atuais, o status de língua internacional, sendo amplamente utilizada na comunicação científica, na internet e nas organizações internacionais. Tal idioma é também o mais ensinado nas escolas ao redor do mundo. No Brasil, por exemplo, seu ensino é incontestavelmente aceito nos currículos escolares, muitas vezes, sem que haja opção de outras línguas estrangeiras. Tendo em vista tal imposição e considerando que, ao longo dos anos, os resultados desse ensino não tem sido satisfatórios, realizamos uma pesquisa embasada na teoria da Relação com o Saber (CHARLOT, 2000, 2005) a respeito do sentido que alunos do ensino fundamental atribuem a essa aprendizagem. Alguns dos resultados obtidos, além de apontarem para o reconhecimento, por parte dos alunos, do inglês como língua importante, mostram que a aprendizagem desse idioma pode exercer um efeito narcísico sobre a identidade desses alunos quando estes se deparam com situações propícias às interações comunicativas com estrangeiros, nas quais eles podem colocar em prática o que aprendem.

1 RELAÇÃO COM O SABER E A QUESTÃO IDENTITÁRIA

Visto que a referida pesquisa fundamenta-se na teoria da Relação com o saber, cabe apresentar o que ela representa nesse contexto. Para Charlot, a Relação com o Saber é definida como “relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2005, p. 45). Por ser uma relação consigo mesmo, ela tem uma dimensão identitária. Este autor destaca que:

Toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si. A criança e o adolescente aprendem para conquistar sua independência e para tornar-se “alguém”. Sabe-se que o sucesso escolar produz um potente efeito de segurança e reforço narcísico, enquanto que o fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo [...]. (CHARLOT, 2000a, p. 72).

A relação com o outro ocorre com “um outro” que pode estar presente física ou virtualmente. O outro virtual é aquele “que cada um leva dentro de si como interlocutor”, pois “toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional que é parte integrante da dimensão identitária” (CHARLOT, 2000a, p. 72).

A teoria da Relação com o Saber vai além das proposições de Bourdieu porque considera a categoria “Sujeito” que ultrapassa os limites da Sociologia. Além disso, ela adota a concepção de sujeito como sendo humano, singular e social (CHARLOT, 2000a, p. 33). O bom ou o mau desempenho escolar desse sujeito não estão condicionados a um determinismo de posição social, pois depende entre outras coisas de sua atividade intelectual e do sentido que ele imprime à sua ação.

2 A QUESTÃO DO SENTIDO

Nesta pesquisa, entende-se por “sentido” o valor atribuído pelo sujeito a um determinado saber ou atividade, pois na concepção de Charlot (2000a, p. 80) “a relação com o saber é um conjunto de relações de sentido, portanto, de valor entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber”. Ele também afirma que:

[...] tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. (CHARLOT, 2000a, p. 64).

Michel Develay afirma que: “o sentido se constrói portanto dentro da ação consciente do sujeito que se implica e que consegue olhar para esta implicação [...] Dar um sentido à sua ação, à sua vida, é dar a si mesmo um propósito, uma meta, um projeto pessoal e mais tarde profissional, é se construir uma identidade” (DEVELAY, 1996, p. 91, tradução nossa).ⁱⁱⁱ

No entanto, ao serem analisados os sentidos que os alunos do ensino fundamental atribuem à aprendizagem de inglês na escola, consideramos que “fazer sentido” quer dizer “ter uma significação” e, não, necessariamente, ter um valor positivo ou negativo (CHARLOT, 2000a, p. 82). Charlot (2005, p. 55) também afirma que “mesmo quando um aluno detesta a escola, ela tem um sentido para ele.”

É interessante notar que Almeida Filho (2005, p. 15), aborda a aprendizagem de línguas em termos de relações e de sentidos:

Aprender uma língua [...] é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas

compreensões e mobilizadoras para ações subsequentes. Aprender LE é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 15)

Para o autor supracitado, a questão das relações está também vinculada ao problema do sentido, pois “uma abordagem contemporânea de ensinar línguas toma entre outras coisas o sentido ou a significação como requisito central e os compreende como função de uma relação. Algo terá sentido se for tomado em conjunto e em relação a alguma outra coisa” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 15).

Esta pesquisa buscou captar o olhar dos alunos sobre os sentidos de se aprender uma língua estrangeira, em particular, o inglês, considerando que entre as definições para a teoria da Relação como o Saber figura também a de “relação com o aprender”. Tendo em vista que os alunos são coparticipantes no processo de ensino e aprendizagem e que para que esta última ocorra é preciso que se engajem em uma atividade intelectual, torna-se necessário saber que relação eles estabelecem com esse “saber” ou “aprender”, no que diz respeito a eles mesmos, aos outros e ao mundo. Sentem-se como estando em processo de integração com a comunidade de falantes do *World English*? Percebem-se como “cidadãos do mundo globalizado”? É uma matéria chata e desnecessária para o contexto de suas vidas? Que perspectivas estabelecem em relação a esse conhecimento?

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa cuja população pesquisada constituiu-se de 115 alunos do ensino fundamental, dos 6º e 9º anos, sendo duas turmas de uma escola pública e duas de uma escola particular.

Após a análise dos questionários, foram realizadas 10 entrevistas semi-estruturadas para explicitação e / ou aprofundamento de determinadas respostas. As entrevistas foram feitas com os alunos que apresentaram respostas intrigantes ou atípicas, por exemplo, com alguns daqueles que afirmaram gostar muito do idioma e com outros que mencionaram algum tipo de problema ou queixa em relação a essa disciplina. Adotou-se o critério da “significatividade” e não o da representatividade das respostas, embora tenham sido considerados importantes os dados quantitativos, na medida em que mostrando as tendências

das respostas, auxiliavam no entendimento do problema pesquisado, pois de acordo com Gatti, há problemas educacionais que precisam ser contextualizados e compreendidos e para isso necessita-se de dados quantitativos, pois os conceitos quantitativos e qualitativos não são excludentes entre si (GATTI, 2006).

A opção pela pesquisa no ensino fundamental foi feita levando-se em conta que, em geral, no ensino médio há uma maior preocupação dos alunos com a aprendizagem de um idioma estrangeiro em virtude da iminência dos exames de vestibular ou do futuro profissional. No ensino fundamental, é provável que a ansiedade pelo emprego e pelos exames não seja ainda tão marcante, possibilitando um universo maior de respostas diferentes.

A escolha do 6º ano foi feita devido à pressuposição que esta seria uma fase em que a língua estrangeira na escola provoca expectativas por parte dos alunos. No âmbito da escola pública, a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira só começa a partir deste ano. Então, a maioria dos alunos estaria estudando inglês pela primeira vez e experimentando a fase da “novidade”. O 9º ano foi escolhido por ser um momento em que possivelmente já houve uma familiarização com o idioma. É um período de transição entre o ensino fundamental e o médio, e é também quando o inglês deixa de ser novidade para eles, podendo tornar-se, em alguns casos, algo entediante.

4 ALGUNS RESULTADOS

4.1 Atitudes para com o idioma

Os alunos do 6º ano foram unânimes em afirmar que a experiência de aprender inglês tem sido positiva. Leffa (2009, p. 115) ressalta que antes do primeiro contato com o idioma, as crianças geralmente estão bem dispostas a aprendê-lo.

Antes de ir para a escola, qualquer criança quer aprender tudo, inclusive ler, escrever e a falar uma língua estrangeira. Em pesquisas informais que fiz durante muitos anos, ao perguntar para as crianças, em sua primeira aula de inglês, se queriam aprender a língua, a quase totalidade respondia afirmativamente. A pergunta “professor, pra que aprender inglês?” só vem mais tarde.

Uma aluna da escola pública do 6º ano afirmou:

Eu sempre quis estudar inglês, é muito bom porque eu sempre quis aprender a língua dos ingleses.

O efeito da novidade é evidente nesse estágio, mas algo parece ocorrer no interior da escola, ao longo do tempo, que faz diminuir ou até mesmo pôr fim a esse entusiasmo. O autor supracitado menciona que, depois de algum tempo estudando inglês, os alunos começam a se perguntar para que serve esse idioma. Essa tendência é observada na diminuição da frequência de respostas positivas nos dados do 9º ano, apresentados na tabela abaixo:

Opinião dos alunos do 6º e 9º anos sobre a experiência de estudar inglês (questão 1) (%)

DESCRITIVO	6º ANO	9º ANO	GERAL
Respostas Positivas	100,00	80,00	91,00
Respostas Negativas	0,00	20,00	9,00
Não respondeu	0,00	0,00	0,00
TOTAL	100,00	100,00	100,00

Vinte por cento das respostas dos alunos do 9º ano envolveram algum tipo de experiência negativa com a aprendizagem de inglês. Não é um número muito elevado, mas os argumentos apresentados foram significativos, apontando para os problemas que podem contribuir para a perda do entusiasmo pelo estudo desse idioma. Uma aluna da escola pública relatou:

Porque os professores não dão aula correta. Às vezes eles ficam o mês todo com o mesmo assunto, aliás, o semestre todo. Eu tenho colegas de outros colégios públicos e de séries que eu já passei há muito tempo, que já estudaram o que eu nunca estudei.

Quando as atividades deixam de apresentar um desafio para os alunos, o resultado é a perda de interesse pela matéria. Eles não se sentem mobilizados a se engajarem em uma

atividade intelectual (CHARLOT, 2005). Develay (1996) afirma que é especialmente difícil cativar os alunos pela descoberta do saber quando não há o que descobrir, quando tudo que resta é memorizar inúmeras informações nem sempre problematizadas. A esse respeito Perrenoud (1994, p. 26) declara:

[...] se o professor nem sempre consegue mobilizar a atenção e as energias, se as atividades que propõe não são sempre tão significativas quanto ele desejava, não é porque as crianças e os adolescentes são apáticos e não se interessam por nada. Isto acontece porque eles têm outros interesses, outros projetos que os mobilizam mais e que lhes parecem muito mais significativas do que o exercício de matemática ou a composição que lhes foram propostos.^{iv}

Notamos a tendência de os alunos passarem a valorizar mais o inglês quando podem colocá-lo em prática no dia-a-dia ou quando este idioma pode ser posto em relação com o futuro. Ao relatarmos como tem sido a aprendizagem de inglês, grande parte dos alunos enfatizou a importância e/ou a utilidade do inglês. Uma aluna da escola particular declarou:

Pois inglês é uma língua mundial e é necessária para quem gosta de viajar para outros países.(Aluna do 9º ano)

Um aluno da escola particular relatou:

Porque futuramente eu vou falar inglês e também deverei trabalhar e se eu tiver inglês vai ajudar. Vou viajar, vou trabalhar e ganhar mais dinheiro, nem só por isso, porque o inglês é bom. (Aluno do 6º ano)

Já uma aluna da escola pública declarou:

Porque isto é que é uma experiência estudar uma nova língua! É também um sonho meu estudar na Inglaterra e isto é também de uma coisa que... quando crescer quero ser aeromoça e vou estudar línguas. (Aluna da escola pública / 6º ano)

Nesse último depoimento misturam-se sonhos, futuro profissional, desejo de aprender também outras línguas e uma experiência atual significativa. Em entrevista, essa mesma aluna ao ser indagada porque gostava tanto de inglês, a ponto de considerar seu estudo a realização de um sonho, respondeu:

Eu gosto porque ele é significativo para mim, porque se eu estudo inglês agora, futuramente pra mim posso ser uma trabalhadora como aeromoça. Eu QUERO, entendeu? (Aluna da escola pública / 6º ano)

Develay (1996) afirma que uma das questões cruciais com que os alunos se defrontam está relacionada ao sentido de aprender, pois eles se perguntam para que serve aprender e ser bem sucedido na escola. Pelo visto, esta aluna já encontrou a resposta e sabe muito bem por que e para que ela estuda. Em seu discurso, há uma valorização de si evidenciada na utilização dos pronomes da primeira pessoa do singular e dos verbos “querer”, “poder”, remetendo ao projeto que essa pequena locutora constrói para si (BAUTIER, 1995). Ela deixa transparecer que a linguagem não serve apenas para dizer o mundo (CHARLOT, 2000b), permite-lhe construir discursos, inclusive com a utilização da função metalinguística, ao verificar se o seu ouvinte realmente compreendeu o que ela queria expressar.

4.2 RELAÇÕES IDENTITÁRIAS E RELAÇÕES COM A LINGUAGEM

Pudemos perceber que poder colocar em prática os conhecimentos aprendidos nas aulas de inglês resultou em um efeito positivo sobre a imagem que os alunos têm de si. Conforme destaca Revuz (1998) aprender uma língua estrangeira é também se tornar um outro. Além disso, os PCN (BRASIL, 1998, p. 15) ressaltam que essa aprendizagem “traz a possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno” e que deve centrar-se na capacidade do aprendiz de “se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social”. Esse mesmo documento explica que a autopercepção do aluno é aumentada através do uso da língua estrangeira, pois “ao entender o outro e sua alteridade [...] ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social” (BRASIL, 1998, p. 19).

Dentre os alunos pesquisados, os que já haviam se comunicado com estrangeiros se sentiram mais mobilizados a investirem-se na atividade intelectual de aprender mais sobre o idioma em pauta. Seus relatos revelam a ocasião em que tais comunicações se deram e o efeito narcísico propiciado:

Eu estava viajando e conheci a mulher na piscina do hotel. (Aluna da escola particular / 9º ano)

Numa loja de uma rede americana de roupas na Argentina, para pedir algumas peças de roupa e quase não consegui falar, pois tive medo de falar errado. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Em viagens internacionais, em aeroportos e lanchonetes, parques, etc... Me senti bem, por estar me comunicando com outra pessoa, que não conheço, em outra língua. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Quando fui a Disney. Não sabia falar muito porque tinha 10 anos, mas aprendi muito com eles. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Eu estava em Salvador, na casa da minha avó, na época do Carnaval. Eu e meus pais estávamos entrando no condomínio e um americano nos abordou, querendo saber onde ficava o Rio Vermelho. Meu pai me dava as instruções e eu traduzia, depois o rapaz agradeceu. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Ele (o estrangeiro) morava no meu prédio, eu e minhas amigas estávamos descendo com ele no elevador, começamos a conversar. Eu achei estranho. (Aluna da escola particular / 9º ano)

Com uma menina do intercâmbio do meu colégio. (Aluno da escola particular / 6º ano)

Eu estava em Porto de Galinhas e lá tinha um povo da Nova Zelândia. (Aluno da escola particular / 6º ano)

Na minha aula de inglês do cursinho e no aniversário da minha bisá. Eu estava calma, pois era com pessoas conhecidas. (Aluna da escola particular / 6º ano)

Eu estava em um cruzeiro com meus pais e tinha uma menina da minha idade conversando comigo em inglês. Eu me senti orgulhosa. (Aluna da escola particular / 6º ano)

Algumas das citações mencionadas nesta seção mostraram a relação que os alunos estabelecem com eles mesmos através dessas interações com estrangeiros. Para Charlot (2000a, p. 72), “toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do ‘aprender’, qualquer que seja

a figura sob a qual se apresenta, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si.”

Tais depoimentos apresentam frases na primeira pessoa do singular que evidenciam a imagem que os alunos e alunas têm de si. Ao afirmarem: “tive medo de falar”; “me senti bem”; “eu achei estranho”; “eu estava calma” e “eu me senti orgulhosa”, eles mostram a imagem que têm de si e, em alguns casos, a que “querem dar a outros”, no receio de cometerem equívocos ao falar. Mostram também o “reforço narcísico” de se sentir orgulhoso(a) por terem realizado uma comunicação bem sucedida em inglês.

Além da imagem de si, podemos verificar a relação de certos alunos com a linguagem:

Na realidade, eu consegui entender “a idéia geral” do diálogo. Porém, não consegui entender todas as palavras, pois ele falava muito rápido. Eu me senti muito bem, principalmente pelo fato de estar falando com uma pessoa de outro lugar, do Canadá. (Aluno da escola particular, 9º ano)

Mesmo não entendendo perfeitamente tudo, o aluno conseguiu realizar um diálogo, conforme atestam suas palavras. O importante é que nessas interações o sentido pôde ser negociado, resultando na abertura de um outro mundo através da comunicação entre pessoas de culturas diferentes. Outro aluno relata sua experiência:

Era feriado da mudança da capital em 2006, eu estava indo para a minha casa de praia e minha mãe encontrou uma colega dela. A colega dela disse que estava com uma intercambista de Portland (EUA), então minha mãe me chamou para conversar com ela (a estrangeira), pois ela estava muito sozinha. Foi a primeira vez que conversei em inglês com um estrangeiro. Eu fiquei muito nervoso e errei umas coisas, mas foi ótimo porque eu consigo ser independente apesar de ficar nervoso e errar, mas depois eu mesmo conserto meus erros. (Aluno da escola particular, 9º ano)

Este relato destaca, entre outras coisas, a relação que o aluno estabelece com a linguagem, construindo-se no discurso como locutor que possui flexibilidade linguística (BAUTIER, 1995). Ele transita entre, pelo menos, dois gêneros discursivos, pois passa com versatilidade da narrativa para a explicação. Ele também se constrói no discurso como indivíduo capaz de realizar reflexões acerca de sua própria competência linguística e da capacidade de aprender com os próprios erros.

Em suma, ao comentarem sobre suas interações com estrangeiros, os alunos revelaram as impressões que tiveram desse tipo de experiência. Pode ter sido algo estranho ou motivo de orgulho perceberem-se construindo significados em outra língua, com alguém de outro país. Conforme ressalta Almeida Filho (2005, p. 12, 15) “essa nova língua pode ser tida em melhor perspectiva como uma língua que também constrói seu aprendiz” e, ao ser “falada com propósitos autênticos” pode também “falar esse mesmo aprendiz, revelando índices de sua identidade e das significações próprias dessa língua-alvo.”

A realização de uma interação comunicativa bem sucedida com o outro, com alguém de cultura diferente exerce um efeito positivo sobre o conceito que o aprendiz tem de si mesmo, de suas conquistas e de sua própria cultura. Isso pode, inclusive, mobilizá-lo a querer aprender mais sobre o idioma, conforme atestam alguns alunos que já se comunicaram em inglês com estrangeiros:

Eu me senti mais interessada em inglês. (Aluna da escola particular / 6º ano)

Perguntei o nome dele e ele o meu. Ele já sabia falar um pouco o “brasileiro”, assim pedi algumas traduções e começamos até a brincar com nossos idiomas. (Aluno da escola pública / 9º ano)

Eu me senti muito orgulhosa, porque já estudo inglês há muito tempo, pude utilizá-lo para uma coisa legal. (Aluna da escola particular / 6º ano)

Este último depoimento mostra que a aluna manifestava o desejo de colocar em prática seus conhecimentos de inglês. Para Develay (1996, p. 88), os alunos, muitas vezes, podem não se interessar em aprender na escola porque os saberes lhes parecem:

[...] desconectados do seu uso, separados do pensamento, porque não estão vinculados a uma utilização operacional. Aprendemos, eles pensam, por aprender, não necessariamente para por em prática ou para analisar uma realidade com o que se sabe. O saber não é nem um operador, nem um analisador.

Quando os alunos veem seus conhecimentos postos em prática, quer seja em uma situação vivida ou em uma situação de análise, eles conseguem se implicar nessa ação e

percebem-se como capazes de mobilizar o que aprenderam, de estabelecer relações entre conhecimentos que porventura lhes pareciam fragmentados. Isso contribui para que o aluno dê sentido ao aprender e à escola, o que resulta em um reforço narcísico na construção da imagem de si, resultando também no desejo e no prazer de aprender mais sobre o idioma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sentidos atribuídos pelos alunos à aprendizagem de inglês variam em função do valor que cada um confere a esse idioma. No caso dos alunos pesquisados, esse valor está principalmente relacionado às questões de importância e/ou utilidade que a língua inglesa apresenta para a vida atual e futura. Para eles, o inglês é importante por ser a língua “mais falada”, global e que deverá servir para a utilização no futuro profissional. Afirmam que devem estar precavidos em face da competitividade do mercado de trabalho, afinal querem um “futuro melhor”. Notou-se também que a utilização do inglês em interações comunicativas no dia-a-dia exerceu um efeito positivo sobre a atitude dos alunos para com a aprendizagem de inglês, mobilizando-os a querer aprender mais sobre o idioma, pois comunicar-se em outro idioma com alguém que parecia estranho e diferente os faz perceberem-se enquanto sujeitos que se constroem em seu próprio discurso, resultando em um reforço narcísico sobre a imagem de si.

Ao professor cabe o desafio de criar em suas aulas situações o mais aproximado possível da comunicação autêntica. Às autoridades, a responsabilidade de pensarem o ensino de línguas como importante para o desenvolvimento das crianças e adolescentes e endossarem em suas políticas públicas o apoio a esta premissa. Aos alunos, a consciência de que devem ser ativos no processo de ensino e aprendizagem de idiomas, de outra maneira, ninguém poderá aprender por eles.

NOTAS

ⁱ Este trabalho baseia-se parcialmente na dissertação de Mestrado da autora.

ⁱⁱ Aline Cajé Bernardo é mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe e membro do Grupo de Pesquisa EDUCON (Educação e Contemporaneidade) da mesma universidade.

ⁱⁱⁱ Le sens se construit ainsi dans l'action consciente du sujet qui s'implique et qui parvient à regarder cette implication [...] Donner un sens à son action, à sa vie, c'est donner un dessein, une fin, un projet personnel et plus tard professionnel, c'est se construire une identité.

^{iv} [...] si le maître n'arrive pas toujours à mobiliser l'attention et les énergies, si les activités qu'il propose ne sont pas toujours aussi significatives qu'il souhaiterait, ce n'est pas parce que les enfants et les adolescents sont apathiques et ne s'interessent à rien. C'est parce qu'ils ont d'autres enjeux, d'autres projets, qui les mobilisent bien davantage et leur paraissent beaucoup plus significatifs que la fiche de mathématique ou la composition qu'on leur propose.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

BAUTIER, Elisabeth. *Pratiques langagières, pratiques sociales: De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris: Editions L'Harmattan, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000a.

CHARLOT, Bernard. Práticas languageiras e fracasso escolar. In: **Estilos da Clínica**, Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, v. V, n. 9, 2º sem. 2000b. p. 1-10.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEVELAY, Michel. *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF editeur, 1996.

GATTI, Bernadete. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**, PUC-PR/Curitiba; Champagnat, v. 06, n. 19, p. 25-35, set./dez.2006.

LEFFA, Vilson José. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 113-123.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Trad. Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.