UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)

JORGE MATOS BRANDÃO FILHO

SINGULARIDADES QUE POTENCIALIZAM O APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS DE SUJEITOS BILÍNGUES.

Itapetinga – BA
2020

JORGE MATOS BRANDÃO FILHO

SINGULARIDADES QUE POTENCIALIZAM O APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS DE SUJEITOS BILÍNGUES.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari

Itapetinga – BA
2020

B817s

Brandão Filho, Jorge Matos.

Singularidades que potencializam o aprendizado da língua Inglesa: um estudo das trajetórias de Sujeitos bilíngues. / Jorge Matos Brandão Filho, 2020.

76f.

Orientador (a): Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

Inclui referência F. 74 – 76.

1. Aprendizagem – Língua Inglesa. 2. Singularidade – Relação sujeito e Aprendizado. 3. Filosofia da Educação. 4. Pluralidade. I. Cestari, Luiz Artur dos Santos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 428.24

*Catalogação na fonte**: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

JORGE MATOS BRANDÃO FILHO

SINGULARIDADES QUE POTENCIALIZAM O APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS DE SUJEITOS BILÍNGUES.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Data da Aprovação: 31 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Luiz Artur dos Santos Cestari
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Orientador

Professor Doutor Flávio Henrique Albert Brayner
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Titular Externo

Professora Doutora Denise Aparecida Brito Barreto
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Titular Interno

Dedico esta pesquisa à professora e psicanalista Elis Ney dos Santos Pimentel Pires, que me manteve focado e na trilha certa para a conclusão satisfatória deste projeto. Grato pelo apoio e suporte e ainda pelas incontáveis horas de ajuda dedicadas neste trabalho.

AGRADECIMENTOS

"Agradeço a Deus pelo dom da vida
É a primeira coisa que faço toda manhã
E comtemplo o sol, a chuva, reverencio o dia
Até que o dia acabe e termine todo o afã..."

Trecho da música "Agradecimento" de Jota Brandão e Danilo Anjos.

O meu reconhecimento e agradecimento às pessoas e às instituições que colaboraram para a realização deste estudo.

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por estar sempre ao meu lado me proporcionando o dom da vida, dando-me força, por permitir meu respirar e por me capacitar para que eu conseguisse concluir mais uma etapa nessa caminhada em busca do conhecimento.

À minha família, minha queridíssima e incrível esposa Rejane Brandão e aos meus queridos filhos Júlia Brandão e Ruan Brandão que ao deixarem de viver comigo, horas de suas vidas, de atenção e carinho e ao mesmo tempo entenderem minhas angústias, compartilhando afetos e incentivos recíprocos, agradeço-os pela paciência e por me esperarem sempre.

Agradeço imensamente à minha amada mãe Neilde Brandão pelo amor incondicional e pelas incansáveis horas de orações em que é pedido incessantemente a Deus que restaure minhas forças, sempre que eu pensar em desistir.

Aos meus irmãos, Sandra Brandão, Marcos Brandão e Miguel Ângelo Brandão por me impulsionar com atenção, abraços, cuidados, mimos, preocupação, afetos e perceptos.

Aos meus cunhados Charles Rodrigues, Edna Brandão e Selma Brandão por acreditar e por me apoiar enviando orações e torcidas.

À minha sogra, Jarde e aos meus cunhados Angelick, Jeane e Washington, por sempre estarem comigo e com a minha família dando-me apoio e força sempre.

Como minha família é muito grande e com certeza eu pecaria se eu tentasse escrever o nome de todos os membros, que de certo modo contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse estudo, generalizo e agradeço a todos os meus familiares.

Agradeço a algumas famílias, cuja companhia foi imprescindível para eu continuar lutando, pesquisando, correndo, territorializando, desterritorializando e reterritorializando (TDR) o tempo todo, que são as famílias das seguintes instituições de ensino: Colégio Paulo Hagge, Escola Municipal Marechal Castelo Branco e Centro Educacional Enoy Ferraz Trancoso, pelo coleguismo e companheirismo durante o percurso.

Agradeço singularmente a cada um dos colegas mestrandos da minha querida turma de Itapetinga, que estiveram sempre comigo, mesmo quando estávamos longe uns dos outros e também muitos da turma de Vitória da Conquista.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, especialmente à Secretária Acadêmica Tailane Macedo Bonfim sempre me atendendo com “boa vontade” a todas as minhas solicitações.

Um agradecimento especial ao meu providencial orientador, o Professor Doutor Luiz Artur dos Santos Cestari, pela orientação competente, pelo estímulo e confiança depositados em meu trabalho. E, principalmente pelo esforço, compreensão e respeito às minhas limitações. O que me possibilitou a realização de um estudo sistematizado “apresentando-me” Gilles Deleuze e sua teoria, acreditando e potencializando-me para que pudesse chegar onde cheguei.

Aos Professores Doutores Denise Aparecida Brito Barreto e Flávio Henrique Albert Brayner pelas valiosíssimas contribuições durante toda a minha caminhada, ao Coordenador do Curso, o Professor Doutor Cláudio Pinto Nunes, por conduzir tão bem os trabalhos acadêmicos, ao Professor Doutor Edmilson Menezes Santos, por dizer algumas verdades no início do curso que me fizeram ver, e entender o que era e como seria realmente o Curso de Pós-Graduação em nível Acadêmico de Mestrado em Educação. Gratidão!

Um agradecimento especial à Professora Doutora Daniele Farias Freire Raic que ao ministrar uma componente curricular durante o curso tornou-se uma das “causadoras” a me apaixonar pelo fascínio que é justamente não tentar entender Gilles Deleuze e sim, nos permitir traçar linhas de fuga e nos fazer percorrer caminhos lisos e estriados.

De maneira respeitosa, rendo meus agradecimentos aos entrevistados que contribuíram significativamente, para a partir de suas experiências, como aprendizes e apreciadores da língua inglesa, ratificaram as hipóteses e objetivos pré-estabelecidos no projeto e na pesquisa realizada neste percurso.

Finalmente, à Secretaria Municipal de Educação do Município de Itapetinga – Bahia, na pessoa do Secretário Municipal de Educação, Geraldo Trindade pelo apoio financeiro.

A presente dissertação de Mestrado em Educação não poderia chegar ao bom porto sem a preciosa solidariedade, o convívio, as conversas e o apoio de várias pessoas, dentre elas Daniel Cruz, Juliana Moura, Mariana Nery, Nilvanez Ribeiro, Ronald Pinho e Soane Santos.

“Escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga.”

— Gilles Deleuze

BRANDÃO FILHO, Jorge Matos. **SINGULARIDADES QUE POTENCIALIZAM O APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA:** um estudo das trajetórias dos sujeitos bilíngues. Vitória da Conquista, 2020. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. (Orientador: Luiz Artur dos Santos Cestari)

RESUMO —

Esta pesquisa apresenta a maneira como sujeitos fluentes "aprenderam" inglês mesmo com as dificuldades encontradas pelos docentes e discentes no percurso escolar no ensino do idioma na educação básica. A questão é: quais são as singularidades na relação entre o sujeito e seu aprendizado que potencializam a aquisição da língua inglesa? O trabalho tem como objetivo geral compreender as singularidades na relação entre os sujeitos bilíngues e seu aprendizado que potencializaram a aquisição da língua inglesa. Foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) identificar os aspectos singulares que caracterizam a aprendizagem da língua inglesa pelos sujeitos; b) analisar a importância exercida pelas experiências escolares, cursos de formação específica, entre os sujeitos da pesquisa e demais discentes em seus contextos de aprendizagem; c) reconhecer como cada sujeito ao apresentar conhecimentos da língua inglesa fora do ambiente escolar aprende, e como ele potencializa o desejo de aprender. O percurso metodológico aqui descrito foi sobre a pesquisa qualitativa, aspectos epistemológicos, a pesquisa documental, o estudo de caso, aproximações do contexto da pesquisa, e seus sujeitos, produção, análise e interpretação dos dados. Por fim, entrevistaram-se quatro indivíduos que aprenderam a se comunicar em inglês fluentemente em ambiente não educacional, sem frequentarem instituições particulares de cursos de idiomas. Abordou-se a questão da língua, que foi nosso objeto de estudo para interpretarmos as questões filosóficas do aprender. Fez-se a análise e interpretação dos dados das entrevistas semiestruturadas que ocorreram em consonância com a problemática, no intuito de contribuir para a elucidação das questões apresentadas e assim responder aos objetivos propostos nesse trabalho. Explorou-se o tema aprendizagem na obra do filósofo francês Gilles Deleuze, que numa perspectiva filosófica se encontra respaldado nas discussões sobre pluralidade dos signos do aprender, mostrando suas concepções básicas envolvendo as noções de pluralidade, singularidade e aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem. Língua Inglesa. Singularidade. Filosofia da Educação. Pluralidade.

BRANDÃO FILHO, Jorge Matos. **SINGULARITIES THAT POTENTIALIZE ENGLISH LANGUAGE LEARNING: a study of the trajectories of bilingual subjects.** Vitória da Conquista, 2020. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. (Advisor: Luiz Artur dos Santos Cestari)

ABSTRACT —

This research presents the way how fluent subjects "learned" English even with the difficulties encountered by teachers and students in the school path in teaching the language in basic education. The question is: what are the singularities in the relationship between the subject and his learning that potentialize the acquisition of the English language? The general objective of the work is to understand the singularities in the relationship between bilingual subjects and their learning that potentialized the acquisition of the English language. The following specific objectives were defined: a) to identify the singular aspects that characterize the learning of the English language by the subjects; b) to analyze the importance exerted by school experiences, specific training courses, between research subjects and other students in their learning contexts; c) recognize how each subject who presents knowledge of the English language outside the school environment learns, and how it potentializes the desire to learn. The methodological path described here was about qualitative research, epistemological aspects, documentary research, case study, approximations of the research context, and its subjects, production, analysis and interpretation of data. Finally, four individuals were interviewed who learned to communicate in English fluently in a non-educational environment, without attending private institutions of language courses. The issue of language was approached, which was our object of study to interpret the philosophical questions of learning. The analysis and interpretation of the data from the semi-structured interviews was carried out in line with the problem, in order to contribute to the elucidation of the questions presented and thus respond to the objectives proposed in this work. The theme of learning was explored in the work of the French philosopher Gilles Deleuze, who, from a philosophical perspective, is supported by discussions on the plurality of the signs of learning, showing his basic conceptions involving the notions of plurality, uniqueness and learning.

Keywords: Learning. English language. Singularity. Philosophy of Education. Plurality.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
1.1 APORTE TEÓRICO 15

2 CAPÍTULO I: Diferentes estilos de aprendizagem
2.1 É POSSÍVEL APRENDER INGLÊS NA ESCOLA REGULAR? 20
2.2 APRENDIZAGEM: COMO ELA ACONTECE? 27
2.2.1 O ENCONTRO COM OS SIGNOS 33
2.3 O PRAGMATISMO NA LÍNGUA INGLESA E A BNCC 36
2.4 SINGULARIDADE 39
2.4.1 OS PROCESSOS DE SINGULARIZAÇÃO 41

3 CAPÍTULO II: Percurso metodológico e apresentações gerais
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA 43

4 CAPÍTULO III: Análise e interpretação dos dados
4.1 AS SINGULARIDADES NA RELAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS BILÍNGUES E SEU APRENDIZADO QUE POTENCIALIZAM A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA 47
4.1.1 A aprendizagem 48
4.1.2 O conhecimento 50
4.1.3 Os conteúdos 52
4.1.4 Os objetivos 54
4.1.5 A história 56
4.1.6 A prática 59
4.1.7 As dificuldades 61
4.1.8 A ajuda 63
4.1.9 As decepções 64
4.1.10 A referência 67

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 71

REFERÊNCIAS 74

1 INTRODUÇÃO

Durante mais de quinze anos, com a função de professor regente da língua inglesa em salas de aula de instituições da rede pública e privada em Itambé e Itapetinga, municípios que fazem parte da região do médio sudoeste da Bahia, pôde-se observar que a maioria dos educandos tem um grande interesse pelo inglês apenas no primeiro ano escolar, ou seja, no sexto ano, que é o primeiro dos anos finais do Ensino Fundamental, momento em que eles têm contato com o idioma, quando este ainda se constitui uma novidade. Aos poucos, muitos vão perdendo a motivação inicial de aprender a usar a língua de forma eficaz e de desenvolver as quatro habilidades para a aquisição eficaz desta língua: ler, escrever, falar e entender a produção oral. Além disso, passam a investir pouco tempo e esforço em suas tarefas escolares.

No entanto, outros estudantes se mantêm motivados e se envolvem com a utilização de jogos, músicas, filmes e vivenciando situações em que possam usar a língua estrangeira. Principalmente aqueles aprendizes que se interessam positivamente em relação ao idioma em questão e são despertados a aprofundar o seu uso, procurando mais informações sobre a língua e começam a traçar as suas metas a serem conquistadas, buscando um futuro promissor.

Destarte, os professores acreditam que é possível que os estudantes aprendam o idioma com uma metodologia que muitas vezes se resume em gramática, tradução e instrumentalização da língua. Os educandos, por sua vez, consideram que o inglês lhes é apresentado de forma tardia somente no sexto ano do Ensino Fundamental e sugerem que este contato devesse acontecer de maneira progressiva, tendo seu início nos primeiros anos da escolarização, desde o ano de alfabetização, com aprendizagem bilíngue, a fim de lhes proporcionar maior avanço no conhecimento do idioma.

O estudo mostra também a necessidade de se conhecer as expectativas dos docentes e discentes, e assim servir para uma leitura, repensando o ensino da língua inglesa nas escolas públicas.

O contexto escolar torna-se nos últimos anos, objeto de pesquisa constante por parte de professores e pesquisadores na busca de um ensino mais significativo, que satisfaça as necessidades e os interesses dos aprendizes. Procura-se entender, cada vez melhor, esse grande universo e criar formas para desenvolver cidadãos com criticidade e responsabilidade. Entender o universo dos alunos significa conhecer não só os alunos como pessoas, mas também o conhecimento e as experiências que eles trazem, inclusive suas inseguranças, frustrações, expectativas e crenças.

Diante desse contexto, não basta só entrar no campo das dificuldades do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, mas é preciso compreender as formas de aprendizagem e como foi a sua construção para alguns sujeitos que conseguiram desenvolver a aquisição do conhecimento dessa língua. É conveniente dialogar com o pensador francês Gilles Deleuze[1], para se compreender a singularidade desses aprendizes.

A singularidade, Deleuze (2009, p.105) define como

> [...] um campo transcendental, impessoal e pré-individual, que não se parece com os campos empíricos correspondentes e que não se confunde, entretanto, com uma profundidade indiferenciada. [...] O que não é nem individual nem pessoal, ao contrário, são as singularidades enquanto se fazem sobre uma superfície inconsciente e gozam de um princípio móvel imanente de auto-unificação por *distribuição nômade*, que se distingue radicalmente das distribuições fixas e sedentárias como condições de sínteses de consciência. As singularidades são os verdadeiros acontecimentos transcendentais [...].

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de análise do processo de aprendizagem pelo modo como ele está sendo constituído e não como ele é constituinte, ou seja, o aprender não pode ser visto como uma reprodução dos conhecimentos e saberes, mas como algo que sempre se reinventa, que se inaugura, não contentando-se em repetir um saber, como um conjunto de singularidades soltas, mas produzindo um conhecimento singular transcendental.

Assim, ao analisar por duas décadas, como experiência profissional a relação docente-discente ficou evidente a heterogeneidade das turmas envolvidas no processo, bem como as singularidades de cada aprendiz durante esse percurso. Daí, surge a seguinte questão problema: quais são as singularidades na relação entre o sujeito e seu aprendizado que potencializam a aquisição da língua inglesa?

Nesse seguimento, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender as singularidades na relação entre os sujeitos bilíngues e seu aprendizado que potencializaram a aquisição da língua inglesa.

---

[1] Gilles Deleuze foi um filósofo francês que nasceu em Paris, França em 18 de janeiro de 1925 e faleceu em 4 de novembro de 1995, também em Paris, França. Cursou Filosofia na Universidade de Paris (Sorbonne). Entre 1964 e 1969, foi professor de História da Filosofia na Universidade de Lyon. O trabalho de Deleuze pode ser dividido em dois grupos: monografias interpretando filósofos modernos (Spinoza, Leibniz, Hume, Kant, Nietzsche, Bergson, Foucault) e obras de artistas (Proust, Kafka e o pintor moderno Francis Bacon) e exploração de temas filosóficos ecléticos, centrados na produção de conceitos como diferença, sentido, evento, rizoma, etc. Suas principais influências filosóficas terão sido Nietzsche, Henri Bergson e Spinoza. Mesmo nunca tendo escrito especificamente sobre educação, talvez precisemos do vigor e do inusitado, do inspirador e da consistência que marcaram o pensamento desse conceituado filósofo. Atributos que não faltam à vasta produção desse grande pensador.

E no intuito de alcançar o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) identificar os aspectos singulares que caracterizam a aprendizagem da língua inglesa pelos sujeitos; b) analisar a importância exercida pelas experiências escolares, cursos de formação específica, entre os sujeitos da pesquisa e demais discentes em seus contextos de aprendizagem; c) reconhecer como cada sujeito ao apresentar conhecimentos da língua inglesa fora do ambiente escolar aprende, e como ele potencializa o desejo de aprender.

Aponta-se aqui que, a busca por sujeitos que tiveram êxito no processo de aprendizagem da língua inglesa fora de algum processo formativo tradicional deve-se apenas por uma questão epistemológica, pois busca-se observar nesse trabalho a aprendizagem da língua inglesa por meio de suas realidades exitosas, numa mudança das abordagens atualmente postas no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na maioria das instituições escolares. Não há pretensão da criação de uma receita de sucesso, mas a identificação das singularidades nos estilos de aprendizagem e as heterogeneidades que potencializam o aprender da língua inglesa, para que assim, promova-se a apresentação de contribuições significativas, visando à criação de ações, estratégias e metodologias que potencializem o aprendizado dessa língua dentro de instituições educacionais.

Em termos metodológicos, o percurso traçado baseia-se numa pesquisa qualitativa associada com um estudo de caso. Opta-se trabalhar com quatro sujeitos que apresentam uma aprendizagem da língua inglesa sem o aporte da formação escolar ou de cursos de línguas. Para tal identificação, faz-se uma análise sobre seus conhecimentos de oralidade e gramática, em que se buscou averiguar condição e potencialidade de suas contribuições para pesquisa. A produção dos dados utilizou-se das narrativas obtidas mediante uma entrevista semiestruturada, realizada com cada participante separadamente. A análise e interpretação dos dados foram desenvolvidas com base na teoria deleuziana, visando encontrar respostas para as proposições que fazem parte dos objetivos dessa pesquisa.

Quanto à estrutura, o presente trabalho, apresenta introdução, que traz o processo de contextualização da temática e sua problematização, objetivo geral e objetivos específicos, justificativa, resultados almejados e o aporte teórico que fundamenta o trabalho, dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo procura-se trazer um estudo sobre a possibilidade de aprender a língua inglesa na escola regular; apresenta os princípios e conceitos da aprendizagem; o encontro com os signos na ideia de Deleuze; o pragmatismo na língua inglesa e a BNCC; a singularidade no processo de ensino e aprendizagem.

O segundo capítulo trata do percurso metodológico que orienta o processo de estudo, no qual se descreve sobre a pesquisa qualitativa e seus aspectos epistemológicos, bem como apresenta o estudo de caso, expondo o contexto e os sujeitos da pesquisa e mostra os procedimentos de produção.

O terceiro capítulo versa sobre as análises e interpretações dos resultados obtidos na pesquisa, que foram divididos em dez tópicos, como base nas singularidades que potencializam o aprendizado: aprendizagem, conhecimento, conteúdos, objetivos, história, prática, dificuldades, ajuda, decepções e referência. Em seguida, apresenta as considerações finais e as referências aqui empregadas.

1.1 APORTE TEÓRICO

O aporte teórico refere-se ao Capítulo I desta pesquisa apresentando os desafios que os docentes enfrentam ao ministrarem aulas de língua inglesa, que a partir daqui será especificada como LI, cujo idioma é ofertado como conceito curricular em instituições educacionais regulares municipais públicas dos municípios de Itambé e Itapetinga, apenas nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como as dificuldades encontradas no percurso escolar. O fato da LI ser a língua estrangeira escolhida pelos estados e municípios a compor pelo menos a parte diversificada da Base Nacional Comum Curricular, se dá normalmente pela importância do inglês no mundo contemporâneo e sua predominância em vários países do mundo. Acredita-se que a grande quantidade de estrangeirismos falada aqui no Brasil, ou seja, o uso demasiado de palavras e expressões na LI e de nomes de produtos com rótulos escritos, principalmente em inglês, que são consumidos por brasileiros e pronunciados com tanta naturalidade, soam como se fizessem parte da língua portuguesa e reforçam essa escolha. Porém, quase sempre essas palavras são pronunciadas de maneira “abrasileirada” e com sotaques locais que dificultam o real entendimento do idioma.

Machado (2016) acredita que não é possível aprender a LI ou outra língua estrangeira dentro dos ciclos regulares, nos conformes do currículo básico e professores de inglês seguem trabalhando nas escolas regulares, cumprindo sua carga horária, cumprindo os conteúdos programáticos do seu Plano Anual. Canagarajah (2014), ao versar sobre essa condição, que na concepção de inglês como língua internacional e língua franca não há como falar da língua como um conjunto de variedades pré-construídas, mas, sobretudo que a língua deve ser entendida como uma forma de prática. Assim, a gramática tem sua importância na sua condição de emergência da prática, não como construção a priori em fundamentos de proficiência, pois o que garante o sucesso da comunicação não é a proficiência da gramática, mas a capacidade de adaptação em negociações das diversidades de gramáticas em cada interação específica de comunicação.

No entanto, mesmo diante desse percurso de aprendizagem, alguns alunos conseguem ingressar no Ensino Médio com alguma noção da LI, pelo menos, gramatical e pronunciando de forma “abrasileirada” algumas palavras do vocabulário. Infelizmente, tais casos são minoria no cenário brasileiro e não é diferente nas cidades de Itambé e Itapetinga, onde trabalho há mais de quinze anos como professor de inglês da educação básica. É comum encontrar alunos que após concluírem a Educação Básica dizem que após estudar inglês por sete anos “não sabem nada”, “não aprenderam nada”. Isso se deve ao custo alto associado à

fluência na língua estrangeira, pois no Brasil quem consegue se comunicar com fluência em inglês, estudou durante anos em alguma instituição especializada, externa, fora das instituições de ensino.

Assim, há inúmeras demandas a serem superadas visando a concretização da aprendizagem de inglês dentro do formato atualmente utilizado nos ambientes escolares: a curta carga horária compendiada, os recursos insuficientes, as práticas pedagógicas insatisfatórias, a falta de uma melhor preparação dos docentes da área, já que muitos professores não têm experiência e fluência na língua e na cultura dos países que têm a LI como língua materna, proporcionando grandes dificuldades que afetam diretamente o sucesso do processo de ensino e aprendizagem da LI.

No pensamento apresentado acima, encontra-se grande sustentabilidade em diversas pesquisas, como nos estudos apresentados por Andrade (2004), Miranda (2005) e Barcelos (2008), e percebe-se que a LI, analisada como componente curricular, ainda sofre desprestígio nas unidades escolares, pois se apresenta como improvável proporcionar aos educandos condições favoráveis para que aprenda a falar, compreender textos orais e escritos, escrever ou vivenciar esse idioma na escola. Incorpora-se a esses elementos a disseminação da ideia entre os alunos de que somente num ambiente de curso livre seja possível promover a aprendizagem. Nesses estudos, evidencia-se que o posicionamento dos docentes sobre a dificuldade de aprendizagem da LI é ligado a inúmeras variáveis, como a precária base educacional dos alunos, a superlotação das salas de aula, o desinteresse pelas aulas e até mesmo lacunas em seu processo de formação docente, fatos que prejudicam o desenvolvimento de estratégias para melhoria ou mudança das práticas pedagógicas.

Embora existam experiências bem sucedidas como as apontadas nos estudos de Costa (2013) e Agra (2016), em que vislumbra-se práticas pedagógicas diferenciadas e o uso de tecnologias e metodologias ativas, promovendo a compreensão da LI como elemento importante na formação do cidadão (fundamento explícito nos Parâmetros Curriculares Nacionais, BRASIL, 1998). Reforça-se a autonomia da aprendizagem discente e a importância de estilos e estratégias individuais dos aprendizes, respeitando suas singularidades e nota-se que o êxito na aprendizagem da LI ainda não é acontecimento comum na realidade da educação formal desenvolvida nas escolas brasileiras, principalmente no ensino público.

Percebe-se, no entanto, que mesmo com esse percurso intricado e com as dificuldades encontradas, alguns poucos sujeitos conseguem “aprender” o inglês que é o idioma do mundo

globalizado, mesmo sem se dedicar às aulas da educação básica e sem estudar em escolas de idiomas.

Para entender e analisar esse processo, vê-se o tema aprender na obra do filósofo Gilles Deleuze, em conjunto com referências das literaturas brasileira e francesa para pensar a questão. Deleuze (2006) afirma que aprende-se no encontro com signos, fazendo com alguém e não como alguém, ou seja, o aprendizado deve ser construído em conjunto e não por repetição, e é justamente em suas teorias que faz-se imprescindível debruçar-se em leituras para compreendermos as singularidades que potencializam o aprendizado da LI.

Em seguida, realiza-se um parâmetro entre singularização e subjetivação e recorre-se a Gallo (2010) que faz uma pormenorização dos conceitos de singularização e subjetivação: enquanto o primeiro denota a formação de pessoas, conforme suas próprias potencialidades, reveladas ao longo do processo, o segundo trata de uma formação conforme padrões sociais pré-definidos.

O desejo não é falta, dirão Deleuze e Guattari, é produção! Esse pensamento apresentado por eles parte da premissa de que temos carências, mas que podemos por meio do desejo potencializado por essa carência, promover o aprendizado para superá-la, pois somos máquinas desejantes que criam fluxos, agenciamentos. Para Deleuze (1998), o desejo pode ser entendido como um termo abstrato capaz de promover o 'construtivismo', assim, o desejo permite construir um agenciamento, e essa construção deve acontecer em conjunto, para se gerar a aprendizagem. "Nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais, também não desejo um conjunto, desejo em conjunto" (DELEUZE, 1998, p.18). Portanto, nunca se deseja algo sozinho, o desejo sempre é um agenciamento e a lógica que faz as ligações do desejo não é linear e definida, a produção desejante tem formação contínua e caótica, trata de multiplicidades.

Aborda-se o tema desejo. Para isso, como referência usa-se um livro que foi escrito por Gilles Deleuze e Félix Guattari sob o calor de Maio de 1968: O anti-Édipo, que almeja entender e liberar a potência do desejo, colocando em xeque o modo como a psiquiatria e a psicanálise trabalham o tema. Se para Freud o inconsciente é tido como teatro, como representação, para Deleuze e Guatari trata-se antes de "usina" impulsionada por máquinas desejantes.

Então, o sujeito deve ser potencializado para que ele possa se encontrar com o signo e decifrá-lo havendo a aprendizagem. Em "Proust e Os Signos" de Deleuze é possível encontrar ricos posicionamentos sobre aprendizagem e em "O que é a Filosofia", ele desenvolverá

muito sobre essas discussões, que mexerão com os sujeitos e farão com que eles a partir das suas singularidades e subjetividades, desenvolvam a capacidade de aprender.

Em Proust e os Signos, que é um clássico da literatura filosófica, o autor Gilles Deleuze assevera algo que nos ajuda a encontrar elucidações para essa problemática: Nunca "se sabe de antemão como alguém vai aprender, que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar" (DELEUZE, 2010a, p. 237).

O saber prático não tem elaboração. Algumas pessoas não sabem responder como aprenderam certo assunto. Uma importante mudança no pensamento pedagógico, criando um novo campo ideológico sobre o processo de aprendizagem, mostrando que é possível ter conhecimento a partir da aproximação com a realidade, foi apresentada por John Dewey nos Estados Unidos, no final do Século XIX e no início do Século XX, chamada de Pedagogia Ativa. A filosofia pragmática de Dewey defendia esse aluno como protagonista do aprendizado e não o professor, destacando que a centralidade desse processo está na figura do aluno, Dewey (1979a, p. 43) fez a seguinte declaração: "Aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem".

Nessa acepção, Gallo (2010) propõe construir um modo de pensar sobre a educação a partir da leitura de alguns autores do pós-estruturalismo. Para isso, ele realiza uma espécie de rastreamento da noção de ideologia em Marx, Gramsci e Althusser, buscando demonstrar que essa ideologia possui um compromisso com a noção de uma filosofia da consciência na Modernidade, passa pela fenomenologia para demonstrar como isso acontece em Sartre e avança com a discussão de Guattari, que abandona a definição de ideologia para trabalhar com o entendimento de produção de subjetividade.

Os processos de singularização, de acordo Guatarri (2011) não estão relacionados à processos de individualização ou a uma identidade individual. Por conseguinte, a singularização enquanto processo, tem como característica a automodelação, já que permite construir nos indivíduos alusões teóricas ou práticas em contextos distintos. Essas alusões estão relacionadas aos aspectos técnicos, econômicos, dentre outros.

Para compreensão desses conceitos e estruturação do pensamento proposto para esse trabalho, realiza-se uma análise sobre o processo de ensino e aprendizagem da LI na escola regular, apontando os principais elementos que envolvem esse processo. Em seguida, uma verificação dos conceitos de aprendizagem e o encontro com os signos, com base na filosofia de Gilles Deleuze e sua apropriação feita para o campo da educação, por meio da utilização de

alguns autores nesse domínio, a fim de mostrar que a noção de aprender vai além da dicotomia ensino-aprendizagem.

Apresenta uma abordagem sobre o pragmatismo do ensino da LI e como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, vem propondo uma mudança profunda para modificar esse panorama, doravante encontrado nos ambientes escolares. Por fim, esse aporte teórico apresenta a singularidade dentro do processo de aprendizagem, buscando apresentar o aprender como resultado da constituição singular de cada modo de subjetivação, ou seja, como a heterogeneidade do aprender e a singularidade dos sujeitos estão inseridos no processo de aprendizagem da LI.

2 CAPÍTULO I

DIFERENTES ESTILOS DE APRENDIZAGEM

2.1 É POSSÍVEL APRENDER INGLÊS NA ESCOLA REGULAR?

Segundo Machado (2016), para a indagação acima, pode-se como resposta asseverar ou abnegar. Na maioria dos casos prevalece a segunda opção, ou seja, aprender inglês ou outra língua estrangeira dentro dos ciclos regulares, nos conformes do currículo básico, acaba não sendo possível, devido às inúmeras implicações que envolvem esse processo. Particularmente, o ideal seria que essa fosse a regra e não a exceção, mas tais casos são minoria no cenário brasileiro e não é diferente nas cidades de Itambé e Itapetinga, no médio sudoeste da Bahia.

"Fala-se" inglês no Brasil, mas na maior parte dos casos isso não ocorre por conta das dificuldades no processo de aprendizagem nas unidades escolares, visto que a maneira como isso acontece atualmente, se mostra insuficiente nas aulas que são ministradas no ensino fundamental ou médio nacional, sejam elas oferecidas por escolas públicas ou privadas.

Tal problema é evidenciado por Pontes e Davel (2016) dentro da perspectiva adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) que apontam para o ensino de uma língua estrangeira, e não de uma língua como segundo idioma. Isso reflete diretamente na maneira como o professor irá encaminhar o aprendizado, já que a proficiência na língua estrangeira não está no foco do ensino. Por isso, a maior parte dos estudantes na educação básica estuda a LI como mais um componente curricular, fato diferenciado quando o mesmo se insere em um curso de idiomas, passando a se posicionar ativamente em busca do aprendizado do inglês, ou seja, está preocupado com o aprender o idioma, tornar-se fluente.

Pontes e Davel (2016) assinalam ainda que os docentes de LI ainda encontram inúmeros entraves em sua prática na sala de aula, tais como a falta de recursos didáticos diferenciados, já que se utiliza basicamente o livro didático público; o desinteresse dos alunos e até mesmo a falta de conhecimento do idioma por parte de muitos professores que se formaram de forma precária. Cabe destacar entre essas implicações citadas pelos autores, a questão da formação docente, pois essa é essencial no processo de aprendizado, pois como sinalizam Pontes e Davel (2016, p. 105), na busca por uma educação de qualidade, espera-se do professor um saber, mais do que técnicas a serem aplicadas em sala de aula, faz-se necessário uma reflexão sobre sua prática e métodos utilizados.

Há um custo alto associado à fluência na LI possivelmente a mais importante do mundo para quem quer ingressar nos estudos universitários, acessar a rede mundial de computadores, buscar emprego neste mundo globalizado ou na tentativa de realizar viagens de cunho turístico ou comercial.

No Brasil, quem possui fluência na LI deve ter estudado durante anos em alguma instituição especializada, externa, e não na escola regular pública. Há anos escolas de idiomas oferecem modalidades específicas que atendem desde crianças em estágio de alfabetização até profissionais que precisam de instrumentalização para o exercício de seu trabalho. Cursos rápidos ou que duram alguns anos para que o aprendiz possa, ao final, buscar alguma certificação internacional que valide seus conhecimentos na área.

Para se alcançar o domínio e fluência na LI, exige-se que o estudante possua algumas habilidades linguísticas necessárias para o uso do idioma, dentre elas: determinação, foco, rotina, disciplina e estabelecimento de metas a serem atingidas.

Porém, quanto à indagação que é título desse capítulo, permanece a dúvida. Afinal, é ou não, possível aprender inglês no ensino regular oferecido pelas escolas?

Parte da resposta já foi dada, pois as inúmeras dificuldades supracitadas, que englobam metodologias e práticas pedagógicas são ineficazes e sem significância. Os recursos não correspondem às expectativas para uma prática lúdica e tecnológica potencializadora do aprendizado. No tocante à capacitação docente, ainda há uma distância muito grande entre o ideal e o real, uma vez que, os profissionais da LI deparam-se com a falta de incentivo por parte dos órgãos competentes, deixando assim, lacunas no processo de formação e capacitação profissional. Essa problemática dificulta o aprendizado da LI nos ambientes escolares.

Portanto, para que a língua que domina o mundo seja aprendida nas escolas é preciso modificar praticamente essa realidade e trazer as facilidades que o mundo globalizado oferece, de fato, para as salas de aula.

Aprender com o apoio de recursos e subsídios culturais, como aplicativos, jogos eletrônicos, músicas, filmes, séries, livros ou sites em inglês é muito apropriado e recomendado. Criar elos com escolas estrangeiras, promovendo o intercâmbio por cartas ou por meio de comunicadores via internet também subsidia fortemente os estudantes para que se habituem a sonoridade, a grafia, a fala e a cultura dos países falantes da LI.

As práticas pedagógicas precisam ser eficazes e contextualizadas, a fim de que o inglês não seja ensinado de forma mecânica, sem relação com a vida do educando. Deve-se utilizar atividades com alto nível de ludicidade, com as quais o estudante aprenda se

divertindo, inserindo a língua estrangeira até mesmo no intervalo das aulas, em atividades físicas, jogos ou brincadeiras, tornando o seu uso recorrente, consolidando entre os educandos o vocabulário, expressões idiomáticas, tempos verbais e outras estruturas, além da entonação, de uma forma mais natural.

No tocante a discussão a cerca do tema aprendizagem, é válido salientar a teoria de alguns escritores da literatura franco-brasileira para ratificar os pressupostos que a concebem:

> Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja "egiptólogo" de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. A obra de Proust é baseada não na exposição da memória, mas no aprendizado dos signos. (DELEUZE, 2003, p. 4.)

Para o professor Pedro Demo a aprendizagem só ocorre quando há qualidade de ensino e para tanto é imprescindível que este seja avaliado em diversos olhares entre os educadores. Demo afirma que:

> A aprendizagem supõe pelo menos dois componentes interligados: o primeiro, é o esforço reconstrutivo pessoal do aluno; o segundo, é uma ambiência humana favorável, onde se destaca o papel maiêutico do professor. (DEMO, 1997, p. 167)

Anteriormente a esse pensamento acreditava-se que a aprendizagem se dava pela recognição que seria um reconhecimento previamente adquirido pelo indivíduo no processo da aquisição dos conhecimentos.

> Se na tradição filosófica ocidental, desde Platão, o aprender é pensado como um ato que se faz na alma, um reconhecimento de algo que já se sabia, o filósofo francês introduz uma visão bastante original, ao pensá-lo como um acontecimento[2] no pensamento, mas tomando o pensamento como algo corporal, encarnado. Aprende-se no encontro com signos[3], aprende-se

[2] Esse acontecer da aula é a inventividade da fabricação, aula é, pois onde se criam os conceitos e por este motivo é acontecimento, o próprio acontecer da aula que não consiste em exposição, mas em expressão. Mapear uma aula significa encontrar os pontos de invenção do pensamento, de intersecção entre professor e aluno como cartografias do próprio pensar. A diferença ou o diferente da aula está nela mesma, na expansão dos poderes reativos e convertivos. Uma aula não tem identidade, uma vez que o idêntico não produz o novo. Aluno não tem de imitar o professor, mas saber em sua imitação mesma o que não é do professor e nem do aluno, mas sim do conceito.

[3] Deleuze (2003) traz uma contribuição para a compreensão do aprendizado humano por meio de sua leitura da obra *"Em busca do tempo perdido"*. O autor encontra no texto de Proust uma relação entre o signo, o tempo e o pensamento. A conexão desses temas forja uma nova imagem do pensamento, partindo do pressuposto da

> fazendo com alguém e não como alguém: o aprender não é repetição, é agenciamento. (GALLO, 2017. p. 103)

Sendo assim, salienta-se que o ato de aprender decorre da dicotomia teoria-prática, e o professor sozinho não consegue certificar-se desse acontecimento, uma vez que independe apenas da sua metodologia para que a haja a aprendizagem concreta e significativa, mas, sobretudo da possibilidade do educando ser um sujeito coautor de todo o processo. Segundo Deleuze (2006) nada se aprende com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.

Com base nesse pensamento, pergunta-se: por que nem todo professor pode garantir o sucesso da aprendizagem do seu educando?

Gallo (2012) destaca que ao longo da história, muitas concepções de educação foram surgindo e se consolidando, mas, em alguma medida, a concepção platônica do aprender como recognição continua sendo a matriz do pensamento educacional e pedagógico. Prova disso, é que as teorias pedagógicas do século vinte, de forma geral, centraram-se neste vínculo: só se aprende aquilo que é ensinado; não se pode aprender sem que alguém ensine. Gallo (2012) aguça ainda outro lado desta afirmação, elemento fundamental para a Pedagogia, em que só se aprende aquilo que é ensinado, e que se pode controlar o que, como, quanto alguém aprende.

Então partindo desse pressuposto, a aprendizagem de outrem dependeria do conhecimento que lhe é atribuído, sendo que ela seria gerenciada pelo docente, na medida em que esse acredita que a capacidade que o aluno teria para apreender as informações recebidas, dependeria exclusivamente do seu trabalho em sala de aula. Esse pensamento retiraria toda a autonomia do aprendiz, reduzindo o processo a uma situação meramente repetitiva do saber docente. A escola seria, portanto a principal protagonista nesse papel, uma "máquina de subjetivação", nas palavras de Gallo (2010).

---

necessidade de uma força exterior para se ativar. Dos termos que se referem ao aprendizado, vamos atentar para as palavras signo e essência. Em Deleuze (2003), aprender diz respeito essencialmente aos signos. Segundo o autor, aprender não trata mais de um trabalho de recognição, mas de decifração. Anseia-se por uma explicação sobre o objeto que contém os signos. Com Deleuze (2003) interpretamos que tudo pode ser um signo. Qualquer relação com a realidade, seja referente a uma imagem, à natureza, à sanidade, à doença, à subjetividade, a pensamentos, a sentimentos, à política, à sociedade, a uma folha que cai, a um cheiro ou sabor, pode ser tomada como um signo, desde que permita a interpretação como uma ação de significar o signo, atribuir-lhe sentido, isto é, seja capaz de disparar sensações e pensamentos inusitados na natureza em questão.

Gramsci vê positivamente a relação de hegemonia adotada pelo docente no tocante à construção da aprendizagem, uma vez que, a figura do professor deve de fato exercer poder, para que este assuma o seu importante papel frente ao processo educativo.

Sobre essa proposição, há dois pensamentos distintos entre Marx e Gramsci. O primeiro adota o princípio de uma revolução pelo material, isto é, a educação se dá pelo percurso histórico-social vivido pelo indivíduo ao longo de sua vida, tomando o materialismo histórico dialético como fator determinante, e a história do objeto ou fenômeno como fator essencial. Já o segundo autor, defende a perpetuação da transmissão da ideologia, acreditando na teoria política para a transformação por meio cultural, ou seja, o indivíduo é capaz de analisar criticamente a hegemonia que lhes é imposta e mudá-la por meio de lutas e, consequentemente mudanças sociais enfatizando a autonomia humana.

Althusser refere-se às condições de existência atrelada à ideia dos indivíduos, de modo material e os questiona enquanto sujeitos. Consequentemente quando há um indivíduo perdido na massa, sem ser reconhecido ou identificado, ele é transformado em alguém, logicamente reconhecido. (ALTHUSSER, 1985, p. 93 *apud* GALLO, 2010, p. 235).

Outra questão imprescindível na concepção educador-educando e ensino-aprendizagem, na construção da aquisição e transformação de conhecimentos, a fim de transformar a realidade vivida pelo sujeito dar-se-á, pelo desejo. Segundo Espinosa, a natureza é desejante e tudo se move pelo desejo e para Nietzsche o desejo é produção que nos movimenta e nos realiza. Para Deleuze, o desejo deixa de ser o predicado e passa a ser o sujeito, deixa de ser interpretado, quer ser experimentado, expandido. O indivíduo como "máquina desejante" não se realiza nas coisas, mas passa por elas, as experimenta.

O desejo na teoria psicanalítica elaborada por seu fundador Sigmund Freud relaciona-se ao movimento em direção ao objeto de modo inconsciente, ou seja, fora do entendimento do sujeito, o que vai causar originalmente conflitos internos e psíquicos no mesmo. O desejo para Freud significa movimento em direção ao objeto na busca da sua realização. Em contraponto, Deleuze trata o desejo como fruto da produção, não como falta, mas como excesso que pode transbordar. Esta produção é contínua, uma vez que o ser humano é por natureza um ser desejante em constante busca, esta condizente com o real e sua matéria-prima é sempre a própria existência.

> "Desejo: quem, a não ser os padres, gostaria de chamar isso de "falta"? Nietzsche o chamava de Vontade de Potência. Podemos chamá-lo de outro modo. Por exemplo, graça. Desejar não é de modo algum, uma coisa fácil, mas justamente porque ele dá, em vez de faltar, "virtude que dá". Aqueles que ligam desejo à falta, o grande bando de cantores da castração, testemunham de um grande ressentimento e de uma interminável má

> consciência. Será desconhecer a miséria daqueles a quem falta efetivamente alguma coisa?" (DELEUZE, 1998. P. 73).

Para Espinosa, enquanto o desejo estava relacionado com a ideia de *conatus*, potência interna de autopreservação, os desejos são realizados na medida em que a potência deste aumenta. Por outro lado, a força do *conatus* diminui quando há frustração dos desejos.

> "Enquanto conatus, Espinosa afirma que somos essencialmente desejo. Ora, desejo é potência e não carência. Ele é a força que nos move e nos comove. Não existe desejo que não seja ativo nem ato que não seja desejado. Desse modo, andamos porque desejamos caminhar; paramos porque desejamos descansar; comemos porque desejamos nos alimentar; bebemos porque desejamos nos refrescar; dormimos porque desejamos repousar; vivemos porque desejamos existir. O que isso significa? Isso significa que jamais começamos uma ação sem desejá-la. Sem o desejo, não haveria ação." (DIVINO, 2013)

Na busca do entendimento a cerca do pensamento deleuzo-guattariniano referente às práticas educativas contemporâneas, entende-se a necessidade de pensar o processo de educação como expressão de uma multiplicidade que não pode ser reduzida e hierarquizada. Nesse sentido, o processo educativo não deve ser cimentado numa relação pautada no poder docente, mas ele deve ocorrer de forma rizomática, a aprendizagem não ocorre de maneira horizontal ou vertical, mas sobretudo com a troca de saberes dos principais sujeitos envolvidos nessa relação.

> "O Princípio de Multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. Inexistência de unidade ainda que fosse para abortar no objeto e para "voltar" no sujeito. Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza. (As leis de combinação crescem então com a multiplicidade)". (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23.)

A propósito, deparando-se com uma nova forma de conceber a aprendizagem a partir de metodologias pré-estabelecidas em direção a uma experiência singular, diferente do que se espera no cotidiano do espaço para aprender, surgem o que o filósofo Deleuze chama de linhas de fuga. Elas poder-se-ão ser identificadas como verdadeiras mudanças bruscas, por vezes imperceptíveis, nem sempre decodificadas e que saem do seu percurso traçado originalmente.

Tradicionalmente a escola moderna sempre procurou reproduzir indivíduos com identidades e comportamentos idênticos, moldando-os na tentativa de não levar em

consideração as diferenças subjacentes à natureza humana, assim ignorando singularidades promovendo a homogeneização e seriação do conhecimento.

Contudo, existem escolas com metodologias mais flexíveis em que o espaço educativo está potencialmente mais propício a discussões, no tocante às adversidades de caráter cultural e pessoal, permitindo dessa forma criação de identidades que resultarão numa melhor participação no processo coletivo.

A escola ideal deve ser fundamentada no conceito deleuziano de "linhas de fuga", uma vez que irão promover agenciamentos, faz fugir de interpretações óbvias e modelos pré-determinados procurando experimentar possibilidades e devires.

Para Deleuze, pensar é desterritorializar-se. O pensamento só é possível na criação, e para criar algo novo é preciso romper com o território existente, criando outro. Ao entender o território, têm-se como principais agentes, o educador e o educando, como além do espaço geográfico para o movimento que pressupõe o momento do desejo, da desconstrução curricular. Como linha de fuga, indica-se a realização de práticas pedagógicas que possam ultrapassar estruturas curriculares constituídas, possibilitando movimento de resistência a elas.

> "A linha de fuga é uma desterritorialização. Os franceses não sabem bem do que se trata. Evidentemente, eles fogem como todo mundo, mas acham que fugir é sair do mundo, mística ou arte, ou então que é algo covarde, porque se escapa aos compromissos e às responsabilidades. Fugir não é absolutamente renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É igualmente fazer fugir, não obrigatoriamente os outros, mas fazer fugir algo, fazer fugir um sistema como se arrebenta um tubo... Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia". (ZOURABICHVILI, 2004, p. 29)

Quando o indivíduo elabora o desejo em aprender algo novo, ele carrega consigo questões implícitas que contribuem para elaborar um conjunto de vantagens que poderão advir com esse fenômeno. A partir do instante que o educando pensa em aprender a LI, por exemplo, ele automaticamente elabora as possibilidades que poderá adquirir com este aprendizado. Ao desejar tal ato, ele vislumbra viagens turísticas, a conquista de um trabalho com remuneração vantajosa, assistir a filmes com áudios originais em inglês sem legendas, como dizia Deleuze (1996) "desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto".

A compreensão que se faz da máquina desejante ao expor o seu objeto de desejo está no campo subjetivo, e, portanto de caráter implícito uma vez que o desejo em si é experenciado pelo indivíduo e não interpretado. Com isso, ao desejar aprender, por exemplo, um novo idioma, fatores externos são irrelevantes para explicar esse processo, pois desejo é

movimento, “faz passar estranhos fluxos que não se deixam armazenar numa ordem estabelecida” (DELEUZE & GUATTARI, 2011).

O desejo causa revolução social, sendo capaz de produzir, transformar e ressignificar as ações promotoras do agenciamento desse processo.

> Nós somos máquinas desejantes, mas a psicanálise reduz o desejo a um teatro grego, tenta entendê-lo chamando de Édipo, tenta domá-lo pela castração. Ela o interpreta, o compartimentaliza e por fim, o mata. Vivemos sob o signo do Império de Édipo! E precisamos pensar urgentemente os usos escusos da psicanálise como máquina social de normalização do desejo. (TRINDADE, 2013)

O desejo é por si só uma realidade subjetiva, isto é, própria do sujeito desejante. Contudo a sua falta pode ser originária de poderes de dominação sociais, psíquicos e filosóficos, uma vez que a sua falta não é real, ela é fabricada a partir dos mecanismos exteriores ao sujeito.

Para os autores, Deleuze e Guattari (2011) não há limitações metodológicas, financeiras, sociais ou de qualquer outra espécie, que impossibilitam ao sujeito o ato de desejar, já que é um processo inconsciente e está para além de si mesmo.

> O desejo e o seu objeto constituem uma só e mesma coisa: a máquina, enquanto máquina de máquina. O desejo é máquina, o objeto do desejo é também máquina conectada, de modo que o produto é extraído do produzir e algo se destaca do produzir passando ao produto e dando um resto ao sujeito nômade e vagabundo. O ser objetivo do desejo é o Real em si mesmo. Não há forma particular de existência que se poderia denominar realidade psíquica. (Deleuze e Guattari, 2011. p. 43,44)

2.2 APRENDIZAGEM: COMO ELA ACONTECE?

Há mais de uma década, um docente ao ministrar aulas de inglês, durante as suas explanações, quando o assunto que estava sendo discutido se mostrava intrincado em seu real entendimento, pelo grau de dificuldade de apreensão que os educandos apresentavam, inúmeras vezes ele afirmava que aqueles já sabiam o conteúdo e parecia não se concretizar em um aprendizado e ele estava ali sendo apenas um simplificador, e “ninguém-ensinava-nada-a-ninguém”. Que na verdade, eles já sabiam aquilo, mas “não-sabiam-que-sabiam” e que o professor iria apenas ajudá-los a descobrir como lembrar de tudo. O educador acreditava veementemente que essas citações serviriam para amenizar a sua situação de impotência ao perceber que não estava havendo sucesso no processo ensino-aprendizagem e que essa ação estimularia os alunos a permitir que o professor agisse como o facilitador que os conduziria à

recognição, elevando a sua própria autoestima e a dos discentes, por acreditar nesse processo em que a figura do docente ainda era o protagonista.

O “mundo das ideias” de Platão ensina que, quando se aprende, a aprendizagem se dá como recognição, ou seja, apenas recordar algo que já sabíamos. Partindo desse pressuposto, entende-se que a educação serve apenas para aprimorar o processo que culmina com o exercício da Filosofia (GALLO, 2007, p. 104). Então essa afirmativa de Sílvio Gallo nos faz refletir sobre a pedagogia e problematização sobre como acontece a aprendizagem.

A teoria de Sigmund Freud estabelece que as pessoas que adoecem a mente são justamente aquelas que não expõem seus sentimentos. Segundo Freud (1996), essas pessoas tinham a capacidade de fechar, de tal maneira esses sentimentos dentro de sua mente, que, após algum tempo, esqueciam que um dia eles existiram. Porém, estes sentimentos ficavam reprimidos no inconsciente e, em algum momento, poderiam ressurgir e gerar consequências negativas.

A partir de sua teoria, Freud resolveu tratar esses casos por meio da interpretação dos sonhos em que ele dizia que o sonho é a realização disfarçada, alucinada de um desejo inconsciente, que ele chamou de elaboração secundária[4] e também mediante o método da associação livre[5]. Neste último caso, ele fazia com que seus pacientes falassem qualquer coisa que lhes viessem à cabeça. Com este método, ele era capaz de desvendar os sentimentos “reprimidos", ou seja, aqueles sentimentos que seus pacientes guardavam somente para si. Após desvendá-los, ele os estimulava a colocarem esses sentimentos para fora. Desta forma, ele conseguiu curar muitas doenças e transtornos mentais.

Em um dos seus relatos, Freud (1969) analisa a questão da castração de desejo, a relação do filho com a mãe, a noção de que o desejo é um Complexo de Édipo, processo pela

---

[4] A ELABORAÇÃO SECUNDÁRIA pertence à DEFORMAÇÃO ONÍRICA, acontece no pré-consciente e cumpre com a CENSURA, ajustando o CONTEÚDO LATENTE do sonho às necessidades da vida de vigília. Portanto, o pré-consciente dá coerência ao sonho ao transformá-lo em algo inteligível, tal como nossa vida de vigília exige. Porém, ao fazer isso, o sonho se torna formalmente coerente, mas incompreensível do ponto de vista da lógica, coisa que satisfaz a CENSURA, ocultando o desejo inconsciente, isto é, reprimido. Através deste mecanismo, o trabalho do sonho introduz ligações entre diversas partes do sonho na tentativa de dar coerência. Este ato é realizado no instante de despertar. É a ação dos pensamentos de vigília sobre os sonhos. Entretanto, mais tarde FREUD modifica sua teoria em dois artigos: Um Sonho Probatório (1913) e Dois Verbetes de Enciclopédia. (A) Psicanálise (1923) onde diz estritamente que a ELABORAÇÃO SECUNDÁRIA não pertence ao trabalho dos sonhos, mas ao trabalho do ego frente à alucinação onírica, dando crença à percepção na hora de acordar.

[5] A associação livre é uma ferramenta da psicanálise criada pelo próprio pai deste campo clínico, Sigmund Freud. Consiste em convidar o paciente a expressar tudo aquilo que passe pela sua mente durante uma sessão de terapia. A intenção é que haja o menor número de filtros possível ou de preconceito entre o que o paciente pensa e o que ele diz ao terapeuta.

qual as crianças passam a enquadrar o desejo do indivíduo, funcionando como colonização das produções desejantes; em suma, a criança é impedida de experimentar, ou seja, "toda produção desejante é esmagada. O que dizemos é: Freud descobre o desejo enquanto libido, desejo que produz, e ao mesmo tempo re-aliena sem parar a libido na representação familiar. (Édipo)". (DELEUZE, 1990, p.26-27).

A noção de desejo que está sendo colocada por Freud é que desejo remete à falta, ausência de afetividade, carência, cuja compensação, ausência da afetividade ou a castração do desejo da relação do filho com a mãe, (às vezes pela interferência do pai) é uma compensação de afetividade, que no futuro ele tenta suplementar com uma série de atitudes no mundo, tais como sentimentos opostos, de amor e ódio, direcionados para aqueles que lhe são mais próximos, ou seja, os pais. Tudo isso em um nível inconsciente. "O Édipo é fundamentalmente um aparelho de repressão das máquinas desejantes, e de modo algum, uma formação do próprio inconsciente". (DELEUZE, 1990, p. 27-28)

Ao sistematizar isso como uma categoria que, de certo modo, dava uma objetividade comum, não pode ser encarado de um ponto de vista da objetividade científica, dizer que isso acontece com todos os indivíduos da mesma maneira, porque isso é um procedimento inconsciente. Só que a questão do conceito de desejo em Freud aparece aí como carência, ou seja, o desejo aparece sempre com as neuroses, as doenças.

Ao analisar a obra O Anti-Édipo dos autores Gilles Deleuze e Félix Guattari, percebe-se que eles fizeram uma abordagem sobre a noção de desejo sob a ótica dos psicanalistas Freud e Lacan e que o desejo não está correlacionado com a carência, mas com uma potência, que pode ser interpretada como querer algo.

Em contraponto aos sujeitos que conseguem alcançar seus objetivos mediante a ação do desejo e de todos os seus agenciamentos, há aqueles que para na obra O Anti-Édipo de Deleuze e Guattari acabaram sofrendo com as consequências da edipianização capitalista. Isto decorre da falta de perspectiva em alcançar metas em virtude da dominação do capitalismo, que considera toda a produção desejante vinculada ao poder aquisitivo dos cidadãos. Dessa forma, o sujeito desejante vê-se incapacitado de desejar o objeto já que isso estará vinculado apenas à sua situação social e não a um processo inconsciente.

Para os autores acima citados, há uma neurose produzida a partir do sistema capitalista em que os indivíduos consequentemente se percebem incapazes de aprender, pois se vê limitado a continuar como submisso, sem perspectiva de crescimento pessoal, social e profissional. Enquanto a desneurotização não acontece, a produção de desejo fica atrelada a um mercado capitalista e fascista.

> A esse fascismo do poder, nós contrapomos as linhas de fuga ativas e positivas, porque essas linhas conduzem ao desejo, às máquinas do desejo e à organização de um campo social de desejo: não se trata de cada um fugir 'pessoalmente', mas de fazer fugir, como quando se arrebenta um cano ou um abscesso. Fazer passar fluxos, sob os códigos sociais que os querem canalizar, barrar. (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p.30)

O inconsciente maquínico realiza sínteses para repensar o caráter subjetivo do sujeito. Proposição essa, sugerida pelos pensadores Deleuze e Guattari. O inconsciente para eles é literalmente maquínico e inauguram a psicologia do inconsciente transcendental, pois oferece instrumentos de funcionamento imanente e real que não estão em nenhum outro lugar.

> "O inconsciente diz respeito à física; não é absolutamente por metáfora que o corpo sem órgãos e as suas intensidades são a própria matéria. E também não pretendemos ressuscitar a questão de uma psicologia individual e de uma psicologia coletiva, e a da anterioridade de uma ou de [337] outra; esta distinção, tal como é apresentada em Psicologia de grupo e análise do ego, permanece inteiramente presa a Édipo. No inconsciente há tão somente populações, grupos e máquinas". (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p.373-374)

Para Deleuze só há o real, feito de matéria e átomos, construções moleculares em movimento e o desejo não é falta, é produção e quando produz, produz no real, sua matéria-prima e seu resultado final é sempre a existência.

> Se o desejo produz, ele produz real. Se o desejo é produtor, ele só pode sê-lo na realidade, e de realidade. O desejo é esse conjunto de *sínteses passivas* que maquinam os objetos parciais, os fluxos e os corpos, e que funcionam como unidades de produção. O real decorre disso, é o resultado das sínteses passivas do desejo como autoprodução do inconsciente. Nada falta ao desejo, não lhe falta o seu objeto. É o sujeito, sobretudo, que falta ao desejo, ou é ao desejo que falta sujeito fixo; só há sujeito fixo pela repressão. (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p.43)

Então, os autores afirmam que temos carências. Eles não negam isso. Mas também afirmam que há a possibilidade de sermos potencializados ao realizar coisas, que somos máquinas desejantes que criam fluxos, agenciamentos. "O desejo sempre foi para mim, se procuro o termo abstrato que corresponde a ele seria: 'construtivismo'. Desejar é construir um agenciamento, construir em conjunto." (DELEUZE, 1998, p.19). Não há desejo que não corra para um agenciamento e quando alguém deseja, não deseja algo sozinho, deseja bem mais, deseja em conjunto. "Nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais, também não desejo um conjunto, desejo em conjunto." (DELEUZE, 1998, p.18).

Um nativo brasileiro, que era aprendiz de Língua Estrangeira, ao procurar seu ex-professor para reverenciá-lo, dizendo que os voos altos que ele estava realizando, o sucesso que ele estava tendo e os elogios que ele estava recebendo ao conseguir se expressar com bastante fluência o idioma aprendido, aqui no caso, a LI, se devia aos exclusivos e substanciosos ensinamentos do velho professor. Este, incisivamente, evitou que o ex-aluno o reverenciasse, dizendo que ele teve pouquíssima relação ao estrondoso sucesso que o aluno estava tendo.

Por conseguinte, o que aconteceu com esse ex-aluno, quando eles se relacionaram nos papéis de professor e aluno, foi um encontro de signos que o potencializou a agenciar vários acontecimentos que ele ainda não tinha agenciado. As aulas do professor, é claro, foram uma espécie de estopim, que encetou, ou seja, despertou nele o encontro com os signos do novo idioma que o potencializou a desejar cada vez mais até chegar ao aprendizado. Deleuze (2003) diz que o encontro com os signos, potencializa as pessoas a quererem as coisas, a almejarem ainda mais outras coisas.

> Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja "egiptólogo" de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (DELEUZE, 2003, p. 4).

Por conseguinte, o que está posto aqui é que o aprendiz não deve ficar lamentando o porquê de não conseguir aprender, em contrapartida, deve se potencializar e conseguir agenciar o que ele nunca achou que aprenderia na vida, porque se realmente ele estiver tão desejoso daquilo que procura, será esse encontro que possibilitará o aprendizado, sendo que essa potencialização é muito importante para a aprendizagem. Isso se evidencia nas palavras de Gallo (2012), quando ele aborda que qualquer relação com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar nos sujeitos um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo.

Em "Proust e Os Signos" de Deleuze é possível encontrar posicionamentos sobre aprendizagem e em "O que é a Filosofia", ele desenvolverá sobre essas discussões, que afetarão os sujeitos e farão com que eles a partir das suas singularidades, desenvolvam a capacidade de aprender. No entanto, essas ideias e discussões têm relação direta com

parcerias de Deleuze com outros autores, como a feita com Guattari, filósofo e psicanalista, com quem produziu algumas das obras utilizadas na base teórica desse trabalho.

Contrário às teorias dos estilos de aprendizagem, Deleuze alega que ninguém aprende nada com ninguém, logo se entende que ninguém ensina nada a ninguém. Ele afirma que não existe um método para ensinar nem para aprender, pois o aprender é um acontecimento da ordem do problemático. Gallo (2012) sinaliza que essa noção de problema faz Deleuze defender a noção de um aprender que não é recognição, mas criação de algo novo, um acontecimento singular no pensamento.

> Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou Paidéia que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). (DELEUZE, 2006, p. 237).

Percebe-se assim que a imprevisibilidade do aprender, apresentada por Deleuze encerra qualquer pretensão pedagógica moderna de ser uma ciência, ou seja, rejeita a possibilidade de planejar, controlar, medir os processos de aprendizagem, bases do pensamento pedagógico atual.

Isto posto, Gallo (2012) sugere que a única coisa que a pedagogia controla é que o professor pensa que ensina seu currículo, seus conteúdos e suas técnicas. No entanto, como defende Deleuze (2006) para além deste aprendizado baseada na quantificação, existe um aprender abstrato, que em princípio nem o próprio aprendiz sabe que está aprendendo, pois não existem métodos perfeitos para aprender, não tem como planejar o aprendizado, ele acontece, singularmente, com cada indivíduo. Diante desse pensamento, percebe-se que o processo de aprendizagem não ocorre na relação da representação com a ação, mas na relação do signo com a resposta, ou seja, o signo compreende a heterogeneidade.

Compreende-se assim, que aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, na busca pela invenção de novas possibilidades, aprender é o contrário da reprodução, visto que cada indivíduo reage aos signos de uma maneira, produzindo algo diferente na relação estabelecida, aprendendo cada um de uma maneira particular. Essa heterogeneidade mostrada por Deleuze é compreendida como multiplicidade, isto é, o signo implica em heterogeneidade, em diferença de aprendizagem para cada aluno, indo na

contramão do pensamento pedagógico escolar, baseado em serialização e produção de subjetividades em série.

2.2.1 O ENCONTRO COM OS SIGNOS

O matemático se encontra com os signos dos números, o físico com os signos da natureza, o médico com os signos da fisiologia, o biólogo com os signos da natureza, da parte que lhe toca aquela ciência, que é a vida. O químico se encontra com os fenômenos químicos, o literato com a poesia, a arte, citando caso análogo, um sujeito gosta de poesia e de repente tem um momento de encontro com aquilo que o leva cada vez mais para o encontro com o signo fazendo parte da vida dele. Os encontros são potencializadores do aprender. Deleuze complementa dizendo que "A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos" (DELEUZE, 2003, p. 4).

Não tem como saber como alguém se torna bom em português, francês, inglês ou em matemática. Que signos levam uma pessoa a ser melhor em física, química ou ciências. Isso quer dizer que é do encontro particular e singular com esse tipo de signo porque para Deleuze (2010) aprender é se encontrar com signos. Mas é preciso interpretá-lo, decifrá-lo. E não se trata de recognição, mas de decifração. Ele afirma que "[...] todo ato de aprender é uma interpretação de signos" (DELEUZE, 2003, p. 4).

As escolas falham quando não possibilitam uma melhor relação dos sujeitos com os saberes, nesse sentido, com os seus conhecimentos que os potencializam a realizar coisas, porque o que faz o sujeito aprender algo é fazer com que ele seja projetado para essa potencialização. E para isso, ele precisa ser afetado. Essas afecções vêm de maneiras múltiplas, ou seja, nenhum corpo pode ser afetado da mesma forma que outro e entendemos que seja porque o pensamento seja singular e não genérico.

Spinoza (2009, p. 163) assevera: "Por afeto compreendo as afecções do corpo pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções".

É comum encontrar em salas de aulas, aprendizes totalmente inertes ao que está sendo proposto porque na lousa, por exemplo, há um conjunto de signos que não têm relação com a vida deles. Os bons encontros entre professores e alunos não acontecem, em vista disso, a escola perde muito espaço por não trabalhar a relação do sujeito com o conhecimento e já impõe conhecimento a ele sem trabalhar essa relação dele com esse signo. Os conteúdos programáticos entram na rotina.

O educando não se identifica com aqueles signos. Então, a indagação é a seguinte: por que não começar com conteúdos que tenham significado para ele? É nesse encontro que o aprendiz se identifica, e de certo modo, ele será envolvido nesse processo de maneira ativa, e consequentemente estimulado a aprender. Nesse momento, houve o encontro com os signos e foi significativo, pois o aprendiz ficou repetindo que foi ele (o professor) quem o ensinou. Mas, na verdade, o professor apenas possibilitou ao aprendiz o momento deste se reconhecer e a se tornar protagonista da experiência educativa.

Deleuze propõe outra leitura do que é o aprender que sai da polarização do ensinar: "aquele que sabe ensina aquele que não sabe", que precisa aprender aquilo que o que ensina sabe. É claro que o encontro se dá entre sujeitos que se têm diferentes relações com o objeto de aprendizagem. Quando um professor ministra aulas para os seus alunos, ele os ensina da forma como ele aprendeu, ou seja, o professor ensinará os alunos como estudar, como ler os textos, como se encontrar com essa literatura, de acordo com os métodos usados por ele. Como o aprendiz interpreta assim, então, de uma maneira equivocada ele diz que aprendeu com aquele respectivo professor e que isso foi um ensinamento, acreditando que ensinar é dizer como você aprendeu.

Como se consegue conciliar procedimento e método acredita-se que aquele modelo é melhor modo de se aprender e isso vem se perpetuando ao longo do tempo nas instituições escolares, onde os professores estão repetindo os modelos de como aprenderam durante toda sua vida escolar.

O discente percorre o ensino básico e ensino superior e vivencia experiências com métodos variados e quando for ministrar aulas ele ensinará aos aprendizes da forma como aprendera. O importante é que se perceba que alguns elementos no processo de aprendizagem são mais importantes do que o método, como, por exemplo, engajar o indivíduo no processo de aprendizagem e potencializá-lo. Esse engajamento não se estabelece pela quantidade de aula. O educando pode até ter um número de aulas reduzido, mas se ele se encontrar com o signo, ele aprenderá e esse aprendizado será eficaz e contextualizado.

Às vezes o processo se torna cansativo e dificultoso, o que é normal no percurso, ainda assim ele continua buscando, porque foi potencializado, foi afetado, por exemplo, pelos acontecimentos em uma das aulas, em que os conteúdos foram apreendidos de forma singular. Sobre isso, Deleuze (2009, p.110) diz que "alguma coisa que não é nem individual nem pessoal e, no entanto, que é singular".

O encontro com o signo é muito singular. A questão é que na escola, de um modo geral, não se trabalha só com as individualidades, trabalha-se para todos. E como fazer isso

em uma coletividade? Essa que é a problemática. E então começam os desafios. Além de se deparar com a heterogeneidade, trabalha-se com um grupo maior de alunos, o que torna mais difícil, porque dever-se-á ir trabalhando com eles para encontrar neles os *links* que os aproximam da realidade das suas vidas.

O problema observado está na forma como o processo de aprendizagem é direcionado nas instituições escolares, pois geralmente segue-se um conteúdo programático nas aulas, cujos signos nem sempre têm interferência de mundo na vida daquele sujeito. Ele não faz nenhuma analogia daquilo que ele vive com o que está sendo exposto. Tal ação afasta cada vez mais o educando do conhecimento e a produção de signo fica cada vez mais distante da vida dele.

Dentro desse pensamento Gallo (2012), aponta para a relação dos riscos existentes com as atuais políticas afirmativas desenvolvidas na educação brasileira, que defendendo a afirmação das diferenças e da heterogeneidade dos educandos, em nome do direito constitucional de acesso à educação para todos os cidadãos, deve-se garantir o aprendizado para todos de maneira homogênea. No entanto, não podemos nos esquecer que o aprender deve ser considerado para muito além do que é produzido em nossas salas de aula, fato que impõe ainda mais sua heterogeneidade, enfim, a criação de diferenças e singularidades.

Gallo (2012) expõe que a questão final sobre os processos de ensino conduzidos na sala de aula estão ligados à capacidade dos professores em reconhecer e valorizar as diferenças entre os alunos, e mesmo com essa percepção os docentes permanecem percebendo o aprendizado da mesma forma, mesmo conscientes de que não temos uma educação que seja para todos e que todos tenham a mesma oportunidade e os mesmos direitos.

Assim, a ideia que se permeia com essa discussão é que todos os indivíduos devam ter acesso à educação, e que é indispensável um projeto sociopolítico para nosso país, mas que o acesso a essa educação deve ser permeado pelo respeito às singularidades, e cada um deva ter o acesso segundo suas necessidades, de acordo com suas diferenças.

É nesse pensamento que o próximo tópico dessa pesquisa trabalha as novas abordagens educacionais, o pragmatismo do processo de ensino e aprendizagem da LI entra em debate, principalmente quando se observa a nova BNCC, que valoriza a LI como importante conhecimento para o desenvolvimento do cidadão, e também a aprendizagem de inglês entre os indivíduos crescendo fora do ambiente da educação formal, ou seja, em escolas de idioma onde a metodologia, espaço físico e quantidade de alunos por turma são bem diferentes da realidade das escolas com séries regulares.

2.3 O PRAGMATISMO NA LÍNGUA INGLESA E A BNCC

O saber prático não tem elaboração. Algumas pessoas não sabem responder como aprenderam certo assunto. Existe o saber empírico e existe o conhecimento sobre esse saber. O saber empírico se organiza da seguinte forma: existe uma discursividade sobre o saber empírico. Então, consegue-se construir um tipo de relação com o conhecimento que os valores foram afastados do conhecimento empírico. Uma importante mudança no pensamento pedagógico é promovida por John Dewey (1959), quando no início do século XX desenvolveu as bases da denominada Pedagogia Ativa baseadas num modelo pragmático de aprendizagem, em que os alunos eram formados mediante a prática, para assim, aprender, ou seja, os estudantes primeiramente faziam as atividades práticas e posteriormente eram conduzidos para a sala de aula para receberem a teoria relativa àquela prática desenvolvida.

Na Filosofia Pragmática, primeiro aprende-se a fazer e depois se conhece sobre o que se faz. Ao instituir essa compreensão, Dewey montou uma escola baseada nesse pressuposto e nos Estados Unidos. Essa começou a ganhar grandes destaques e ser repetida em vários lugares do país, porque os alunos conseguiam ser aprovados em primeiro lugar em todos os exames de seleção de universidades. Eram escolas experimentais com doze ou treze alunos por sala, com professores auxiliares e com laboratórios.

A maioria dos projetos educacionais que existem nos Estados Unidos até hoje é dessa forma, e continua apresentando resultados satisfatórios dentro dos inúmeros ambientes onde esses projetos são desenvolvidos.

Sua filosofia pragmática defende que o aluno é o protagonista do aprendizado e não o professor e sobre a centralidade do processo de aprendizado estar na figura do aluno, Dewey (1979a, p. 43) faz a seguinte declaração: “Aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem”. Outro ponto relevante a destacarmos se refere à questão da “comunidade em miniatura”. Dewey ao falar sobre o como as crianças poderiam aprender os princípios democráticos, exalta a criação de uma “comunidade em miniatura” dentro da escola. Segundo ele, somente desta forma os alunos poderiam vivenciar esses princípios e aplicá-los em sua vida.

> A defesa [...] da educação por meio de atividades construtoras contínuas, estriba-se no fato de que elas abrem ensejo para restabelecer-se um ambiente social. Em vez de uma escola localizada separadamente da vida como lugar para se estudarem lições, teremos uma sociedade em miniatura, na qual o

> estudo e o desenvolvimento sejam os incidentes de uma experiência comum. (DEWEY, 1979b, p.394).

Os professores de inglês na Educação Básica vêm passando por desafios que trazem consequências negativas para os aprendizes desse idioma, pois alguns desistem de aprender e quando aprendem, aprendem de uma forma equivocada com uma pronúncia bastante "abrasileirada", lendo (em alguns casos, apenas decodificando) as palavras em inglês usando os mesmos fonemas da nossa gramática. Aos poucos, lamentavelmente, muitos vão perdendo a motivação inicial de aprender a usar a língua de forma eficaz e desenvolver as quatro habilidades: ler, escrever, falar e entender a produção oral que a BNCC de uma maneira reformulada amplia essas habilidades de trinta e duas (na segunda versão) para oitenta e oito (na versão final) distribuídas em cinco eixos estruturantes: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e dimensão intercultural.

Além disso, os alunos passam a investir pouco ou nenhum tempo e esforço em suas tarefas escolares. Isso porque a maioria dos professores não tem domínio sobre o idioma que está sendo "ensinado", não possui fluência e não passa segurança ao ministrar suas aulas.

O que há é um excesso de habilidades para se trabalhar em oitenta aulas de cinquenta minutos cada, por ano letivo, e a maioria dos docentes está desmotivada, sem formação e sem recursos didáticos, ministrando aulas em turmas em média de quarenta alunos no sexto ano do Ensino Fundamental e a maioria desses alunos tem algum conflito familiar ou social, sem contar com os casos de inclusão que têm aumentado nas salas de aula.

No entanto, a BNCC propõe uma diferenciação para o ensino de inglês na escola, pois percebe o mesmo com um "caráter formativo", ou seja, o seu aprendizado deve ocorrer por meio do exercício da cidadania e da participação em sociedade, valorizando as singularidades dos alunos.

> [...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2017, p. 239).

Toda essa mudança proposta pela BNCC para o ensino de LI, visando a integração de eixos para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados, não vem acompanhada pela forma como isso deve ser feito, ou seja, o desenvolvimento de todas as habilidades presentes nesse documento e que alicerçam a formação integral do aluno, não é baseada em nenhum

modelo apresentado, pois somente delega-se às instituições de ensino a contextualização das temáticas propostas e o desdobramento das habilidades. Portanto, a BNCC acaba se tornado mais um documento com impactos brandos ou inexistentes nas escolas.

A BNCC propõe um plano ideal que por sua vez, contrasta com uma realidade que não adequa ao que é proposto. Os profissionais da educação da escola pública sabem o que é preciso para melhorar o ensino da LI, em especial para trabalhar a oralidade, requisito fundamental para o educando se apropriar da língua estudada, mas os recursos necessários não fazem parte da realidade dessas escolas. Então, docentes seguem ministrando aulas em séries regulares sem sala temática, com quantidade exagerada de alunos e sem recursos audiovisuais apropriados, entre outras carências. O professor ao requisitar recursos necessários na instituição pública onde trabalha, tem seu pedido negado ou negligenciado, por problemas estruturais e administrativos que há nessas escolas, mantidas principalmente pelas secretarias municipais. Diante do exposto, compreende-se que o eixo oralidade na LI sugerido pela BNCC, está cada vez mais difícil de ser contemplado pela realidade encontrada nas escolas.

Nos padrões atualmente apresentados, pode-se apontar ainda que o professor de LI não consegue ensinar e o aluno não consegue aprender, e devido essa percepção a BNCC na sua versão final, apresenta o idioma inglês como Língua Franca e propõe que a oralidade seja respeitada considerando as variações linguísticas do aprendiz dando importância à mensagem que o “falante” consegue passar e não a parte léxica desse idioma. "Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa.

Nessa lógica, acolhe-se e legitima-se os usos que dela fazem, falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos" (BRASIL, 2017)

Diante desses desafios, constata-se a necessidade de repensar a formação base e continuada dos professores de LI, proporcionando aos mesmos conhecimentos para que possam desenvolver sua prática docente de forma qualificada e significativa, passando a trabalhar todos os eixos oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural de forma potencializada. Deve-se dar, nesse processo formativo dos docentes, grande atenção ao desenvolvimento da oralidade, pois essa é uma importante demanda, visto que não se pode ensinar o que não sabe, ou seja, uma vez que, o professor tem uma relação

distante da língua no uso e para o uso e por esse motivo, muitas vezes, as aulas se atêm ao ensino de vocabulário e gramática.

Então as questões são várias e para usar o pragmatismo nas aulas de LI “a escola e os currículos precisam se reinventar e se adaptar. Seria preciso indicar habilidades necessárias para viver e aprender no século XXI, tais como resolução de problemas, tomada de decisões, colaboração, pensamento criativo e argumentação”, recomenda o BRITISH COUNCIL.

2.4 SINGULARIDADE

Singularidade inicia-se aqui com os conceitos de pós-modernidade e pós-estruturalismo. Em resumo, enquanto a pós-modernidade pode ser entendida como uma condição da sociedade, ou seja, é a concepção da ideia de que o futuro é algo sem garantia, ele só existe na medida em que o sujeito à sua maneira explica e dá sentido à noção de realidade subjacente a ele o pós-estruturalismo trata-se de um movimento intelectual, um sistema teórico, refere-se a uma tendência à radicalização e à superação da perspectiva estruturalista nas mais diversas áreas do conhecimento, interpretação da condição pós-moderna. Gallo (2010) em sua proposta de pensamento sobre a educação promove uma análise sobre a pedagogia moderna, trabalhando o entendimento da subjetividade e da singularização para dar base ao seu ideal.

Gallo (2010) ao elucidar a distinção entre singularização e subjetivação, aponta para esta uma ideia de padrões sociais pré-definidos e, para aquela, como sendo a formação de pessoas, mediante suas potencialidades. O autor entende que o ensino é um sistema que fabrica indivíduos em massa com papéis já pré-estabelecidos já esperados. Para esse processo ele nomeia de “máquinas de produção de subjetividades”. A propósito o autor toma primeiro a ideologia e a produção maquínica de subjetividades, para posteriormente discutir como acontecerá essa mudança tendo em vista a singularização do processo educativo.

A “subjetividade” ou “subjetivação” é um conceito concernentemente novo no pensamento ocidental. Tomaremos primeiramente a hipótese em uma educação baseada na ideologia alemã de Marx como um conjunto de ideias dominantes em uma determinada organização social que atenda aos interesses da classe dominante.

Marx e Engels possuíam uma visão de que as principais instituições sociais como escola e igreja têm uma correlação com o interesse da classe dominante, já que a noção de ideologia exposta pela filosofia alemã neo-hegeliana não possuía vinculação com a realidade

social. Para os autores, o indivíduo era relegado e a valorização ficava a cargo das classes sociais.

Toma-se como base o pensamento de Gramsci, em que sua ideologia é vista como realidade social, visão de mundo, ou seja, em cada período da história, a sociedade é dominada por uma determinada classe social hegemônica.

Entendendo a ideologia de maneira positiva, Gramsci a descreve como um "cimento social", o que garante a coesão social. Defende que a hegemonia deve ser conquistada e mantida fazendo-se uso da força ou da ideologia. Enquanto Marx acreditava na revolução pelo material, Gramsci defendia a teoria política para a transformação. Então Gallo (2010) evidencia a transmissão da ideologia relacionada ao pensamento de Gramsci, já que todos se originam de uma classe social e, consequentemente participarão de sua ideologia.

Os aparelhos ideológicos de Althusser em que ele diz que toda sociedade é administrada por um Estado visto como aparelhos repressivos agindo pela força versus aparelho ideológico agindo pela persuasão garantindo a coesão social.

Sob essa mesma perspectiva, Althusser apresenta duas proposições: "1. A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência" e "2. A ideologia possui uma existência material". A primeira significa dizer que o mundo não é representado diretamente, mas sim mediante a sua relação – de produção – com o homem; já a segunda significa que não há ação que se dê sem uma representação imaginária. A ideologia não pode ser uma "falsa consciência" pois é material e "interpela os indivíduos enquanto sujeitos" (ALTHUSSER, 1985, p. 93 apud GALLO, 2010, p. 235), ou seja, "transforma um indivíduo, alguém perdido na massa sem maiores identificações, em um sujeito, alguém afirmado, reconhecido" (GALLO, 2010, p. 235).

O fenômeno “má-fé” conceituado por Sartre, refere-se ao indivíduo como um sujeito vazio e que ao perceber essa característica, sente-se angustiado, aflito e se apega a uma identidade que lhe é dada, ou seja, ele é objetificado. Essa discussão é trazida à tona por Gallo às vistas da corrente filosófica da fenomenologia que para Sartre atinge o aspecto da consciência em que os sujeitos assumem a receptividade dessa ideologia: ele acredita que o “desejo de identidade” é inerente aos humanos.

Desta forma, de acordo com Guattari (2011), a sociedade, ao proporcionar um espaço onde os indivíduos convivem e produzem aos níveis tanto material como desejante (sendo a produção de desejo a garantia de sua força), territorializa-os, distribuindo papéis em um processo denominado subjetivação ou produção de subjetividade. Faz-se necessário atentar ao

fato de que na pós-modernidade, as subjetivações eram muito mais complexas e diversificadas.

Tendo em vista que a classe dominante entende a escola como aparelho ideológico, a produção de uma contraideologia pode ser executada pelas classes dominantes e essa visão, portanto, permite ao educador identificar qual se relaciona à sua postura, já que não há padrões, fórmulas pré-definidas.

2.4.1 OS PROCESSOS DE SINGULARIZAÇÃO

Os processos de singularização ocorrem, segundo Guattari (2011), quando se associam, aglomeram, emprestam dimensões de diversas espécies, não estando, necessariamente, relacionadas a processos de individuação ou a uma identidade individual. Um processo de singularização é caracterizado por ser automodelador, por possibilitar a construção de seus próprios referenciais, teóricos ou práticos, ao entrar em contato com as diferentes situações. Esse processo não deve, contudo, permanecer dependente de poderes dos mais diversos níveis, como econômicos, técnicos, de campos de saberes ou outros.

Guattari (2011), ao considerar a produção de subjetividade como uma linha de montagem, na qual esta se coloca como mais um produto, tem-se a possibilidade de configurar-se de forma não serial ou massificada, partindo de referenciais próprios e autônomos, apresentando-se como possibilidade de singularização. Referendando esse pensamento, Gallo (2010) destaca que no tocante aos processos de subjetivação, a linha de fuga está na possibilidade de singularização, pois se subjetivação é uma produção de subjetividades em série, a singularização é uma resistência a este processo, o investimento em um fluxo singular, em uma produção desejante que escape ao território, abrindo novos fluxos pensantes.

O modo como 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 criação, em que o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que Guattari (2011) chamaria de singularização.

A vista disso, percebe-se que no ambiente escolar, a singularização apresenta-se como o investimento, que segundo Gallo (2010), busca escapar à dupla captura da produção e do mercado, desenhando a possibilidade de um aprendizado que constitua alguma possibilidade de autonomia e de criação.

O exercício de um controle social realizado por meio de produção de subjetividades massificadas pelo sistema de globalização contrapõe-se aos focos de resistência, como os processos de diferenciação permanente, que Guattari (2011) denomina “revolução molecular” e que nada mais são do que processos de singularização.

Mesmo sem especificar o ambiente escolar e os processos educativos, Gallo (2010), salienta que Deleuze e Guattari apresentam, em suas produções que tratam sobre a singularidade, a possibilidade da singularização dentro do processo educacional, em que pode-se produzir buracos no sistema, aproveitando-se das brechas e falhas para produzir escapes ao engessamento que a serialização produz, fomentando assim as singularizações.

3 CAPÍTULO II

PERCUSO METODOLÓGICO E APRESENTAÇÕES GERAIS

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O percurso metodológico aqui descrito será sobre a pesquisa qualitativa, aspectos epistemológicos da pesquisa qualitativa, a pesquisa documental, o estudo de caso, aproximações do contexto da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, produção dos dados e a análise e interpretação dos dados.

Inicia-se com os aspectos epistemológicos da pesquisa qualitativa cuja fundamentação teórica se ampara em Minayo, Deslandes e Gomes (2001) e as características em Bogdan e Biklen (1994). Dentre os vários caminhos possíveis nesse tipo de pesquisa, o escolhido foi a pesquisa documental devido à necessidade de acesso aos históricos escolares para selecionar os participantes, aliada ao estudo de caso para viabilizar e aprofundar o objeto da pesquisa. Na sequência, explica-se como aconteceu a produção dos dados via entrevista semiestruturada. Encerrou-se, mostrando os caminhos usados para analisar e interpretar os dados obtidos.

Na apresentação dos elementos metodológicos constitutivos da pesquisa qualitativa, para tanto, aproxima-se e apropria-se dos referenciais teóricos que evidenciam essa natureza de pesquisa com o objetivo de justificar as escolhas metodológicas na atividade de elaboração empírica dessa investigação.

Mostra-se o diálogo com Yin (2001 e 2005) e Triviños (2008), a cerca do estudo de caso como meio que possibilita estudar a singularidade dos estilos de aprendizagem dos sujeitos envolvidos, que é o objetivo da investigação. Aborda-se ainda a memória do processo de aproximação do contexto da pesquisa, iniciativa fundamental para estabelecer contatos entre o pesquisador e os participantes. Em seguida, é apresentado um relato sobre a produção de dados, que se utilizou da entrevista semiestruturada, fonte bastante indicada no estudo de caso para coleta de dados. Assim, encerra-se o trabalho, abordando a análise e interpretação dos dados via teoria deleuziana.

Entende-se que a pesquisa qualitativa se ocupa da compreensão profunda dos processos e dos fenômenos que observa a partir dos símbolos ou significados atribuídos a eles, por isso, interpreta-os em um estudo segundo a perspectiva dos participantes envolvidos. Assim sendo, esse tipo de pesquisa se torna mais participativa, visto que incentiva os sujeitos pesquisados a se expressarem livremente sobre o tema ou objeto em questão. O interesse

dessa pesquisa foca o processo como um todo e não somente o resultado ou o produto, assim sendo, não demanda o emprego de métodos e técnicas estatísticas.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2001, p. 21-22)

A pesquisa qualitativa é descritiva. Os dados coletados são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os dados obtidos podem ser transcrições de entrevistas, notas de campo, fotos, vídeos, documentos pessoais, depoimentos ou outra forma de documento. Há um esforço do pesquisador para respeitá-los em toda sua riqueza de detalhes, analisando-os minunciosamente, entendendo que, na investigação qualitativa, nada é irrelevante, toda manifestação é uma pista potencial na construção e entendimento do fenômeno estudado.

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. O interesse principal do pesquisador é estudar um problema e verificar como ele se apresenta nas atividades, procedimentos e nas interações cotidianas, certo de que questões significativas serão explicitadas ao longo da investigação. E soma-se ao fato de a análise dos dados ser indutiva. A construção dos conceitos se dá à medida que os dados vão sendo recolhidos e agrupados, portanto, o pesquisador não tem como objetivo obter dados ou evidências para confirmar ou negar hipóteses construídas previamente.

O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são de suma importância na abordagem qualitativa. Os pesquisadores se comprometem a investigar os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos sujeitos pesquisados. Assim sendo, todos os pontos de vista acerca da interpretação, da realidade, do contexto e da visão de mundo dos informantes são importantes, contudo, cabe assegurar que o investigador os captou fielmente.

Assegura-se que esta pesquisa é de natureza qualitativa e, nesse entendimento, toma-se as colaborações e críticas dos autores no domínio da filosofia e no campo educacional para a crítica da noção de apreender, com a finalidade de apontar uma noção de estilo de aprendizagem que foge da relação dicotômica entre ensinar e aprender, tal como instituídas na educação moderna. Ao optar pelo método qualitativo, almeja-se a identificação dos sujeitos pesquisados e seus aspectos singulares existentes em sua forma de aprender e como essas singularidades potencializam o desejo de aprendizagem.

Por fim, foram entrevistados quatro indivíduos, sendo dois residentes no município de Itambé e outros dois residentes no município de Itapetinga, que desenvolveram a oralidade e escrita da LI, fluentemente, fora do ambiente educacional formal, e também sem terem frequentado instituições particulares de cursos de idiomas.

4 CAPÍTULO III

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

No Capítulo III foi feita a análise e interpretação dos dados de quatro entrevistas semiestruturadas. Essas análises ocorreram em consonância com a problemática da pesquisa, com o intuito de contribuir para a elucidação das questões apresentadas, e assim responder aos objetivos propostos nesse trabalho. No texto são publicados trechos das entrevistas para serem analisados de acordo com o questionamento que aparece em cada tópico.

Destarte, distribuímos os relatos dos entrevistados em dez tópicos:

3.1. A aprendizagem – A identificação da forma como cada aprendiz percorre um caminho singular para o processo de aprendizagem com o seu estilo e sua crença;

3.2. O conhecimento – A percepção do conhecimento da sua busca na potencialização do saber;

3.3. Os conteúdos – O reconhecimento do caminho percorrido e das dificuldades encontradas no percurso;

3.4. Os objetivos – A distinção entre a meta traçada, as ambições, as buscas e o destino de cada caminhante;

3.5. A história – A forma como as mudanças interferem no aprendizado e qual a visão do mundo contemporâneo;

3.6. A prática – A análise da importância do pragmatismo ao lidar com os fatos e ao encontrar sentido para continuar na busca pelo conhecimento;

3.7. As dificuldades – A visão dos obstáculos e suas consequências no percurso;

3.8. A ajuda – A avaliação do momento em que a caminhada se torna árdua, fazem-se necessários a ajuda, a colaboração e o estímulo que são imprescindíveis;

3.9. As decepções – A identificação dos entraves como forma de fortalecimento e entendimento que é a parte integrante da história de sucesso de cada um;

3.10. A referência – A tomada de alguém para servir de parâmetro e ter suas experiências como motivação e/ou estímulo para encorajá-lo a seguir seu caminho.

4.1 AS SINGULARIDADES NA RELAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS BILÍNGUES E SEU APRENDIZADO QUE POTENCIALIZAM A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA.

No processo de análise dos dados coletados, nota-se a existência de muitas singularidades entre os indivíduos pesquisados durante o processo de aprendizagem da LI, o que promovem também a percepção de inúmeros significantes que se esgotem para definir o sujeito como bilíngue. Sobre essa questão, Baker (2001), indica que as possibilidades oferecidas pela Linguística de uma classificação para um sujeito como bilíngue são muitas e formam um contexto com dois extremos de conceitos diferentes, em que um aponta o bilíngue como sendo a pessoa que detém o conhecimento como falante nativo de duas ou mais línguas, e o outro que sinaliza o bilíngue como o indivíduo que apresenta pelo menos uma competência mínima em uma segunda língua, como saber saudar pessoas e construir frases simples.

Em resumo, Baker (2001) delimita que o bilinguismo que se caracteriza pelo uso alternado de duas línguas, apresentando desempenho limitado em uma delas e também o sujeito dotado de singularidades próprias, que costuma se expressar oralmente em uma língua enquanto que, para ler ou escrever serve-se de outra.

Ao realizar a análise das entrevistas concedidas pelos quatro sujeitos da pesquisa, têm-se abaixo os resultados e análise os dados contidos nela com base nas substanciosas contribuições de Gilles Deleuze e seu vultoso pensamento.

Desse modo, os conteúdos da entrevista foram distribuídos em dez tópicos a fim de explicitar as singularidades no aprendizado que potencializa a aquisição da LI. Sendo eles: aprendizagem, conhecimento, conteúdos, objetivos, história, prática, dificuldade, ajuda, decepções e referência.

Salienta-se ainda, que optou-se pela entrevista semiestruturada e foram selecionados quatro participantes concluintes da educação básica, que apresentassem fluência na LI sem terem estudado em uma instituição de idiomas ou morado em um país que tenha a LI como primeira língua, e que prontamente aceitassem conceder suas histórias, seus percursos e seus pontos de vista. Para tanto, visando deixá-los mais livres para versarem sobre as indagações que foram feitas durante a pesquisa, usamos pseudônimos para identificá-los, em total concordância com os entrevistados, sendo eles “Book”, “Notebook”, “Pen” e “Pencil”. Cabe destacar que a escolha desses pseudônimos está vinculada a sua origem, na LI e respectivamente significam “Livro”, “Caderno”, “Caneta” e “Lápis”.

4.1.1 A aprendizagem

Durante as conversas com “Book”, “Notebook”, “Pen” e “Pencil” pretendeu-se saber como eles organizam e se preparam para seus estudos, no intuito de entender como se deu a aprendizagem. Ademais, foi pedido que eles descrevessem situações de aprendizagem e que citassem exemplos apontando como cada um se prepara para desenvolver sua prática de estudos, a fim de compreender as singularidades no processo de aprendizagem.

Segue o relato do nosso entrevistado Book em resposta à primeira pergunta.

> Faço anotações em meu caderno, normalmente. Como estou fazendo engenharia onde há muito cálculo, fico resolvendo questões que tenham cálculos ou tentando resolver a maior parte das questões possíveis para aprender sem problema. Bastava eu fazer algumas anotações [...] que eu já conseguia aprender o assunto.

Essa resposta nos remete a entender que apesar de Book ter facilidade para aprender, ele vai ao encontro do aprendizado buscando formas de aperfeiçoar seu percurso e encurtar os caminhos para o êxito.

Na fala do entrevistado Notebook foi relatada a seguinte resposta à primeira pergunta.

> Eu quando busco estudar alguma coisa, minha única preparação é o ambiente, porque eu tenho certa dificuldade de concentração. Então, tudo que eu precise utilizar na hora que tiver estudando, tem que ‘tá próximo à mesa, tipo caderno, lápis, caneta... Se for em um lugar que tiver barulho, eu prefiro deixar uma música de fundo em um volume mais baixo para pelo menos disfarçar os sons externos para não me atrapalharem, porque eu tenho dificuldade de concentração e eu aprendo mais quando estou no momento máximo da minha concentração estudando. Então, se eu perco de alguma forma essa concentração até eu voltar para um estudo produtivo, que às vezes tenho pouco tempo para estudar, eu não aprendo. Então, mais produtivo será se mais concentrado eu estiver, então será melhor. Então eu buscava não deixar o externo me atrapalhar no momento que eu tivesse estudando.

Notebook apontou que mesmo com a dificuldade de concentração ele buscava o aprendizado por meio de estratégias, que visavam tornar o seu ambiente de estudo adequado e, portanto mais produtivo.

Sobre o relato de Pen, apontado para a preparação para os seus estudos objetivando sua aprendizagem, disse que:

> Na época em que eu estava em aprendizado escolar eu seguia o conteúdo programático da escola que eu assistia na sala de aula, que eu sabia que iria precisar daquele conteúdo. O que eu aprendia com pouca intensidade na

> escola, eu aprendia melhor em casa usando a internet. Então, tendo como base esses estudos, eu ia focando nesses conteúdos, um atrás do outro e também focava em conteúdos soltos que eu encontrava na internet e ia estudando para aprimorar. Para me preparar para os meus estudos eu me tranco no meu quarto, ponho meus fones de ouvido e tento ao máximo possível prestar atenção porque antigamente eu tinha minha atenção voltada mais para os livros, pois o uso da internet não era tão disseminado quanto hoje. Hoje em dia eu creio que consigo aprender mais quando "ouço". "Ouvindo" (é algo mais vivo do que somente ler) eu tenho mais noção, eu consigo compreender mais. Minha memória é muito "visual" porque eu conseguindo "ver aquilo" eu me lembro dos fatores, o que aconteceu, o que foi falado, então eu consigo focar mais, decorar e aprender "aquilo" melhor.

O processo de aprendizagem de Pen, segundo seu relato, foi modificando com o passar do tempo, se adequando para potencializá-lo, principalmente após o período da formação escolar, quando ele notou que sua potencialidade estava baseada no uso de tecnologias.

Pencil ao ser abordado sobre o processo de preparação que utiliza para desenvolver os seus estudos, relatou que:

> Aí é que está. Eu não faço. (Não me preparo). Eu não tenho uma grade de estudo coordenada, n'é? Eu estudo assim: O que vier eu absorvo e já foi. Normalmente eu estudo pra mim pela minha necessidade. A não ser assim, que eu já tenha em mente algum objetivo de repassar para outra pessoa, aí facilita o aprendizado n'é? Porque parece que o cérebro identifica que você precisa manter aquela informação para você repassar tornando assim mais amplo o aprendizado, vamos dizer assim.

Analisando o relato de Pencil percebeu-se que o processo de aprendizagem, mesmo sendo facilitado pelas potencialidades apresentadas e sinalizadas, foi moldado frente às necessidades que o ele apresentou, ou seja, as barreiras do aprender fizeram surgir uma motivação, uma vontade de assimilar o conhecimento.

Sobre esses relatos apresentados, foi observado que diante das singularidades que cada um dos indivíduos apresentou, a assimilação de determinado conhecimento perpassa necessariamente pela significância dessa aprendizagem para ele, e normalmente essa aprendizagem é baseada numa necessidade de superação de dificuldades que permeiam o conhecimento buscado.

Nesse sentido, Deleuze (2006, p. 208), expõe a necessidade de cada faculdade ao ponto extremo de seu desregramento, ponto em que ela é como presa de uma tríplice violência, violência daquilo que a força a exercer-se, daquilo que ela é forçada a apreender e daquilo que só ela tem o poder de apreender, todavia também o inapreensível.

4.1.2 O conhecimento

Na sequência da entrevista, os quatro entrevistados foram questionados quanto às suas fontes de conhecimento e se eles estudavam apenas o que o professor ensinava (ou trabalhava) em sala de aula, e se liam os livros sugeridos nas referências ou buscavam acrescentar a partir de material na internet. Com essa indagação, foram traçados os seus percursos e conhecimento das fontes usadas por eles para que houvesse o aprendizado.

Ao ser perguntado sobre suas fontes de conhecimento, Book respondeu:

> Mesmo tendo facilidade de entender uma explicação, eu sempre fico atento ao que o professor explica na sala de aula. Mas se algo não for abordado e se eu tiver alguma curiosidade sobre determinado assunto, eu procuro na internet.

O relato de Book mostrou a importância que ele sempre dá ao professor no processo de aprendizagem, destacando o docente no papel de mediador do conhecimento, mas também salienta que ao não assimilar algo na sala, ele pode buscar em outras fontes esse aprendizado.

Quando indagado sobre as fontes de conhecimento, outro entrevistado, Notebook apontou que:

> [...] aprendia com o conteúdo passado em sala de aula, com o material passado de sala de aula. Mas eu sempre gostei de aprender mais. Sempre absorvi mais com resolução de questões. Então não é sempre que o livro ou o material didático que usa vai sempre ter o número de questões que você precisa pra aprender. Então eu buscava na internet sites específicos do tipo do que fosse que eu estivesse estudando para praticar questões de vestibular ou de qualquer curso que tivesse. E também que eu tivesse também não só acesso as questões para ficar com dúvida, mas acesso às respostas também para eu observar e aprender, n'é?

Esse relato mostra que o entrevistado Notebook sempre valorizou o ambiente da sala de aula, como principal local de aprendizagem, mas que devido uma singularidade própria, "aprender mais", ele buscava em outras fontes, potencializar o que aprendeu, expandindo assim seu conhecimento.

Em relação a essa abordagem sobre as fontes de conhecimento, o entrevistado Pen descreveu que:

> Para aprender eu uso a internet. Bom, eu obtive esse conhecimento em sala de aula e por querer aprender e gostar daquilo que estava sendo ensinado, mostrado, quando eu chegava em casa, estudava aquilo. Não estudava para a

> escola. Eu focava naquilo porque eu cria que era um conhecimento que poderia me trazer benesses no futuro e também por bel-prazer, por conhecer uma nova língua. Antigamente quando o meu pai fazia supletivo ele tinha um livro chamado ESCOLA VIVA. Nesse livro havia capítulos de cada assunto, história, português, inglês, etc. E na escola eu começara a aprender inglês. Eu não tinha noção nenhuma. Eu ia "aprendendo" conforme o que a professora ia "ensinando". Eu vendo esse livro comecei a estudar e estudando, estudando e decorando aquilo. Então, do "decorar" eu comecei a "aprender". E cada vez mais eu queria conhecer mais.

Pen também apontou que a escola foi o ponto de partida para o aprendizado, mas que devido ao seu desejo por querer aprender mais, vislumbrava que o conhecimento poderia ser um diferencial para sua vida - fator desenvolvido em sua educação vinda de casa -, sempre buscou utilizar outras fontes para aprimorar seus aprendizados.

O último entrevistado, Pencil, quando foi questionado sobre suas fontes de conhecimento, relatou que:

> Na escola comecei a aprender, mas sempre busquei mais. Normalmente eu aprendo por música ou num estudo de programação que eu faço porque a maioria dos livros ou o conteúdo é todo em inglês, tanto pra transcrever na hora de fazer um determinado código quanto na hora de armazenar o arquivo. A maioria é tudo em inglês, então tudo isso auxilia no aprendizado. No começo eu não sabia nada, então eu acho que foi através da música mesmo que me interessei mais por aprender outro idioma.

Pencil, da mesma forma que os outros entrevistados, também manifesta a necessidade de potencializar seu aprendizado, principalmente por meio de ferramentas que lhe dessem maior acesso a LI.

Essas respostas evidenciam que o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ambiente escolar já não era suficiente para os entrevistados, pois o que era ministrado pelo professor na sala de aula não supria as necessidades e desejos de conhecimentos buscados pelos participantes dessa pesquisa. Nesse sentido, deve-se ir ao encontro desse conhecimento, abandonar o território, buscar novos territórios, desterritorializar. Essa desterritorialização "é a operação da linha de fuga" (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.224).

Além disso, também fica evidente que esses indivíduos tiveram que desenvolver singularidades para conseguirem aprender, pois mesmo sem estarem no ambiente escolar e sem contar com o auxílio de um professor, eles conseguiram adquirir conhecimentos que lhes foram necessários. Deleuze (2006) revela que aprender não consiste numa mera reprodução, mas estrear, produzir o novo e não se contentar em repetir um saber, pois não existe um método, um caminho único para aprender, para encontrar um conhecimento.

4.1.3 Os conteúdos

Os entrevistados também foram foi indagados sobre o caminho percorrido e as dificuldades encontradas, sobre os conteúdos preferidos e como eles fizeram para resolverem as dificuldades quando encontradas durante os estudos, bem como os tipos de dispositivos acionados para aprenderem.

Sobre essa indagação Book respondeu que ele tem preferência em uma área do conhecimento, que é preciso ter uma visão diferenciada dos conteúdos e isso requer muito estudo. Book relatou que:

> Sempre fui um ‘cara de exatas’, sempre gostei de física, química e matemática, então essa área de “exatas” para mim é a melhor área que tem que é a área do cálculo. Mas se de repente aparece uma dificuldade, aí é o momento de sair da zona de conforto porque, como eu falei, eu nunca fui um cara de comer livro, mas tem horas que não tem o que fazer, tem horas que a resposta ‘tá lá e você tem o que é mais difícil, normalmente é quando tem alguma coisa teórica que você precisa, não só fazer cálculos, mas olhar de uma maneira diferente.

Com pensamento parecido, Notebook assinalou que também tem preferência por uma área do conhecimento, e que estudos para essa área acabou desenvolvendo habilidades e facilidades para superar dificuldades de aprendizagem. Em sua fala Notebook destaca que:

> Em um estudo de forma geral, sempre gostei da parte de cálculo. Se você tem mais facilidade de aprender você acaba gostando de estudar porque você aprende com mais facilidade. Então eu sempre gostei mais da área de cálculo assim, qualquer uma, física, matemática, qualquer uma. Sempre foram os assuntos que eu tive mais interesse de aprender. Quanto as dificuldades no processo de aprendizagem, acho que isso para quem estuda cálculo é muito comum. Você não consegue passar para uma próxima questão enquanto você tiver com dúvida na primeira n’é? Então é uma coisa importante de se questionar quando você encontra dificuldade no que você tá resolvendo. Eu sempre busquei o professor. Na sala de aula, se você tem uma dúvida, você questiona e espera que ele tenha a resposta pra te dar um retorno, mas fora de sala de aula, como buscar material na internet, como eu falei na questão anterior, você procure questões que você tenha também disponível a solução para que se você em algum momento você parar ali e travar no que você estiver aprendendo, você ter uma fonte segura pra você buscar e você tentar compreender. Mas acho que se não for assim, tem gente que não é autodidata, n’é de ler uma questão de exatas ou o que for e conseguir entender a resposta. Então, eu acho que o professor ainda é a melhor fonte de você lidar com as coisas que aparecem no momento que você estiver estudando.

Na abordagem sobre o caminho percorrido para a aprendizagem, Pen enumerou que sempre gostou de estudar, essa era sua motivação para aprender e as dificuldades eram encaradas como um obstáculo que deveria ser vencido o mais rápido possível. Ao falar sobre seu percurso "Pen" relatou que:

> até o terceiro ano do Ensino Médio eu até então não tinha um conteúdo preferido. Eu somente estudava e gostava de tudo. Só que no terceiro ano eu passei por um tempo que eu não estava entendendo as explicações da professora. Poderia ser por meu desleixo. Talvez. Mas eu não entendia as explicações dela, no momento em que eu prestava atenção. Então eu chegava em casa, estudava e aprendia. E esse conteúdo que eu aprendi em casa que foi o *present perfect tense*, é justamente o conteúdo que eu mais gosto de estudar, aprofundar e sempre prefiro usar ele a outros tempos verbais. Então, ele é o meu preferido, ultimamente. Eu tenho um método (não sei se é defeito ou qualidade) que é não gostar de ter dificuldade naquilo e deixar sem fazer. Eu quero terminar. Não importa o tempo que leve ou como eu vou fazer isso ou o que é preciso fazer para conseguir, mas eu tenho que fazer aquilo. Se eu não fizer aquilo vou sentir que estou "relaxado", eu não estou conseguindo e que aquilo é superior a mim. Só que não é. Então é por isso que eu vou e faço.

Já o entrevistado Pencil, falou que durante seu caminho, utilizou de uma ferramenta como forma de estudo, a música, e esta passou a ser sua principal forma de aprendizagem. Quanto às dificuldades encontradas, salientou que sempre buscou se esforçar para superar as adversidades nos estudos, e com perseverança até conseguir assimilar aquele conhecimento buscado. Em seu relato Pen destacou que:

> Estudo através da música. Na Língua Inglesa nem tudo que a gente escuta, realmente é. Então há aquela questão de você "saber ouvir" também porque, às vezes, uma palavra que é dita pode soar como se parecesse outra. Quando você vai estudar o sentido dela não tem nada a ver. Por isso que eu acho que é sempre bom você estar lendo o que você está escutando. Sobre as dificuldades? Eu tento de novo até dar certo. (risos) As pessoas não nasceram sabendo por que eu tenho que desistir no primeiro obstáculo?

Percebe-se nesse sentido, que todos os entrevistados apontaram que têm facilidade para aprender, mas que mesmo assim, sempre surgem dificuldades no processo que devem ser superadas para dar continuidade ao aprendizado. Sobre a superação dessas dificuldades, eles utilizavam diversos métodos como: busca pelo professor no ambiente escolar e uso da internet, elementos esses que nas palavras de Deleuze (2006) mostram que aprender significa desconstruir a ideia da existência de fórmulas, pois "nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender (...) em que dicionários se aprende a pensar".

Diante desses pensamentos, pôde-se observar que operar uma linha de fuga é um movimento de desterritorialização, é arrancar o pensamento violentamente, é ir de encontro com o signo, é forçar o pensamento, violentamente. Sobre essa questão Deleuze (2006, p. 91), versa que o que nos força a pensar é o "signo, sendo que o signo é o objeto de um encontro, uma verdadeira contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar, sendo o pensamento uma única criação verdadeira".

4.1.4 Os objetivos

Na entrevista também foi questionado aos quatro indivíduos sobre a meta traçada, as ambições, as buscas e o destino almejado. Investigou-se como a era a relação deles com os estudos desenvolvidos e sua influencia com o seu projeto futuro e como o estudo da LI o potencializa/mobiliza para realização de objetivos subsequentes: trabalho, ambiente público, ambiente privado, vida.

Quando indagado sobre essa questão Book respondeu que:

> Como eu faço engenharia e é um mercado que cresce tanto no Brasil quanto fora, eu pretendo um dia, se possível, sair do país. Então o estudo da disciplina "inglês" também é pesando nisso. Há uma cobrança para os engenheiros saberem uma língua sem ser a portuguesa.

Book ressaltou em seu relato que o aprendizado da LI tornou-se algo essencial para a continuidade dos seus estudos acadêmicos, passando a ter um significado muito maior em sua vida, influenciando assim no seu projeto futuro de vida profissional.

Nessa abordagem, sobre o estudo da LI e sua influencia no planejamento de vida, a resposta de Notebook foi a seguinte:

> Por um tempo eu estudei pra concurso. Então é uma área de você pensar em maneiras de você aprender com mais facilidade porque você estudando para concurso você não lida só com matérias que você gosta. Então você tem que se esforçar um pouco mais dentro da consideração e tudo pra aprender. Depois eu acabei desistindo assim dessa área, não totalmente. Mas hoje em dia, como eu tenho planos de morar fora, acho que o maior estudo que eu preciso, é o estudo de uma língua estrangeira, no caso o inglês, que é o que eu gosto e tenho facilidade de aprender. Considero que o do inglês potencializa diretamente a realização desse plano futuro. Porque antes eu tinha um plano de ir para o Canadá, que é um país que tem tanto lugares que falam a língua inglesa quanto a língua francesa. Eu nunca tive interesse na língua francesa, mas com o inglês, eu sempre tive facilidade e você acaba direcionando o lugar que você vai ao que você estuda a alguma língua que você estuda. Então estudar inglês diretamente influencia no meu plano futuro

> de morar em outro lugar, porque você morar em um lugar onde você não entende, não consegue falar com as pessoas traz um nível de dificuldade maior.

Essa reposta mostra que o entrevistado Notebook, vislumbrou na LI um significado importante para o desenvolvimento de seus planos, mostrando sempre uma relação entre o aprendizado dessa língua e o alcance de suas metas de vida.

Ao ser indagado sobre a relação entre a LI e seu planejamento futuro Pen destacou que:

> Primeiramente, eu aprendi na escola (inglês). Eu fui apresentado a isso e gostei. Eu achei que poderia. Eu achei que não fosse tão complicado para mim, então eu fui e comecei a estudar usando os livros que o meu pai possuía. E nós assistíamos a filmes a noite. Nós tínhamos essa rotina, e toda vez que íamos assistir, tínhamos que mudar o idioma, colocar legenda, isso me chateava. Então pensava que um dia eu assistiria tudo aquilo sem a legenda e com o áudio em inglês. Isso não foi por motivo didático, foi por motivo pessoal. Algo que eu gostaria de fazer e sabia que eu tinha potencial para chegar lá. Só que eu não entrei em nenhum curso de idiomas. Eu nunca pude por causa da distância, da falta de dinheiro, por vários motivos. Então eu comecei a estudar isso sozinho, só que nunca com pretensões de trabalho. Somente por querer aprender. E eu sabia que o inglês era o idioma mais falado, não por habitantes de um local, que é o mandarim, mas mundialmente falando. Então eu queria ser uma dessas pessoas. E futuramente eu pude descobrir que isso poderia me trazer cargos, empregos, vagas, algumas coisas desse tipo. Tanto que na escola eu já desempenhei em papéis, teatros, peças em inglês e na escola mesmo para eles perceberem o meu potencial em inglês, eu já pude ser tutor de alguns alunos em certa época e posteriormente eu já dei aula no Ensino Fundamental e pretendo dar aula no Ensino Médio e posteriormente em faculdades, justamente por gostar e por querer aprender. Eu gostando não é algo que seja complexo ou chato e sim, fácil e simples para mim. Como nesses últimos anos o país está vivendo atualmente num caos terrível, uma das minhas pretensões seria morar fora e preferencialmente nos Estados Unidos. Então um dos motivos é poder ir para os Estados Unidos. Só que como eu havia dito, eu aprendi inglês por puro prazer ao conhecimento. Pois eu sabia que poderia adquirir aquele conhecimento e não seria tão complicado.

Ao versar sobre o crescimento da importância da LI dentro de sua vida, Pen demonstrou como essa língua ganhou potencial atenção para consecução de seu projeto futuro, tornando-se essencial para sua vida pessoal e profissional.

Para Pencil a LI também se tornou essencial em seu projeto de vida. Em seu relato ele apontou que:

> Pretendo ser programador, então a língua inglesa é indispensável. Influencia bastante e acredito que o inglês me ajudará demais nesse plano futuro. Como eu disse, a maioria dos arquivos ou programadores é tudo de outros países

> (línguas estrangeiras). O conteúdo que está na apostila, a maioria é tudo em inglês, então tem que cair fundo aí no aprendizado.

De forma parecida, aos demais entrevistados, Pencil denota que a LI é importante para potencializar a realização de seu plano profissional, mostrando ligação direta entre esse aprendizado e suas metas.

Nesse sentido, pode-se assinalar que mesmo na busca por um mesmo aprendizado, deve-se notar que há formação de subjetividades, pois os indivíduos apresentam motivações diferentes para buscarem o conhecimento da LI, ou seja, os sujeitos são influenciados pelas construções sociais, e assim absorvem aquilo que é socialmente produzido, conforme a ordem das significações. E são essas significações, que são subjetivas, pois são reconhecidas e gozadas por cada indivíduo de maneira particular e intransferível. Portanto, nessa indagação, percebe-se claramente que ao tratar o indivíduo, pensa-se em singularidades, considerando que a forma particular com que cada sujeito apreende as subjetividades produzidas socialmente, integra suas singularidades.

Deleuze (2003) retrata que as nossas metas são o que nos impulsiona à busca da verdade. Assim, percebe-se nas falas dos entrevistados que o aprendizado da LI era um objetivo deles, mesmo com as singularidades de cada um. Deleuze (2003) expõe que há verdades do tempo perdido e verdades do tempo descoberto, e que é a nossa obstinação nos motiva a essa busca, pois só procuramos aprender quando estamos determinados a fazê-lo, em função de uma situação concreta ou quando temos uma motivação que nos leva a essa busca.

4.1.5 A história

Foi questionado também sobre a forma como as mudanças interferem no aprendizado em uma visão contemporânea de como o inglês é utilizado, como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio organizaram o processo de aprendizagem, do currículo, da disciplina LI e como os seus espaços influenciaram a sua forma de estudar e aprender.

Mediante essa indagação, Book expôs que:

> No ensino da Língua Inglesa o aprendizado é todo voltado para o ENEM. Eles não tratam mais de você falar inglês, mas de você tentar entender pelo menos o mínimo da gramática e interpretação de texto.

Esse relato de Book apontou que o processo de ensino e aprendizagem da LI no universo escolar tem como principal foco a avaliação, não se trata desse componente escolar

como um potencial formador de indivíduos falantes de um segundo idioma, focando simplesmente no entendimento mínimo da gramática e interpretação de texto.

Ao versar sobre como a LI é tratada na Educação Básica, Notebook apresentou o seguinte pensamento:

> Se for pra falar a verdade em relação a como o inglês é passado nas escolas, eu posso dizer que eu não teria interesse de aprender a língua. Meu interesse pelo inglês, de aprender inglês, de aprender a me comunicar ou entender a língua inglesa surgiu por interesse próprio, pós-escola porque eu acho que — na minha opinião — a forma que o inglês é passado nas escolas cria um bloqueio nas pessoas que estão aprendendo, porque é muito voltado pra parte de gramática, que você tem que aprender massantemente as regras — às vezes você não entende o que você tá falando ou que é que você está "aprendendo". Por exemplo, quando uma criança vai aprender a falar você não chega pra ela com a gramática, explicando que ela tem que aprender falar em tal colocação. Ela só aprende aprendendo a conversar. Então, se na escola tivesse sido passado mais essa parte de inglês na conversação talvez tivesse chamado mais minha atenção, mas como foi passado pra mim, talvez na época fosse não interesse da minha parte de aprender e a maneira como foi passada, não me prendeu, mas nas escolas eu tive assim muita vontade de aprender a falar inglês, não. Quando você entende o inglês, você vai buscar a parte da gramática, você compreende que ele é importante, e só fui aprender, buscando mais as coisas que me prendiam. Eu sempre gostei de ouvir música internacional, então você gosta de ouvir e você aprende pela melodia, mas você vai aprender também a parte da letra e tal e você escutar uma coisa que você não entende. Então era isso que me fazia querer aprender. Era eu entender o que eu ouvia, era assistir a um filme porque eu gosto muito de cinema, essas coisas. Então a qualidade de áudio é importante e uma coisa que você assiste no original e uma coisa dublada, são coisas diferentes. Então o meu interesse pelo inglês de aprender sozinha mesmo foi buscando as coisas que eu gostava de ouvir e de fazer.

Notebook sinalizou que no ambiente escolar o ensino da LI não permite que se tenha muita significância nas temáticas trabalhadas, dificultando o aprendizado e que só encontrou esse significado ao aprofundar os estudos, ao utilizar outras ferramentas de aprendizagem, que mostraram a importância do inglês para sua vida pessoal.

Na idealização apresentada por Pencil, também se apontou a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas do ensino de inglês nas escolas da educação básica. Em sua indagação Pencil indicou que:

> O inglês é ensinado nas salas de aula de forma bem desorganizada porque eu acho que eles perdem muito tempo tentando ensinar o verbo *to be* e se esquecem da aplicação, do diálogo em inglês, por exemplo. Porque a maioria dos alunos, se você for parar para analisar, tanto do Ensino Fundamental quanto Ensino Médio, eles sabem mal-mal o verbo *to be*, pelo menos aqui na

> cidade. É o que eu vejo. Não só aqui, mas também lá onde eu estou morando.

Percebeu-se frente o relato de Pencil, que existe uma desorganização do trabalho docente, pois os professores acabam trabalhando temáticas sem significado para os alunos, deixando de tratar conhecimentos muito mais valorosos, esquecendo-se de trabalhar inclusive a oralidade, os diálogos.

O relato de Pen sobre como a LI é trabalhada no ambiente escolar em que frequentou, destacou a superficialidade do ensino, provocando a falta de significado na aprendizagem proposta. Segundo ele:

> Os conteúdos ministrados em sala de aula, algumas vezes, são explanados com superficialidade e em outros casos, os professores possuem alguma dificuldade em passar esse conteúdo para os alunos. Pode até ser que o problema esteja entre os alunos na compreensão. Quando eu aprendi, eu aprendi o inglês americano e fui focando no inglês americano por muito tempo. Mas eu sabia que existia o inglês britânico, só que eu nunca quis aprender pelo fato do inglês americano ser o qual eu usaria mais, que eu tinha uma meta que era ir para os Estados Unidos e que é o idioma mais falado mundialmente, que é o mais conhecido. Então eu tinha essa noção de querer aprender apenas o inglês americano. Eu pensava que os demais não seriam essenciais para mim. Só que em meados de 2015 eu comecei a focar em outros "sotaques". Então eu comecei a estudar o inglês com o "sotaque" britânico, indiano, japonês, russo e por aí vai. Eu não foquei apenas no inglês americano mesmo sabendo a importância dele e é o que eu mais estudo. Mas eu uso, ouço, escuto, estudo também os outros "sotaques". Só que eu ainda prefiro o americano por que tenho mais costume, porque é o que falo mais, escuto mais, assisto mais a séries em inglês americano. Só que hoje em dia eu tento mais misturar isso.
> E quanto às escolas, eu não acho que o método utilizado nelas seja o correto por que eu creio que deva ser ensinado o inglês americano ou o britânico. De preferência, o americano. Mas isso de poder falar o inglês com "sotaque abrasileirado" respeitando as variações linguísticas como fora proposto pelo documento da BNCC é uma saída, mesmo que o idioma tem sua necessidade, tem seu "sotaque próprio" e esse "sotaque" deve ser ensinado, pois acho que isso que está sendo proposto pela BNCC é por causa das demandas que os aprendizes têm, em se dedicar a aprender.

Nessa resposta notou-se que Pen destacou a necessidade de mudança no processo de ensino e aprendizagem da LI no ambiente escolar, principalmente pela necessidade de uma avaliação metodológica docente, evidentemente e dar significância ao que é trabalho pelos docentes.

O professor e filósofo Silvio Gallo, um dos expoentes da pedagogia libertária brasileira, traz como a contribuição o pensar na dimensão ideológica da educação como

processo de subjetivação, lançando o desafio da produção de singularidades no espaço escolar com a arguição de que “o processo educativo é complexo e intricado” (GALLO, 2010).

Portanto, existe uma necessidade latente de potencializar o processo de ensino e aprendizagem da LI no ambiente escolar da educação básica, com mudanças no modelo pedagógico adotado, de modo a dar mais relevância ao trabalhado dentro da sala de aula, respeitando-se assim o que é proposto pelos documentos oficiais que tratam do ensino de inglês, principalmente a BNCC. No que se refere a Pontes e Davel (2016), destacam que o estudo de inglês é atualmente um fenômeno global, pois esse é o principal idioma utilizado em muitos países, tanto que a promoção do ensino desse idioma é tratada como uma forma de ter acesso à ciência e à tecnologia, ao comércio e turismo internacional e à ajuda militar e econômica.

Nessa sequência, o professor de LI ganha papel fundamental, pois as mudanças no aprendizado têm relação intrínseca com as práticas pedagógicas desenvolvidas por ele. Para Deleuze (2003), o aprender, constitui-se, basicamente, em um encontro com os signos, sendo o professor principal emitente desses signos em cada aula, signos esses, que devem ser decifrados e interpretados, pois “tudo que ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos”.

Para isso, Deleuze (2003) revela também que a capacidade de compreensão e decifração do que está sendo trabalhado na aula vai depender muito do grau de intelectualidade e do nível de afetação de cada sujeito, às vezes, um assunto interessa mais a um aprendiz do que a outro. Assim, a significância que o professor dá ao que é trabalhado em sala de aula, interfere diretamente no processo de aprendizagem da LI pelos alunos e essa aprendizagem deve ser sempre potencializada pelo indivíduo que aprende, sendo papel do docente o de provocar esses percursos de aprendizagem e não somente repassar informações e conhecimentos.

4.1.6 A prática

Com a necessidade da valorização da capacidade de pensar é que faz-se necessário ressaltar a importância do pragmatismo ao lidar com os fatos e ao encontrar sentido para continuar na busca pelo conhecimento. Quando perguntado aos entrevistados como se dava a prática da LI, as respostas foram as seguintes:

> pratico o idioma me forçando a assistir a filmes e séries (em inglês) sem legenda e vendo vídeos na internet. Também participo de um grupo de conversação em língua inglesa (BOOK).
>
> Hoje em dia, praticamente, não o tempo inteiro, porque normalmente trabalho e eu não 'tô ouvindo música ou assistindo, mas hoje o meu contato com o inglês é diário. O contato musical, como eu falei na parte de música, de ouvir e hoje em dia, eu já consigo entender praticamente tudo que eu escuto, com um filme que eu gosto de assistir, gosto de ler coisas, textos em inglês também. Agora, a parte de conversação, por não conhecer muitas pessoas que falam inglês, minha prática de conversação é muito menor do que da prática de leitura e de *listening*, n'é? Então com o meu irmão, a gente também fala inglês, a gente conversa algumas coisas em inglês também pra praticar. Mas o meu contato de aprendizado com a língua inglesa hoje não tá muito em material didático, em livros e tal. Não vou dizer que eu estudo inglês hoje porque eu não estudo. É mais o que eu ouço, o que eu assisto, mesmo porque eu prefiro coisas em inglês do que coisas dubladas nacionais (NOTEBOOK).
>
> Toda língua possui quatro "etapas", que "é" ouvir, escrever, ler e falar. Então, eu treino essas quatro "etapas". Após o meu estudo, eu creio que eu já esteja em um nível razoável, então eu "só...", eu não estudo mais gramática, esse tipo de coisa com tanta intensidade. Eu foco nessas quatro "partes". E a minha única dificuldade, ainda é no ouvir, que é o chamado *listening*. Então, nessa, eu acabo focando muito, eu acabo ouvindo muitas músicas, eu assisto a muitos vídeos em inglês, muitos filmes em inglês, e isso acaba ajudando. E eu não somente assisto. Eu não somente presto atenção no visual. Eu fico ouvindo bastante, bastante, tentando discernir entre cada palavra, cada expressão, cada frase para que eu possa melhorar cada vez mais. Também participo de grupo de conversação para praticar.
> Quanto à parte de escrever, toda vez que eu preciso escrever algo, anotar algo, eu faço em inglês para que eu possa treinar. E porque é algo que eu já tenho costume. Eu sei o que eu escrevi. Vou lembrar o que eu escrevi. Pelo o que eu já sei, então eu escrevo em inglês.
> Na parte de ler, eu acabo lendo notícias "de" tecnologia porque eu tenho um, eu sou um... [pausa] ...eu gosto de aprender sobre tecnologia. Tecnologia "rima" com os Estados Unidos. A maioria das notícias surge primeiramente em inglês e demoram a ser traduzidas. Então eu acabo lendo as matérias em inglês para que cada vez mais eu continuar aprendendo. Inclusive eu troco mensagens com americanos, com criadores de sites, troco informações sobre vários assuntos de tecnologia (PEN).
>
> Através de conversações com amigos que utilizam a língua inglesa em sua comunicação não só aqui no Brasil, pois eu tenho amigos que são de fora também. Também através da utilização de aplicativos e jogos, que em sua maioria são desenvolvidos em língua inglesa (PENCIL).

As respostas mostram que cada entrevistado utilizou formas diversificadas para praticar a LI, sendo que Book indicou o uso de filmes e séries, Notebook relatou o uso da música como ferramenta de prática, Pen relatou a utilização de vídeos, revistas eletrônicas e sites, e Pencil relatou o uso de aplicativos e jogos. No entanto, os grupos de conversação são

citados por todos, pois com o uso desse recurso eles podem praticar o inglês na forma oral e escrita.

Diante dessas asseverações, pode-se inferir que a adoção de tecnologias nas aulas constitui um recurso de grande aceitação pelas possibilidades que criam, viabilizando assim a aprendizagem. No entanto, mesmo usando ferramentas similares, percebe-se que na ideia de Deleuze (2006) o aprendizado se torna sempre um ato individual, involuntário e heterogêneo, por isso mesmo se constitui na única criação real e que dessa forma cada indivíduo acaba por trilhar sua forma de pensar e de aprender.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, Dewey (1979) um dos principais representantes da corrente pragmatista, ao protagonizar o indivíduo em um novo modelo de aprendizagem, contrapondo o sistema educacional tradicional, promove a ideia de que a defesa do sentido das coisas pode ser encontrada dentro de sua utilidade ou efeito prático, ou seja, somente com a prática é que se aprende. Então, propor um pensar reflexivo na educação "é [...] estabelecer condições que despertem e guiem a curiosidade; [...] preparar, nas coisas experimentadas, as conexões que, ulteriormente, promovam o fluxo de sugestões, criem problemas e propósitos que favoreçam a consecutividade na sucessão de ideias" (DEWEY, 1979. p.63)

4.1.7 As dificuldades

Sobre os obstáculos e consequências no percurso, os entrevistados foram questionados sobre o que eles consideram mais complicado na aquisição de uma língua estrangeira (aqui no caso, o inglês).

Book ao ser indagado sobre essa questão das dificuldades relatou que a maior barreira na aprendizagem da LI é a oralidade. E ao justificar essa resposta salienta que:

> O "falar" porque o ouvir e o entender eu já consigo bastante por causa das séries porque eu me forço mesmo.

Corroborando com a resposta anterior Notebook também sinalizou que o "falar" é a principal demanda para se aprender a LI, pois a oralidade depende diretamente de uma prática mais constante. Ele salientou ainda que:

> Eu acredito que dessas opções é o falar porque até hoje que eu consigo entender se um nativo ou qualquer pessoa que fala inglês converse comigo eu tenho praticamente pleno entendimento do que ela tá me falando. Quando eu leio, também, eu tenho muito facilidade de entender o que eu 'tô lendo,

> mas o *speak* mesmo que é a parte de falar que eu não tenho o costume de praticar é o mais difícil pra mim. Eu acho que uma pessoa que 'tá aprendendo inglês, a parte do ouvir e do entender seja mais complicada do que a do falar porque a pessoa não tem tanto contato em ouvir, ela não está tão familiarizada com que ela está ouvindo que ela vai ter uma dificuldade de compreender. O que eu vejo, não só comigo, mas várias pessoas falando mesmo é a parte de conversação que, como você não pratica, com certeza, é uma um uma área que você tem mais dificuldade.

Ao versar sobre a questão das dificuldades na aprendizagem do inglês, Pen destacou que a oralidade é sua principal deficiência, especialmente no ouvir, principalmente pela existência de gírias (*slangs*). Ele salienta que:

> Minha maior dificuldade é no "ouvir" porque inclusive em português eu tenho algumas dificuldades em entender algumas palavras, gírias, então, no inglês, isso também me afeta. Só que eu sabendo disso eu foco muito nessa parte. Qualquer música, qualquer, série, qualquer filme que eu assisto em inglês eu somente presto muito mais atenção na parte sonora do que na parte visual e é o que acaba me ajudando. No início, eu pensava: – já era! – eu não consigo! – isso é muito difícil! – isso é muito complicado! – não é possível para mim! Só que com o tempo, com o meu esforço, eu vejo que cada vez mais eu tenho melhorado nessa área. Espero que eu chegue num ponto em que essas quatro habilidades estejam em um mesmo nível.
> Na parte da fala, eu acabo, às vezes, falando comigo mesmo como não há muitos falantes da Língua Inglesa na cidade eu acabo falando alto, conversando comigo mesmo sobre... ah, tenho que pensar o que vou fazer no dia e eu acabo falando ah, preciso fazer isso, não, eu falo isso, isso, isso... e isso acaba me ajudando muito na parte de pronúncia e outros focos.

Para Pencil, a maior demanda que existe é no entender o outro, na oralidade, pois devido à falta de prática, deve-se ter muita atenção para se compreender devidamente o que é dito. O entrevistado aponta que:

> O mais difícil do inglês é o entender. Como eu tinha dito, às vezes a gente escuta algo, que se a gente for parar para analisar, não faz nenhum sentido do que a gente achou que deveria ser. Aí quando a gente vai ler, a gente percebe que a gente estava entendendo errado, de forma errônea. Não temos educação na audição. Precisa ter educação para escutar.

Os quatro entrevistados realçam como principal dificuldade, a mesma demanda que é a oralidade. Alguns deles indicaram que isso é causado principalmente pela falta de prática, que por sua vez, causa dificuldade no entendimento do que é dito, ou seja, surge uma barreira, uma dificuldade de interpretar os signos. Assim, surgem as decepções que para alguns podem significar o desânimo e possivelmente a desistência no aprendizado da LI, fator que para

Deleuze (2003) é justamente o que nos deveria impulsionar a continuar a busca pelo conhecimento.

Deleuze (2003) aponta que a decepção é um momento fundamental da busca ou do aprendizado; em cada campo dos signos há decepções quando o objeto não nos revela o segredo que se esperava. No entanto, é diante dessas dificuldades no processo de aprendizagem que se constituem acontecimentos singulares nos pensamentos de cada indivíduo e nessa situação percebe-se a necessidade de cada um desenvolver sua estratégia, pois como Deleuze (2006) ressalta, não existe método para encontrar tesouros. Dessa forma, mesmo diante de uma demanda similar, percebeu-se que os indivíduos acabaram empregando os mais variados percursos a fim de se colocarem em sintonia com os signos e assim desenvolver sua aprendizagem.

4.1.8 A ajuda

Também foi feita a indagação frente aos entrevistados sobre o processo de auxílio para a sua aprendizagem, pois quando a caminhada se torna árdua e surgem as decepções, fazem-se necessários a ajuda, a colaboração e o estímulo.

Nesse contexto, os participantes da pesquisa, ao serem perguntados se recorreram a algum tipo de ajuda, como fazerem parte de algum grupo de estudos, serem contemplados com bolsa de extensão ou de iniciação científica, e se a participação nessas atividades os influenciou a se dedicarem mais nos estudos da LI, assinalaram o seguinte:

> Não. Eu não participo de nada assim, não. No entanto, essas atividades seriam interessantes para melhorar o aprendizado (BOOK).
>
> Não. Eu busquei algo em algum tempo atrás, aplicativos ou qualquer meio de comunicação que eu tivesse para buscar conversar com pessoas nativas que têm o costume de usar aplicativos de conversação não só para inglês, mas pra outras línguas, mas eu acabei não encontrando algo que fosse gratuito e ficou por isso mesmo. Mas, tenho vontade de participar de um intercâmbio ou ter alguém que fique em minha casa por um tempo, para assim adquirir conhecimentos culturais e linguísticos de um individuo oriundo de país que tenha o inglês como língua oficial (NOTEBOOK).
>
> Eu creio que um grupo de estudos ajudaria. Só que seria complicado. As pessoas têm seus horários, suas obrigações, seus estudos. Tudo para fazer. Então, o virtual seria muito bom para isso. Não fiz “por ser virtual”. Só que eu acho que somente a pessoa se esforçando, ela sendo regrada, ela consegue, somente por ela mesma fazer isso. Acredito que não haja a necessidade de um professor, de um amigo, de um pai ou de um falante

> nativo para "ir" aprendendo cada vez mais. Só, eu acredito que a pessoa fazer isso, desde que tenha pessoas com o mesmo ideal para praticar (PEN).
>
> Bolsista? (tom irônico) Não. Estudo por conta própria mesmo. Mas, ressalto que um intercambio seria uma experiência bem gratificante e que aumentaria potencialmente meus conhecimentos (PENCIL).

Como relatado pelos entrevistados, nenhum deles teve "as ajudas" sinalizadas na pesquisa, todos conseguiram aprender a LI de forma singularizada, superando suas próprias dificuldades e utilizando estratégias individuais.

Sobre essa questão, sob a ótica do pensamento de Deleuze (2003), normalmente, nesses casos, acontecem as desistências, pois o aprendiz não consegue avançar, podendo acontecer uma decepção particular, provocando o aparecimento do ócio e comprometendo o todo, e o principal ambiente de percepção dessa questão é a sala de aula, principalmente nas aulas de LI, pois a significância das temáticas nem sempre desenvolve nos alunos a vontade, o desejo de aprender.

Logo, quando ocorre a superação das barreiras, a superação dos limites de aprendizagem, que podem ser potencializados pelo uso de ferramentas como a internet, aplicativos e livros, ou pelo auxílio dos colegas e professores, ocorre uma aprendizagem singular, e a dificuldade pode ser entendida como o tempo necessário para que os signos fossem decifrados e o aprendizado acontecesse.

4.1.9 As decepções

No tocante à indagação sobre as decepções no processo de aprendizagem da LI, foi questionado frente aos entrevistados, como mesmo diante de auxílio e utilização dos vários recursos pedagógicos potencializadores, ainda há indivíduos que não conseguem aprender o inglês.

Sobre essa questão Book enumerou que por experiência própria, não se acomoda e se condiciona a continuar na busca do constante aprendizado da LI, relatando que:

> Qualquer coisa que se refere ao aprendizado da língua inglesa tem que fazer você sair da sua zona de conforto. Se eles (as pessoas) não saem, então não vão aprender, pois é necessário buscar muito mais do que é oferecido nas escolas.

No relato de Notebook notou-se que o entrevistado ressaltou as facilidades e dificuldades de cada pessoa no processo de aprender, e a questão do querer aprender é o

principal diferencial. Para ele, barreiras existem em todo o processo de aprendizagem e não somente no inglês, assim, alguns elementos e situações podem dificultar e até impedir alguém de aprender. Em sua fala Notebook ressaltou:

> Todo mundo, na verdade, tem facilidade de aprender algumas coisas e dificuldades de aprender outras. Então, para mim, quando eu me interessei pelo inglês, foi prático para mim. Não vou dizer que foi fácil porque é um caminho de muito tempo que a gente vai percorrendo. Só que eu conheço pessoas que realmente têm dificuldade de ouvir e entender, e principalmente, na parte da pronúncia, então eu não sei te dizer qual é a maior dificuldade de uma pessoa que não consegue aprender inglês. É muito voltado também ao foco. Se a pessoa tiver interesse, eu acredito que seja assim. Tudo que a pessoa tem interesse em buscar, mesmo superando suas dificuldades de aprender a pessoa consegue. Mas sabemos também que há pessoas que quando encontram uma barreira diz que não conseguem e colocam na cabeça de que não conseguem. Mas eu acho que uma pessoa buscando um curso de qualidade ou professores capacitados de que vão procurar entender a melhor forma que a pessoa entenda para ela ensinar da forma que a pessoa consiga absorver mais. Eu acho que qualquer um conseguiria aprender a falar inglês. Não é impossível. Em alguns casos, de pessoas muito inteligentes, esforçadas, eu não consigo ver um motivo real, pode ser que o estresse, problemas pessoais atrapalhem. Mas, ao falar da minha experiência, você tem que buscar incluir o que você tá tentando estudar em seu dia a dia para não ser só uma coisa maçante você estar sentado estudando aquilo ali. Porque, assim você vai ler o vocabulário, você vai ouvir um CD, você vai ouvir o material. É tentar de uma forma mais leve incluir o inglês no seu cotidiano, ouvir uma música, tentar de alguma forma assistir a um filme, porque eu acho que é muito de seu cérebro se familiariza com as coisas que você busca aprender. Eu não tive a prática de estudar inglês por livros. O inglês foi se tornando comum pra mim assistindo às coisas e eu ouvia o que as pessoas estavam dizendo e entendia a legenda. Você consegue entender o sentido das coisas e eu aprendi dessa forma. Então eu acredito que uma pessoa como você falou que busque de todas as formas de entender e estudar. Além disso, ela tem que incluir a língua no dia a dia dela, de coisas que ela gosta de fazer em um momento de descontração que ela vai ouvir uma música ou assistir um filme, ela tentar incluir o inglês dessa forma.

Sobre a questão de não conseguir aprender Pen ressaltou um pensamento que se aproxima dos demais entrevistados, ao passo que relacionou a “falta de aprendizagem do inglês” à falta de motivação para a busca desse conhecimento, mas salientou que todos podem aprender a LI, desde que estejam focados nesse desejo. Segundo ele:

> Eu creio que há alguns fatores para que ocorra isso. O primeiro, eu acredito que seja a falta de motivação do aluno, porque muitos deles não veem significado na língua inglesa e na escola. Então, o professor pode ser o melhor professor do mundo e tentar explicar. Mas se o aluno não está interessado, ele não vai aprender.

> E no outro, pode ser alguma disfunção, uma má capacidade cognitiva, algum problema assim em que não coopere e também pode ser que o aluno não tenha um cronograma, não tenha... Ele quer algo "pronto" para ele seguir. Ele não consegue "ir atrás" da informação.
> No entanto, acredito que todos podem aprender a língua inglesa, mas foco e determinação são necessários.

Sobre essa demanda da aprendizagem, existem indivíduos que não conseguem aprender o inglês, Pencil ao ser indagado, aponta que a falta de interesse, motivação e significância são os pontos principais, até porque a LI requer bastante foco. Nas suas palavras destacou-se que:

> Por que algumas pessoas não aprendem inglês? Falta de interesse. Se o professor é organizado, então aí é falta de interesse do próprio aluno. Se tivesse interesse, aprenderia assim como qualquer outro ser humano. Acho que tudo parte da necessidade. Eu acho que eles julgam assim: — Eu não vou precisar usar a língua inglesa em nenhuma parte da minha vida, não vou sair do país então não preciso aprender. Aí o cérebro identifica isso como se fosse desnecessário e aí ele acaba perdendo o interesse por aquilo. E uma pessoa que tem o interesse de aprender, mas ela questiona o porquê de não aprender. No caso da pessoa que era "louca" para aprender violão, mas não aprendeu, o violão pode não ser o instrumento musical dela. Ela poderia achar que queria aprender violão, mas na verdade, ela se identifica mais com a guitarra que é parecida, por exemplo.
> Então voltando para o aprendizado do inglês. Então, se a pessoa entrar num curso de inglês e não aprender, mesmo ficando o mesmo tempo que outra pessoa ficou e aprendeu, ela não aprende por achar aquilo maçante, entediante e talvez acaba desistindo, mesmo que ela continue tentando, ela não consegue absorver aquilo que ela está tentando aprender.

Esses pensamentos acima relevam que o aprendizado da LI, especialmente no ambiente escolar, requer mudança do processo de ensino e aprendizagem, para que os indivíduos vejam significado no que é proposto e assim tenham motivação para buscar esse conhecimento. Esse ideal, na luz do pensamento de Deleuze e Guattari (2003), mostra que a aprendizagem passa por um modelo não arbóreo do conhecimento, o rizoma, que propõe novos e heterogêneos caminhos, novas vias que rompam com o processo de aprendizagem atual.

À vista disso, o aprender não consiste na simples adaptação do aprendiz a um meio, mas requer a construção do próprio mundo, ou seja, o individuo só aprende num território, num espaço onde suas singularidades e heterogeneidades, coexistam e influenciem reciprocamente, promovendo assim a superação das barreiras de aprendizagem.

Sobre essas dificuldades/barreiras de aprendizagem, Deleuze (2003) relata que é preciso vencer os obstáculos, pois a "*Recherche"* é ritmada não apenas pelos depósitos ou

sedimentos da memória, mas pelas séries de decepções descontínuas e pelos meios postos em prática para superá-las em cada série. Assim, para o indivíduo potencializar o seu processo de aprendizagem é preciso aprender a abrir-se às multiplicidades que o atravessa. Ele precisa ultrapassar e ir além do saber ofertado.

4.1.10 A referência

Por fim, ter uma referência é basear-se na experiência e entusiasmo e se espelhar em quem o encoraja a seguir. Destarte, foi perguntado aos entrevistados quem os afetou mais no aprender ou o quê os encorajou a continuar no processo, e o que incentivou o envolvimento deles com os estudos da LI.

A resposta de Book sobre essa indagação foi a seguinte:

> Eu tive dois professores. Um no ensino fundamental e um no ensino médio. O do ensino fundamental foi o que realmente me incentivou e me ensinou a base do inglês. O do ensino médio foi porque ele além de ser muito carismático e engraçado ele criava muitas dinâmicas em sala de aula que eram muito legais, ou seja, ficou muito dinâmica a parte de aprender inglês. Então aí foi a parte que engatou mesmo.

Em seu relato, Book destacou a importância dos seus professores no ensino fundamental e médio, destacou como a LI foi ganhando significância em seu processo de aprendizagem escolar, e como essa aprendizagem base foi essencial para o desenvolvimento de toda sua motivação para aumentar seus conhecimentos em inglês.

No entanto, nas falas de Notebook, a referência aos professores da educação básica é bem menor que a indicada pelo entrevistado anterior, pois acentua-se que seu aprendizado em inglês foi realmente formalizado diante do interesse pessoal. Em suas palavras relatou-se que:

> No início, não. É como a gente estava conversando aqui antes, eu aprendi sozinha com o que eu buscava de música, texto ou qualquer coisa que eu tivesse pretensão, não especificamente de aprender inglês. Eu poderia estar tentando aprender outra coisa e me topava com um texto ou com alguma coisa em inglês que eu precisava entender. Era isso que me desafiava. Só que depois que eu passei do básico para o intermediário e tal que eu fui aprendendo, eu conheci um cara na internet de videoaulas. Ele acredita em uma forma diferente de ensinar inglês como eu estava falando sobre como eu não aprendi na escola, ele fala justamente como eu penso. Ele acredita que é assim que a pessoa aprende. Vai discutindo, buscando o texto, precisando entender e ouvir. Por causa das videoaulas dele, ele é uma pessoa que eu sigo até hoje. Ele faz desafios até pra quem já sabe. Joga palavras com pronuncias semelhantes. Ele é assim bem didático sobre inglês e como ele

> buscou aprender, eu me espelho nele porque ele também tinha um bloqueio disso e que ele não na época da escola e eu não conseguia entender e ele foi buscar o inglês da forma dele.
> Um professor na educação básica me marcou e te influenciou na sua maneira de entender no ensino fundamental que foi o professor Carlos. Não sei se especificamente porque ele dava aula de matemática, mas ele sempre foi um cara que admirei bastante. E o meu pai foi outro. Ele é professor e por mais que a gente seja muito cabeça dura assim, a gente nunca conseguiu estudar junto ele tem uma maneira legal de ensinar. Eu sempre fui assim muito sistemática em como eu gosto de aprender as coisas, então eu sustento que como foi assim que me foi passado, é assim que aprende. E ele é um cara que gosta de levar as coisas do jeito mais fácil, tenta procurar caminhos alternativos pra ensinar. Hoje ele ensina da maneira como ele prefere passar o conteúdo dele e é uma pessoa que eu gosto muito e admiro.

Diante desse pensamento, nota-se que Notebook desenvolveu seu próprio caminho para aprender inglês, ele se desterritorializou do ambiente em que não conseguia aprender inglês e se reterritorializou para um espaço individual e singular, onde podia assimilar os conhecimentos que lhes eram necessários. Sob esse prisma, Deleuze e Guattari (2003), relatam que quando um aprendiz deixa por opção ou por obrigação o território já conhecido de aprendizagem, ele se desloca para outro lugar, para outra possibilidade de aprender e experimenta, ao final dessa busca, uma reterritorialização, onde pode promover a busca pelo que lhe interessa pelo seu desejo.

Na fala de Pen sobre as referências que marcaram o processo de aprendizagem da LI no ensino básico, o entrevistado realçou momentos que mudaram seu pensamento sobre o inglês e que lhe deram motivação para buscar esse conhecimento.

> Eu me lembro de dois casos que me marcaram sobre o estudo de Língua Inglesa em sala de aula.
> Quando eu estava na quarta série (atual quinto ano), uma professora de Língua Inglesa, a qual eu me esqueci do seu nome, corrigiu a pronúncia, eu não me recordo se foi de um aluno ou se foi minha, sobre maçã porque até então todos nós vínhamos “aprendendo” que o correto seria falar “êi-pôu”. Então foi dito em sala de aula “êi-pôu” e ela imediatamente nos corrigiu, dizendo que o correto não era “êi-pôu” e sim, “é-pôu”. Isso foi o que começou a focar em mim a parte da pronúncia a qual eu foco muito, muito, muito... Eu tenho essa noção de que não importa a gramática se eu não sei a pronúncia. Eu levo os dois juntamente. Eu não estudo somente um.
> O outro caso foi na oitava série (atual nono ano). Uma professora chamada Márcia que sabendo do meu conhecimento em inglês na época, ela me incentivava, ia às escolas que tinha um movimento de trazer os alunos para a escola. Ela me levava para falar inglês para os alunos para eles verem a minha capacidade e também do ensino dela que era muito bom. Então, isso despertava em mim... – nossa! – eu consigo! – estou aprendendo! – os professores estão vendo isso! – estou conseguindo!
> E essa mesma professora da oitava série, a Márcia. Ela sabendo disso, ela deixou em minhas mãos a tarefa de organizar um teatro com as falas em

> inglês. Então, eu achei muita responsabilidade e no final, deu tudo certo. Todos os alunos falando em inglês! Todas as falas! É claro que alguns alunos acabavam errando porque era um idioma que eles não tinham tanto conhecimento, tinham dificuldade. E era função MINHA ajuda-los durante as falas quando elas ficavam meio "mudos", gaguejando, eu acabava ajudando, eu acabava falando com a minha fala para não ficar tão monótona a peça. Isso foi o que acabou dinamizando e a peça saindo tudo, tudo... o máximo possível... boa.

Esses momentos de superação, citados por Pen são essenciais no processo de aprendizagem. Segundo Deleuze e Guattari (2003), viver de forma ativa, desafiando o estranho, buscando revelar os agenciamentos que formam, promovem o surgimento da capacidade de construir novos mundos, e dessa forma criar maneiras diferentes de encarar o mundo, sendo essa ação uma ampliação da singularidade e o processo de aprendizagem, na busca por novas maneiras de aprender, faz novas conexões entre o saber e a prática.

Retorna-se ao conceito de territórios de Deleuze e Guattari (2003), pois um processo de aprendizagem que experimenta novas desterritorialidades permite a descoberta de novas maneiras de aprender ou de construir o conhecimento.

Em relação ao relato de Pencil sobre a referência de quem mais afetou mais no aprender e no desenvolvimento dos estudos da LI, ele apresentou a figura de um professor, que com suas aulas promoveram o gosto pela disciplina e posteriormente pelo idioma inglês. Em sua fala Pencil destacou que:

> Eu tinha um professor que me incentivou bastante no ensino fundamental, que foi Ronivaldo Dias (Professor Rony). Eu tenho pra mim que ele é uma pessoa que sabe bastante, pois foi gratificado pela condição de pratica da língua inglesa quando morou fora do Brasil, e eu me identifiquei bastante também com o método de ensino dele que privilegiava a oralidade e não somente a gramatica.

Na fala de Pencil, enaltece-se a figura, a referência de um professor no processo de aprendizagem do inglês na educação básica, dando suporte ao pensamento de importância do docente no processo de ensino e aprendizagem, pois ele é essencial para dar significância ao que é trabalhado em sala de aula, motivando o aluno para assimilar o conhecimento.

Diante de praticamente todas as falas, o papel do professor é enaltecido na aprendizagem da LI. Gallo (2012) em seu texto 'As múltiplas dimensões do aprender' e ao regressarmos aos signos do aprender é sinalizado que é tarefa primeira do professor ensinar, emitir signos, sem que se tenha o controle em relação ao que será feito com eles, por aqueles que os encontrarem. Portanto, esse autor expõe que o professor deve se desapegar da vontade

de controlar o aprendizado de cada aluno, pois uma vez que emitidos os signos, ao incentivar os alunos a aprender, abre-se o caminho, que será trilhado por cada aluno que escolherá, inventará e trilhará em sua singularidade.

Enfim, esse ideal encontra consonância em Deleuze (2010), quando ele ressalta que ninguém sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente ‘bom em latim’, ou mesmo que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado, visto que nunca se aprende nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam, pois o signo emitido implica em si a heterogeneidade como relação. Assim, como diz Deluze, nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aprendizagem da LI é fundamental para os caminhos trilhados pelos Brasil nos últimos anos, pois em quaisquer das esferas, econômica, política, social ou cultural, principalmente pelo processo de globalização é necessário o idioma para as comunicações, tanto que os novos documentos educacionais, como a BNCC, já trata da formação de um cidadão falante da LI, dentro da formação educacional pretendida na educação básica.

Nesse contexto, ao analisar indivíduos que falam inglês sem passar por um curso de idiomas, nota-se que sua aprendizagem não decorreu do processo de ensino e aprendizagem dentro de unidades escolares da educação básica, mas fora desse ambiente, mediante uma aprendizagem singular, utilizando ferramentas variadas para aquisição desse conhecimento, tais como jogos, músicas, filmes e situações que usam a LI como base.

Cabe destacar também, que esse trabalho não pretendeu buscar ou criar uma receita para a aprendizagem da LI no espaço escolar, mas apresentar a identificação das singularidades nos estilos de aprendizagem e as heterogeneidades que potencializam o aprender do inglês que ocorrem fora das unidades de ensino, permitindo a partir daí, apresentar contribuições significativas que possibilitariam criar ações, estratégias e metodologias para potencializar o aprendizado do inglês.

Na busca pelas respostas às indagações propostas, diante dos estudos realizados, percebe-se que em muitos momentos ocorrem erros e acertos dos pesquisadores. No entanto, a questão mais significativa desses desencontros e corroborações diante dos resultados obtidos é o fato de saber que existem indivíduos buscando apresentar uma contribuição singular para essa área, gerando conhecimentos e desejos que podem promover o desenvolvimento de um trabalho mais significativo para a educação.

Ao investigar como os sujeitos da pesquisa aprendem e mantêm-se esse desejo latente observam-se as etapas quem envolvem esse processo, principalmente pela existência de uma cultura educacional que ainda prende o conhecimento entre os papéis do docente que ensina e do discente que aprende. Porém, tomando como base os estudos de Deleuze (2003), principal autor dentro do aporte teórico utilizado na pesquisa, nota-se que não existe uma forma de aprender, pois a aprendizagem é resultado do encontro com os signos e não pela assimilação de conteúdos, o pensamento contradiz com os moldes aplicados atualmente em praticamente todos os meios escolares, moldes esses que não estão conseguindo dar conta do processo de aprendizagem necessário para os aprendizes chegarem aos conhecimentos essenciais, principalmente na LI.

Assim, esse trabalho permite perceber a necessidade de mudança no processo de ensino e aprendizagem, principalmente na questão da posse e transmissão do conhecimento. Nessa ideia, não se pretende apontar que o docente não deva ter seu papel de mediador do conhecimento na sala de aula, mas que ele possa desempenhar a docência da melhor forma possível, entendendo que o aprendizado, como ressalta Deleuze (2003), é rizomático, heterogêneo e imanente, que ele não tem fórmulas ou estilos específicos, podendo ser encontrados em outros territórios, pois o conhecimento sofre ações nos campos cultural, social, religioso, político e econômico, sendo diretamente influenciado pelo ambiente externo.

O percurso metodológico adotado foi de extrema funcionalidade, pois foi fundamental para orientar e conduzir o trabalho no encontro das respostas às indagações propostas, mediante os relatos dos indivíduos participantes da pesquisa e que foram abordados ao longo das investigações promovidas.

Portanto, ao final deste trabalho, aponta-se que os indivíduos participantes desta pesquisa, em suas singularidades quanto à forma de aprender, atingiram autonomia considerável em relação à aprendizagem da LI, sem ter como base o aprendizado dentro das unidades escolares, ou seja, o trabalho docente desenvolvido no ambiente escolar não fornece garantias aos alunos que eles aprendam esse idioma com o uso das metodologias, ações e estratégias utilizadas atualmente. Afirma-se isso com base nos relatos dos pesquisados, e se observa que as várias estratégias adotadas hoje nas escolas de ensino básico não conseguem garantir o aprendizado da LI, pois não acrescentam significativas contribuições para que os aprendizes se encontrem com os signos do aprender e potencializem seus respectivos processos de aprendizagem.

A análise dos relatos permite perceber que o durante aprendizado da LI, os indivíduos sempre passaram por decepções, sendo esse um momento especial no processo de aprendizagem, pois essas barreiras puderam potencializar os desejos de cada um e mostrar que não existem limites do próprio saber, sendo esses aspectos singulares em seus processos de aprendizagem. Essas barreiras foram superadas pelo notório processo de desterritorialização desses sujeitos em relação ao território de aprendizagem do ambiente escolar, pois eles tiveram que (re)construir outras conexões para viabilizar sua aprendizagem da LI, utilizando ferramentas como internet, músicas e jogos, criando assim uma reterritorialização do seu saber.

Essa experimentação diferenciada de outros territórios permitiram aos indivíduos participantes desta pesquisa a descoberta e potencialização de seus respectivos processos de aprendizagem da LI, fato que somado aos seus desejos futuros profissionais e pessoais,

possibilitaram aos entrevistados aumentar consideravelmente a significância desses conhecimentos em sua vida. Assim, pode-se enumerar que essas singularidades potencializam de forma ímpar o sentido de aprender dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Nos relatos dos pesquisados, também ficou clara que a intencionalidade do aprendizado da LI está voltada para a vida profissional e realização de desejos pessoais, ou seja, direcionada para o mercado de trabalho. Perante esses posicionamentos, trazemos aqui a ideia de Deleuze e Guattari, sobre o “Corpo sem Órgãos” como forma de ressignificar o objetivo de aprendizado de cada indivíduo, valorizando assim a essência do conhecimento.

Por fim, salienta-se aqui que nem todos os aspectos levantados por esse trabalho foram contemplados nos estudos desenvolvidos, por isso, é relevante assinalar a necessidade de continuidade de forma empírica, visando ampliar os conhecimentos iniciados.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Great Britain: Multilingual Matters, 2001.

BODGAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão.** Brasília, MEC, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 11 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão.** Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> . Acesso em 11 abr. 2019.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira:** elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em 11 abr. 2019.

CANAGARAJAH, S. In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language. **TESOL**, v. 5, n. 4, December, 2014. 785 p.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras – dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Capitalismo e esquizofrenia. In: DELEUZE, G. A Ilha Deserta e outros textos. Textos e Entrevistas (1953-1974).** São Paulo: Iluminuras, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972-1990.** Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução: Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs.** Volume 1. Tradução: Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo:** capitalismo e esquizofrenia. Tradução: Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O Abecedário**. 1996.

DEMO, Pedro, 1941. **Educar pela pesquisa.** 2. ed. Campinas-SP: Autores associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

DEWEY, John. **Como Pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição. Tradução de Haydée Camargo Campos, 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979a.

DEWEY, John. **Democracia e Educação:** introdução à filosofia da educação. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DIVINO, R. **Ser Humano:** Desejo. 26 de outubro de 2012. Disponível em: < https://rafadivino.wordpress.com/2012/10/26/ser-humano-desejo/>. Acesso em 12 abr. 2019.

EISENHARDT, K. M., & GRAEBNER, M. E. (2007). **Theory Building From Cases:** Opportunities And Challenges. Vol. 50, n. 1. Academy of Management Journal, P. 25-32.

FREUD, S. **A dinâmica da transferência.** Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1912).

FREUD, S. **Algumas reflexões sobre a Psicologia Escolar.** Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1969. (Trabalho original publicado em 1914).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir – História da violência nas prisões**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

GALLO, S. **Educação: entre a subjetivação e a singularidade**. Universidade Federal de Santa Maria. 30 de março de 2010. Disponível em: < http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf> Acesso em: 27 de junho de 2018.

GALLO, S. **As múltiplas dimensões do aprender.** COEB - Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo, UFSC, 2012. Disponível em: < http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf> Acesso em: 27 de junho de 2018.

GALLO, S. **O aprender em múltiplas dimensões**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul - UFMS, Volume 10, N° 22, Seção Temática, 2017, p. 103-114. Disponível em: < https://www.seer.ufms.br/index.php/pedmat /article/view/3491 > Acesso em: 27 de junho de 2018.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica:** cartografias do desejo. 11. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011. 327p.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LE CLÉZIO, J.M.G. **Mondo et autres histoires**. Paris: Gallimard (Folio), 2010.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO, J. **É possível aprender inglês na escola regular?** . Disponível em: < http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=2813> Acesso em: 27 de junho de 2018.

MINAYO, M. C., DESLANDES, S. F., & GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes. 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

ONFRAY, Michel. **A Potência de Existir.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 2010, 144 p.

PENNAC, Daniel. **Chagrin d'école**. Paris: Gallimard (Folio), 2009.

PONTES, Vanessa F.; DAVEL, Marcos, A. N. O Inglês na Educação Básica: Um desafio para o professor. **Revista X**, Vol. 1, UFPR, 2016.

SPINOZA. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TRINDADE, R. **Deleuze e o desejo**. Disponível em: < https://www.razaoinadequada.com/2013/02/08/deleuze-desejo > Acesso em: 27 de junho de 2018.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1987.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. (D. Grassi, Trad.) Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman. 115, 2005.

ZOURABICHVILI, F. **O Vocabulário de Deleuze.** Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação, 2004, 66 p.