



Maria Cristina Matos Nogueira

**“POR QUE NÃO ME DEIXAR FALAR NA LÍNGUA QUE EU
QUISER?”**
Educação em língua estrangeira, identidade e educação intercultural

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da PUC-Rio como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira.

Orientadora: Professora Maria Inês
G.F.Marcondes de Souza
Co-orientador: Professor Ralph Ings Bannell

Rio de Janeiro
Maio de 2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Maria Cristina Matos Nogueira

“Por que não me deixar falar na língua que eu quiser?”

Educação em língua estrangeira, identidade e educação intercultural

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a Maria Inês G.F. Marcondes de Souza

Orientadora PUC-Rio

Prof^a Vera Maria Ferrão Candau

Presidente PUC-Rio

Prof. Ralph Ings Bannell

Co-Orientador PUC-Rio

Prof^a Inês Kayon de Miller

Departamento de Letras PUC-Rio

Prof^a Maria de Lourdes Rangel Tura

UERJ

Prof^a Solange Coelho Vereza

UFF

Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade

Coordenador Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas PUC-Rio

Rio de Janeiro, maio de 2008

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, orientador e da universidade.

Maria Cristina Matos Nogueira

Formada em língua inglesa pela Universidade de Rhode Island, EUA (1972) e mestre em Estudos Sociológicos pela Universidade de Sussex, Reino Unido (1981). Vem atuando no magistério da língua inglesa e na formação de professores na rede particular de ensino desde 1970.

Nogueira, Maria Cristina Matos

“Por que não me deixar falar na língua que eu quiser?”: educação em língua estrangeira, identidade e educação intercultural / Maria Cristina Matos Nogueira; orientador: Maria Inês Marcondes de Souza ; co-orientador: Ralph Bannell. – 2008.

205 f.; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Identidade cultural. 3. Educação intercultural. 4. Ensino de língua estrangeira. 5. Consciência intercultural crítica. I. Sousa, Maria Inês Marcondes de. II. Bannell, Ralph. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 400

Dedico esse trabalho à memória de meu pai, Professor Annibal da Rocha Nogueira Júnior (1911 – 1997), modelo de mestre e pesquisador.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, a minha orientadora, Professora Maria Inês Marcondes de Sousa, por seu apoio paciente e tranqüilo, por sua leitura atenta e cuidadosa de meus textos.

Ao Professor Ralph Bannell, co-orientador e amigo de quase três décadas, pelas valiosas referências bibliográficas e pelo constante incentivo.

À Professora Vera Candau por ter generosamente aberto as portas de seu grupo de pesquisa, possibilitando a aprendizagem dos meandros da pesquisa em educação e o acesso a leituras e discussões extremamente valiosas.

Aos colegas do GECEC por momentos de intenso aprendizado e reflexão.

Às amigas Miriam e Adélia por compartilharem textos, idéias, dúvidas, momentos de desânimo e de alegria.

À Professora Menga Ludke, a primeira pessoa a acreditar em mim, por seu inestimável incentivo.

A todos os professores do Departamento de Educação, em particular aquelas cujas disciplinas tive o privilégio de cursar: Professoras Ana Waleska de Mendonça, Zaia Brandão, Alicia Bonamino.

À professora Ines Kayon de Miller, do Departamento de Letras da PUC-Rio, por ter disponibilizado tempo, idéias e livros que contribuíram para a realização desse trabalho.

Aos professores participantes dessa pesquisa pela generosidade com que me receberam, abrindo para mim suas mentes e corações.

A minha mãe, Yolanda Nogueira, que sempre apóia incondicionalmente meus projetos.

A todos os amigos e familiares que me acompanharam nessa jornada, torcendo por mim e alegrando-se por cada etapa vencida.

Resumo

Nogueira, Maria Cristina Matos; Marcondes de Souza, Maria Inês. **“Por que não me deixar falar na língua que eu quiser?”**: Educação em língua estrangeira, identidade e educação intercultural. Rio de Janeiro, 2008. 205 p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa teve por objetivo investigar o potencial do ensino de língua estrangeira na promoção de uma educação intercultural. Examina diferentes propostas para uma educação intercultural, considerando tanto o pensamento educacional mais amplo como as propostas originadas da reflexão sobre ensino de língua estrangeira, em particular o trabalho de Kramersch, Byram e Guilherme. Segundo esses autores, a aprendizagem de línguas deveria possibilitar aos alunos o desenvolvimento de uma *competência comunicativa intercultural* e de uma *consciência cultural crítica*. A pesquisa de campo adotou uma abordagem qualitativa, escolhendo a entrevista semi-estruturada como sua ferramenta. Foram entrevistados quatorze professores de língua inglesa, atuando nos diferentes contextos educacionais da escola pública e da particular, bem como em cursos de idiomas. Os professores foram selecionados com base em sua formação e experiência no magistério. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Posteriormente, foi realizada uma décima quinta entrevista, desta vez através de correio eletrônico, com a coordenadora pedagógica do Centro Interescolar de Línguas de Brasília. Esta entrevista teve o objetivo diferenciado de explorar um caso de sucesso no ensino de idiomas na rede pública. A pesquisa mostrou a preocupação dos professores com o ensino de cultura, com a valorização da língua e cultura materna dos alunos e com a necessidade de desenvolver neles uma reflexão crítica. No entanto, alguns dos aspectos de uma educação intercultural definidos por Guilherme (2003) tais como uma preocupação com uma ação transformativa não foram evidenciados.

Palavras-chave

Identidade cultural; educação intercultural; ensino de língua estrangeira; consciência cultural crítica.

Abstract

Nogueira, Maria Cristina Matos; Marcondes de Souza, Maria Inês. **“Why not let me speak in any language I like?”**: Foreign language education, identity and intercultural education. Rio de Janeiro, 2008. 205 p. 2008. PhD thesis – Department of Education, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study had the objective of investigating the potential of foreign language teaching in promoting an intercultural education. It examines different proposals for an intercultural education considering both educational thought as well as proposals originating from reflections on foreign language teaching, particularly those put forward by Kramsch, Byram and Guilherme. According to these authors, language learning should make it possible for learners to develop *intercultural communicative competence* and *critical cultural awareness*. The empirical research adopted a qualitative approach, selecting the semi-structured interview as its tool. Fourteen interviews were carried out with English language teachers working in the different educational contexts of both state and private schools as well as language institutes. The teachers were selected on the basis of their training and teaching experience. The interviews were recorded and transcribed. At a later stage, a fifteenth interview was carried out through e-mail with the pedagogic coordinator of the Centro Interescolar de Línguas in Brasília. This interview had as its especial objective to explore a successful example of teaching foreign languages in the state school context. The study revealed the teachers' concern with the teaching of culture, with valuing the learners' mother tongue and culture and with the need to help them develop critical reflection. However, some of the aspects of an intercultural education as defined by Guilherme (2003) such as a concern with transformative action did not become evident.

Key words

Cultural identity; intercultural education; foreign language teaching; critical cultural awareness.

Sumário

1. Introdução	12
1.1. Justificativa do problema	12
1.2. A expansão do inglês como língua internacional. A indústria de ELT no Brasil e no mundo.	15
1.3. A crítica da profissão à expansão do inglês.	23
1.4. Um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil	29
1.5. Conclusão	36
2. Conceitos básicos: a linguagem como fenômeno social e cultural	38
2.1. Língua, Sociedade e Cultura	38
2.1.2. As raízes sociais da linguagem: o pensamento de Mikhail Bakhtin e a sociolingüística de Dell Hymes.	39
2.1.3. Língua, cultura e poder: Fairclough e Kramersch	42
2.2. Conceitos básicos: língua materna, língua estrangeira, bilingüismo.	48
2.2.1 Língua materna ou primeira língua/ Língua estrangeira ou segunda língua	48
2.2.2. Bilingüismo	51
2.3. Conclusão	53
3. Língua e identidade	55
3.1. A questão da identidade	55
3.2. Identidade, identificação e aculturação	56
3.3. Língua e nação	62
3.3.1. A constituição da identidade e da língua nacional brasileira	63
3.4. Identidade e aprendizagem de Língua estrangeira	69
3.4.1. O sujeito descentrado/ o sujeito do discurso	69
3.4.2. A experiência de <i>estranhamento/ deslocamento</i> na aprendizagem de língua estrangeira.	71
3.5. Conclusão	73
4. Educação intercultural e ensino de línguas estrangeiras	74

4.1. Modelos de educação intercultural no ensino de língua estrangeira	75
4.1.1. O modelo de Pennycook (1994)	77
4.1.2. O modelo de Kramsch (1993)	78
4.1.3. O modelo de Byram (1997)	79
4.1.4. O Modelo de Guilherme (2002)	81
4.1.5. Conclusão	85
4.2. A visão educacional	86
4.3. Estudos anteriores	90
4.3.1. Pesquisas no contexto brasileiro	90
4.3.2. Pesquisa no contexto português	94
4.4. Conclusão	97
5. Pesquisa de campo	99
5.1. Questões metodológicas	99
5.1.1. O sujeito da pesquisa: o professor de língua inglesa	99
5.1.2. Metodologia da pesquisa: a entrevista como instrumento de coleta de dados	101
5.2. Procedimentos metodológicos	104
5.3. Discussão das entrevistas	108
5.3.1 Questões de língua e identidade	109
5.3.2 O magistério de língua inglesa	120
5.3.3. O processo de ensino/ aprendizagem de língua/ cultura inglesa em seus diferentes contextos	132
5.3.3.1. O curso de idiomas	133
5.3.3.2. A escola particular	146
5.3.3.3.O programa de ensino bilíngüe	147
5.3.3.4.. O contexto da escola pública	150
5.4. Uma abordagem diferente: o Centro Interescolar de Línguas de Brasília	160
6. Considerações Finais: Por que não me deixar falar na língua que eu quiser?	163
	171
7. Referências Bibliográficas	177
8. Apêndice 1 - Roteiro de Entrevista	179
9. Apêndice 2 – Exemplo de entrevista	179

Tabelas

Tabela 1 - Número de falantes de inglês	16
Tabela 2 - Resumo de informações sobre professores entrevistados: idade, formação, experiência, áreas de atuação	106

... Sou indiana, nascida em
Malabar, falo três línguas, escrevo em
Duas, sonho em uma. 'Não escreva em
inglês', disseram,
'O inglês não é sua língua materna'. Por
que não me deixar
Em paz, críticos, amigos, primos em visita,
Cada um de vocês? Por que não me deixar
falar na
Língua que eu quiser? As línguas que falo
Tornam-se minhas, suas distorções, suas
esquisitices,
Todas minhas, somente minhas. É meio
inglesa, meio
Indiana, engraçada talvez, mas honesta,
É humana como sou humana, não vê?
Dá voz a minhas alegrias, meus desejos,
minhas
Esperanças, e me é útil como o grasnar
É para os corvos ou o rugir para os leões,
É fala humana, a fala de uma mente que
está
Aqui e não lá, uma mente que vê e ouve e
Está consciente.

Kamala Das *An Introduction*¹, 1965

¹ Minha tradução do original em inglês.

1

Introdução

1.1.

Justificativa do problema

O ensino de línguas estrangeiras modernas não é, diriam muitos, uma questão central às discussões sobre a educação no Brasil. Com tantos e sérios problemas a superar – o maior deles sendo como oferecer uma educação básica de qualidade a todas as crianças brasileiras – os debates sobre o ensino de línguas estrangeiras ficam, de um modo geral, restritos a alguns grupos que, por razões profissionais, necessitam debruçar-se sobre ele.

Esta condição periférica do ensino de idiomas já era assim caracterizada por um de nossos grandes pensadores sobre educação, Anísio Teixeira, em um texto que veio a integrar a segunda edição de seu livro *Educação Não É Privilégio*, publicada em 1968. Descrevendo os objetivos e prioridades do ensino público gratuito no Brasil, afirma Anísio Teixeira:

Tais escolas não serão luxos de ilustração: serão escolas para o preparo do cidadão comum do Brasil. A língua materna e a literatura nacional, a matemática elementar e aplicada, a geografia e a história brasileiras e a introdução à ciência e estudos de ciência aplicada, de desenho e de artes industriais, constituirão seu currículo fundamental. **Línguas estrangeiras e antigas, estudos científicos propedêuticos serão enriquecimentos de currículo que as melhores escolas com alunos excepcionais tentarão, por certo, mas que também não darão nenhum direito especial nem privilégio algum** (Teixeira: 1994, meu negrito).

A aprendizagem de línguas estrangeiras modernas estaria, portanto, reservada a um grupo restrito de indivíduos com base no mérito. Contemplando o panorama atual da educação brasileira, podemos afirmar que esta parece ser a situação predominante: poucos alunos têm acesso a uma aprendizagem eficiente de outro idioma. Este acesso, no entanto, não tem o mérito por base e sim, de modo geral, a condição econômica do aluno e de sua família. Consideramos que a questão cresce em importância na medida em que, no mundo em que vivemos, a aprendizagem de outro idioma, em particular do inglês, é considerada por muitos, como veremos adiante, condição de acesso ao mundo do trabalho e da cidadania.

Assim, este estudo tem por seu objetivo principal repensar o lugar do ensino de línguas estrangeiras modernas, em particular do inglês, no âmbito da educação brasileira levando em consideração as transformações pelas quais nossa sociedade vem passando no contexto do mundo contemporâneo. Estas transformações incluem a globalização da economia e dos meios de comunicação, juntamente com a expansão hegemônica da língua inglesa descrita por muitos como a língua de comunicação internacional; incluem também algumas das decorrências desses fatos tais como o acesso imediato à informação proveniente de diferentes partes do mundo, a aproximação das distâncias geográficas e culturais, a fluidez das fronteiras e a redefinição das identidades.

Nenhuma dessas transformações é absoluta e sem contradições, bem o sabemos. No entanto, acreditamos que a onipresença do inglês é um fato inquestionável, bem como o desejo de dominá-lo por parte de um número crescente de brasileiros dos mais variados grupos sociais. Atesta este fato a dimensão alcançada pela “indústria de ELT”¹ no Brasil, com suas inúmeras franquias de ensino de idioma, produção de materiais didáticos, exames e certificados internacionais, bem como a presença garantida do inglês no currículo das escolas brasileiras. Concordamos com Anísio Teixeira que nenhum tipo de conhecimento, incluindo o de línguas estrangeiras, deveria gerar privilégios. Mas o fato é que o domínio do inglês é cada vez mais percebido como indispensável ao acesso a um número de bens, tanto materiais como intangíveis. Portanto, a possibilidade de aprender o idioma torna-se uma questão importante.

Ainda em decorrência das transformações descritas acima, um tema que tem ocupado o centro dos debates sobre a contemporaneidade, marcando forte presença também na área da educação, é o da diversidade e da diferença. A necessidade de oferecer a crianças e jovens uma educação intercultural que respeite suas raízes culturais, mas que também os ajude a dialogar com os outros é, sem dúvida alguma, uma importante questão educacional de nossos dias.

No cerne do debate sobre a interculturalidade estão questões que dizem respeito às identidades culturais e, conseqüentemente, a questões lingüísticas,

¹ ELT – English Language Teaching: Ensino de Língua Inglesa

sendo a linguagem, como veremos adiante, um fator determinante da constituição das identidades, bem como um componente essencial da(s) cultura(s). Assim, temas como a legitimidade maior ou menor das diferentes variedades de uma língua, o significado de termos como língua materna, segunda língua, língua estrangeira, língua nacional, bilingüismo, afluam significativamente no contexto da questão da interculturalidade. Estes temas, bastante presentes em estudos e pesquisas sobre ensino/ aprendizagem de línguas, deveriam também, a meu ver, ocupar lugar de destaque em debates educacionais mais amplos. Faz-se necessário lançar um olhar educacional sobre a questão do ensino de língua estrangeira no Brasil.

Além dessas preocupações teóricas, minha escolha do tema passa também por questões de natureza pessoal. Tornei-me professora de inglês um pouco por acaso, levada por circunstâncias que me proporcionaram vivências em países de língua inglesa e, naturalmente, pela busca de realização profissional e independência financeira. Em nenhum momento, no entanto, a despeito de meu entusiasmo por minha profissão, deixei de questionar-me sobre seu significado social: o que significa ensinar inglês em um país como o Brasil onde a educação básica de qualidade é ainda um privilégio de poucos? Dada a posição do Brasil no jogo de forças internacional, o que significa ensinar a língua de economias e culturas hegemônicas? Em um nível mais pessoal, o que significa ser um indivíduo que transita entre línguas e culturas?

As considerações descritas acima, bem como trinta e cinco anos de atuação no magistério e na formação de professores de inglês, me levam a propor o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, em particular a língua inglesa, como objeto desta pesquisa, resgatando sua relevância para o debate sobre a educação no Brasil. Aprender inglês, em tempos pós-modernos, não é mais um luxo para poucos, como queria nosso admirado Anísio Teixeira. Tampouco é a chave-mestra para o mundo globalizado como advogam os proponentes do inglês como ‘o esperanto que deu certo’. Entender melhor a justa importância e o papel desse aprendizado para alunos brasileiros é nosso principal objetivo.

Nesta primeira parte do trabalho, buscaremos contextualizar a questão que nos colocamos, considerando a expansão do inglês em um mundo globalizado, a

situação atual do que se convencionou chamar a “indústria de ELT” no Brasil e no mundo. Apresentaremos também um panorama das críticas que vêm sendo articuladas a esta expansão. Concluiremos esta primeira parte de nosso trabalho traçando um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras em nosso país.

1.2.

A expansão do inglês como língua internacional. A indústria de ELT no Brasil e no mundo.

Afirmamos acima que a mundialização do inglês como dimensão do processo de globalização é inquestionável. Nossa afirmação encontra respaldo em diversos estudos e publicações, tanto de cunho acadêmico como jornalístico. Nesta parte de nosso trabalho, pretendemos apresentar um panorama dessas discussões, apontando algumas das tendências sobre as quais os estudiosos do tema parecem estar de acordo.

Desde meados da década passada o Conselho Britânico, órgão governamental responsável pela divulgação da língua e cultura(s) do Reino Unido, vem publicando uma série de relatórios sobre a posição da língua inglesa no mundo. O objetivo explícito desses relatórios é oferecer subsídios para a “indústria” de ensino do idioma visando sua expansão e consolidação crescente. No entanto, muitos dos dados e análises apresentados nos parecem relevantes para um entendimento mais geral da questão.

O primeiro desses relatórios, apropriadamente intitulado *O Futuro do Inglês?*(Graddol,1997), investiga tendências demográficas, econômicas, tecnológicas e educacionais do mundo contemporâneo, buscando prever o impacto das mesmas para o desenvolvimento e expansão da língua inglesa, bem como para seu ensino e aprendizagem.

O relatório divide os falantes de inglês em três grupos: falantes como primeira língua ou língua materna, predominantes nos países onde o inglês é a língua nacional; falantes como segunda língua, característicos dos países onde o inglês é utilizado sobretudo como idioma administrativo ou meio de instrução, tipicamente colônias ou ex-colônias da Grã-Bretanha (por exemplo, Índia e Singapura no continente asiático; Nigéria e Quênia na África; Jamaica, na

América Central) ou dos Estados Unidos (Filipinas); e falantes como língua estrangeira nas demais regiões do planeta. O relatório apresenta os seguintes números aproximados para os três diferentes grupos:

Tabela 1 – Número de falantes de inglês (Fonte: Graddol, 1997)

Falantes de inglês como primeira língua	375 milhões
Falantes de inglês como segunda língua	375 milhões
Falantes de inglês como língua estrangeira	750 milhões

O relatório também descreve um fenômeno que denomina *deslocamento lingüístico (language shift)* (op.cit.:11). Esta tendência apontaria para um crescimento do número dos falantes de inglês como primeira e segunda língua também em países e regiões onde o idioma não tem status de língua nacional ou oficial, na medida em que aumenta sua penetração em meios profissionais e científicos internacionais e que o domínio do inglês se torna cada vez mais um requisito essencial de inclusão intelectual, profissional e social. Um exemplo desta situação seria os países escandinavos e outros países da Europa Central (Holanda e Alemanha) onde o inglês já é a segunda língua de um grande número de indivíduos ou algumas ex-colônias britânicas, tais como a Índia, nas quais vem crescendo o número de famílias para as quais o inglês já é a primeira língua de comunicação.

O relatório de Graddol conclui com a afirmação da predominância do inglês nas sociedades globalizadas, fato que colocaria em questão sua “posse” por seus tradicionais proprietários: os falantes nativos do idioma. Na realidade, esses estariam em desvantagem em um mundo de indivíduos multilíngües, na medida em que permanecessem monoglotas:

As indicações são de que o inglês desfrutará de uma posição especial na sociedade multilíngüe do século 21: será talvez a única língua a fazer parte do “mix” de línguas em todas as partes do mundo. Este fato, no entanto, não pede uma comemoração não problematizada de seus falantes nativos. Ontem eram os pobres do mundo que eram multilíngües; amanhã será também a elite global. Portanto, não devemos ficar hipnotizados pelo fato de que essa elite falará inglês: o fato mais significativo poderá ser que, diferentemente da maioria atual de falantes nativos do inglês, eles falarão também pelo menos uma outra língua – provavelmente com mais fluência e com maior lealdade cultural. (op.cit: 63).

Em relatório mais recente (Graddol, 2006), o mesmo autor revê e atualiza suas análises e previsões, mudando também um pouco o seu tom. Por exemplo, Graddol retoma sua descrição da expansão do inglês, caracterizando-a como um fenômeno associado às classes médias urbanas. Na medida em que o conhecimento do idioma se torna uma habilidade educacional básica, mas distribuída de forma desigual, Graddol questiona até que ponto este conhecimento contribui para o que ele denomina uma “redistribuição da pobreza” (2006:38), transformando-se em “importante mecanismo de estruturação da desigualdade em sociedades em desenvolvimento” (op.cit: 38).

Nesse segundo relatório, Graddol mais uma vez analisa dados econômicos, tecnológicos, demográficos e educacionais, visando identificar algumas tendências do fenômeno da mundialização do inglês que se tornaram mais visíveis neste início de novo século. A primeira delas é a crescente importância dos países asiáticos, em particular da Índia e da China, para o papel a ser desempenhado pelo inglês no mundo. De modo especial, este último país tem contribuído para o crescimento do número de aprendizes do idioma mediante a adoção de políticas educacionais que visam à introdução do ensino de inglês na escola primária. Medidas similares foram tomadas por diversos outros países (na América Latina, por exemplo, o Chile e a Colômbia adotaram esse tipo de política) contribuindo para o crescimento exponencial do número de aprendizes do idioma que, segundo Graddol, deverá atingir o marco de dois bilhões em aproximadamente 10 – 15 anos.

Como consequência dessas políticas, Graddol identifica também uma mudança no perfil dos aprendizes do idioma. Tradicionalmente o inglês, como as demais línguas estrangeiras, integrou o currículo da escola secundária, sendo estudado por jovens entre 11 e 18 anos. A nova tendência mundial indica que as crianças iniciarão seu aprendizado do idioma cada vez mais cedo, com considerável impacto em diversos aspectos deste processo, tanto no que diz respeito a práticas e materiais pedagógicos bem como à formação e atuação de professores. Um exemplo citado por Graddol é a substituição do ensino de inglês como disciplina independente do currículo por alguma versão de ensino bilíngüe,

com crianças sendo alfabetizadas simultaneamente na língua materna e em inglês e com um número variado de outras disciplinas sendo ministradas nesse idioma.

Esta nova tendência já recebeu até uma denominação especial - *ensino integrado de conteúdo e língua* (em inglês, *CLIL*). Distingui-se do ensino bilíngüe tradicional na medida em que *o currículo adotado é o do país onde ele ocorre* (as escolas internacionais tradicionais tendem a seguir o currículo americano, ou britânico ou francês, etc.). Não se espera que os alunos dominem perfeitamente o inglês ao iniciarem esse tipo de programa; pelo contrário, o ensino do idioma é feito *através* do conteúdo disciplinar de geografia, ciências, matemática.

Graddol menciona as inevitáveis mudanças metodológicas que essa nova versão de ELT implica, bem como o papel diferenciado do professor de inglês que servirá mais de apoiador, facilitador, orientador do processo de aprendizagem do que de responsável por uma disciplina da grade curricular. Chama atenção também para o fato de que, nessa nova posição, o inglês abandona seu nicho no currículo escolar e passa a atravessar todo o sistema educacional.

Numa profissão dominada por acrônimos, Graddol focaliza mais um: ELF² - ou inglês como língua franca. O termo refere-se à “nova” versão do inglês que resultará (ou já resulta) do fato de que o número de falantes como segunda língua já excede o de falantes nativos (fato discutido também no relatório anterior). O número de falantes nativos diminui em proporção à população mundial, enquanto aumentam as interações entre usuários não nativos. Um exemplo dessa tendência oferecido por Graddol é o crescimento de cursos de pós-graduação em inglês em universidades de países europeus e asiáticos onde a língua nacional não é o inglês, destinados a atrair um público de estudantes internacionais. Pesquisadores da área da lingüística já buscam descrever as normas sendo adotadas por usuários do inglês como língua franca (ELF), que vem assumindo características fonológicas, lexicais e gramaticais distintas da língua falada em países onde o inglês é originário.

Mais uma vez afirma Graddol, a mundialização do inglês não significa um domínio absoluto sobre o idioma por parte dos indivíduos e nações para os quais

² ELF: English as a Lingua Franca

ele é a língua nacional. Pelo contrário, nas próprias sociedades anglo-saxônicas, o status da língua inglesa vem se alterando sob o impacto de movimentos migratórios recentes. Nos Estados Unidos, cresce a população de origem hispânica, para a qual um número de serviços já é oferecido em espanhol. De fato, em algumas comunidades da Califórnia e do Texas, o espanhol já é a língua predominante (Douzet, 2005). Apesar dos movimentos de resistência como o *English Only* e das investidas teóricas de pensadores como Samuel Huntington (Huntington, 2004) que buscam afirmar o status do inglês como único idioma nacional nos Estados Unidos, não apenas os hispânicos, mas várias outras comunidades étnicas dentro desse país, esforçam-se para resgatar o idioma de seus antepassados, dos franceses da Nova Inglaterra (*New York Times*, 5 de junho de 2006) às diferentes comunidades de origem asiáticas (Lopez e Estrada, 2005)³.

No Reino Unido, segundo Graddol, uma em cada dez crianças fala em casa um idioma outro que o inglês. Em Londres, considerada a cidade mais multilíngüe do mundo, mais de 300 idiomas são falados por crianças que freqüentam suas escolas. Aos poucos, afirma o autor, essa diversidade lingüística está deixando de ser percebida como problema, para ser encarada como riqueza econômica e cultural.

Mais do que uma hegemonia absoluta do inglês, o autor reforça sua sugestão de uma tendência ao multilingüismo, já identificada por ele em seu trabalho anterior, segundo a qual os indivíduos seriam socializados em comunidades lingüísticas diferentes em momentos distintos de sua formação: na família, na região, na nação, no mundo do trabalho e do lazer. Essas pessoas multilíngües dominariam um idioma internacional - o inglês, um idioma nacional e um terceiro, regional ou local, papel que algumas línguas como o espanhol, o mandarim, o árabe e o hindi-urdu vêm desempenhando de maneira cada vez mais significativa.

Além de documentos dirigidos a especialistas como os relatórios de Graddol, o fenômeno da mundialização do inglês bem como a indústria de ELT também tem atraído a atenção da mídia popular. Um exemplo é o artigo intitulado

³ Segundo esses autores, com base em dados do censo americano de 2000, 47 milhões de pessoas (em uma população de 262 milhões) falam uma língua diferente do inglês, sendo que entre estes 21 milhões de americanos nativos (e não naturalizados) são bilíngües, utilizando em casa uma língua outra que o inglês.

A quem pertence o inglês? publicado no semanário *Newsweek* em março de 2005. Nele, a indústria de ELT é descrita como abarcando uma vasta infra-estrutura que inclui cursos em escolas públicas e particulares, exames internacionais de certificação em língua inglesa, cursos para formação de professores, produção de materiais didáticos, pesquisa e ensino em universidades.

Corroborando os relatórios do Conselho Britânico, o artigo da *Newsweek* argumenta que, na medida em que o número de falantes do inglês como segunda língua ou como língua estrangeira ultrapasse o de falantes nativos na proporção de três para um, estes usuários não nativos passarão a exercer influência fundamental no desenvolvimento do idioma. Atesta este fato o crescimento de variedades lingüísticas reconhecidas do inglês tais como o inglês indiano, o caribenho, o nigeriano. Outras variedades deverão surgir, afirma o artigo, colocando em questão a “posse” do inglês.

Mais recentemente, o debate sobre a mundialização do inglês começa a chamar a atenção de estudiosos brasileiros do mundo contemporâneo fora do âmbito dos departamentos de Lingüística ou de Letras, tais como os sociólogos Otávio Ianni (2004) e Renato Ortiz. Este último dedica ao tema artigo recente intitulado *A supremacia do inglês e as ciências sociais* (Ortiz, 2006). Estabelecendo uma diferença entre os conceitos de *língua internacional* e *língua global*, Ortiz afirma:

...o fenômeno da globalização é distinto do de internacionalização. Nele as nações deixam de ser unidades autônomas, independentes, interagindo entre si, para serem territórios atravessados pelo fluxo da modernidade-mundo. Nesse contexto, faz pouco sentido falar em centralidade difusora, ou mesmo numa nítida oposição entre externo e interno, estrangeiro e autóctone. Dizer que o inglês é uma língua internacional significa considerá-lo na sua integridade própria, circulando entre as nações. Uma outra coisa é nomeá-lo como língua global, isto é, **um idioma que atravessa os distintos lugares do planeta** (2006:25 meu negrito).

É essa *transversalidade* do inglês, identificada tanto por Ortiz como por Graddol, que faz dele um idioma global. O inglês “atravessa” os sistemas educacionais, a atividade de pesquisa científica, como descreve Ortiz, o mundo dos negócios, do entretenimento, das comunicações. Reconhecendo a origem da expansão do inglês nos movimentos imperialistas, a hegemonia do inglês assume, segundo Ortiz, um caráter distinto no mundo contemporâneo, Adotando um

modelo tridimensional emprestado a De Swann, o autor categoriza as línguas em *periféricas*, *centrais* (ou nacionais) e *supra centrais* (transcendendo os limites das nações). Estas últimas seriam apenas doze: árabe, chinês, inglês, francês, alemão, português, espanhol, hindi, japonês, malaio, russo e swahili. Entre estas, o inglês teria adquirido, no mundo globalizado, uma *hipercentralidade*, transformando-se

...em parte estruturante de algo que o transcende. Sua origem, americana ou britânica, torna-se secundária. Já não são mais as raízes de sua territorialidade anterior que contam, mas sua existência enquanto idioma desterritorializado no espaço da modernidade-mundo, ressemantizado, nos diversos contextos de sua utilização (op.cit.:27).

O preço a ser pago por esta hipercentralidade são as diferenças de sotaque, as hibridizações pelas quais o idioma inglês vem passando em contato com outras línguas. Ortiz corrobora, assim, as opiniões de outros estudiosos do assunto (como Graddol acima) que identificam no inglês como língua global, língua franca do mundo científico, um idioma que começa a assumir dimensões distintas da língua nacional de países como o Reino Unido e os EUA.

Configura-se, assim, a transformação, nos últimos 60 anos, da língua inglesa em *commodity* de alto valor (Jordão, 2004; Phillipson,1992; Pennycook,1994) ambicionada por muitos, ainda que distribuída de forma desigual, objeto de políticas culturais e educacionais freqüentemente contenciosas e controvertidas. Longe de ser um acontecimento fortuito, esta transformação resulta de ações interessadas por parte tanto de governos como de organizações particulares. Sua expansão de forma alguma se deu (ou dá) de forma espontânea, natural ou neutra como queriam seus primeiros ideólogos, mas sim movida por interesses políticos, comerciais e ideológicos específicos, encobrindo, nas palavras de Pennycook, “batalhas a respeito de práticas sociais e culturais” (op. cit.: 168), fato hoje reconhecido por quase todos os que estudam o fenômeno.

No Brasil, a indústria de ELT também se faz bastante evidente, em primeiro lugar através das diferentes redes de escolas de idiomas, encontráveis em cada esquina das cidades brasileiras, mas, também, nas escolas de ensino regular, públicas e privadas. É fato bastante conhecido que, nas últimas décadas, o inglês deslocou dos currículos escolares as demais línguas estrangeiras, tornando-se o principal idioma ensinado aos alunos de escolas particulares e públicas. Os

próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (MEC,1999), no capítulo em que aborda os *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras Modernas* reconhece esta situação:

Além da carência de docentes com formação adequada e o fato de que, salvo exceções, **a língua estrangeira predominante no currículo ser o inglês**, reduziu muito o interesse pela aprendizagem de outras línguas estrangeiras e conseqüentemente a formação de professores de outros idiomas. (op.cit.: 50, meu negrito).

Além disso, mais recentemente, um número crescente de escolas primárias e secundárias da rede particular no Rio de Janeiro e em São Paulo, seguindo a tendência mundial identificada por Graddol, vêm adotando programas de ensino bilíngüe que podem assumir diversos formatos, mas que, de modo geral, apóiam-se na adoção do inglês como língua de instrução para algumas disciplinas do currículo. Um forte indicativo dessa tendência é a entrada no mercado educacional brasileiro de uma franquia canadense (*Maple Bear*) que se propõe a estabelecer parceria com escolas brasileiras no segmento da Educação Infantil para oferecer educação bilíngüe em português e inglês (Caderno Boa Chance de *O Globo*, 19/06/2005).

Simultaneamente à intensificação da presença do inglês na sociedade brasileira, manifestam-se focos de questionamento e/ou dissidência, que podem assumir diversas formas. Como exemplos recentes, tivemos o Projeto de Lei de 1999, de autoria do deputado Aldo Rebelo, que se propunha a regulamentar o uso de estrangeirismos (sobretudo os de origem inglesa) pelos brasileiros. O atual governo federal, no bojo de suas políticas de relações exteriores, vem desenvolvendo medidas para restringir a predominância do inglês e reforçar a aprendizagem do espanhol. Como exemplos dessas medidas, podemos citar a decisão de alterar o caráter eliminatório da prova de inglês no acesso ao Instituto Rio Branco, uma das instituições públicas de maior prestígio no país; por outro, a de tornar obrigatório o ensino do espanhol nas escolas secundárias brasileiras (lei 11.161/2005).

Tendo em vista a situação descrita acima, pensamos que o debate sobre a hegemonia do inglês e sobre o ensino de línguas estrangeiras não pode permanecer como tema marginal às questões educacionais brasileiras. Uma

política adequada de ensino de línguas estrangeiras que leve em consideração a posição do inglês faz-se necessária se desejamos uma educação de qualidade, inclusiva e intercultural para todos os brasileiros. Antes, porém, de detalhar um pouco mais como pretendemos abordar a questão em nosso trabalho, vamos considerar dois outros tópicos que servirão para melhor situá-la: (a) as principais críticas já desenvolvidas no âmbito da profissão de ELT à expansão do inglês e a alguns de seus principais pressupostos; (b) um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras na educação brasileira

1.3.

A crítica da profissão à expansão do inglês

Até o início da década de 90 do século passado, apenas vozes isoladas se levantavam, no âmbito do ensino de inglês como língua estrangeira, para questionar algumas das premissas subjacentes à profissão. O discurso dominante era o de afirmação do inglês como língua internacional, o “esperanto que deu certo”, e que, portanto, deveria ser aprendido pelo maior número de pessoas possíveis. As circunstâncias específicas em que se deu a expansão do inglês eram, em geral, varridas para debaixo do tapete das discussões acadêmicas e pedagógicas, sendo a língua sempre apresentada como neutra e benéfica para seus aprendizes.

Assim, ainda em 1986, Roger Bowers, um acadêmico de renome na profissão e que era, na ocasião, Diretor dos Serviços de Língua Inglesa do Conselho Britânico, permitia-se afirmar:

Provendo uma sociedade com um número razoável de falantes razoavelmente competentes do inglês, estamos apoiando a transferência de tecnologia, o fluxo de informação e a expansão dos recursos humanos; nós - as nações tecnológica e comercialmente desenvolvidas do mundo que fala inglês - estamos fornecendo a nós mesmas não apenas clientes que falam inglês, mas também colaboradores e competidores em potencial. Nós não impomos o inglês – se algum dia o fizemos – a um cliente relutante, apesar de que, de tempos em tempos, o aprendiz individualmente forçado possa encorajar essa impressão. Não, nós reagimos a uma demanda universal em crescimento (Bowers, 1986 apud. Anderson, 2003).

Foi em 1992, com a publicação do livro de Robert Phillipson, *Linguistic Imperialism*, que a discussão do tema começou a se ampliar. Ao trabalho de

Phillipson, seguiu-se, em 1994, o livro de Alastair Pennycook, *The Cultural Politics of English as an International Language*. Esses dois trabalhos, bastante diferentes entre si, continuam servindo como referência para a crítica à hegemonia do inglês.

A crítica de Phillipson se desenvolve no contexto de uma análise neo-marxista (Anderson, 2003) da expansão global do inglês. O autor revisita diversos estudos do conceito de imperialismo e escolhe o realizado pelo cientista político norueguês J. Galtung como oferecendo os melhores parâmetros para compreensão do fenômeno em questão, na medida em que, além das dimensões políticas e econômicas do imperialismo consideradas pelos demais estudiosos, considera também uma dimensão cultural. O imperialismo lingüístico seria um subtipo desta última. Phillipson argumenta que a expansão do inglês como língua global constitui-se em imperialismo lingüístico na medida em que é “afirmada e mantida pelo estabelecimento e reconstituição contínua de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas” (1992: 47).

Ainda com referência a um modelo marxista, Phillipson explicita quais, no caso da expansão do inglês, são essas desigualdades estruturais e culturais. As desigualdades estruturais dizem respeito à alocação de recursos materiais, que vão desde a provisão de verbas para a implementação de programas de ensino do idioma, sejam essas verbas provenientes de governos locais ou de organismos internacionais de fomento educacional, ao espaço privilegiado ocupado pelo inglês nos currículos escolares; as desigualdades culturais são exemplificadas com a promoção do inglês como língua com qualidades diferenciadas tais como “neutra”, “benéfica”, “simples”, a mais “adequada” para comunicação internacional, etc. Estas últimas configuram-se, segundo o autor, em uma forma específica de discriminação que ele denomina *linguicismo*.

Outro aspecto importante da crítica desenvolvida por Phillipson é sua caracterização dos mecanismos através dos quais a indústria de ELT assegura a dominância do inglês. O primeiro mecanismo ele denomina *anglocentrismo*, ou seja, os padrões, normas, modelos adotados são os dos países de língua inglesa; o segundo é o *profissionalismo*.

A transformação do ensino de inglês em uma profissão – ELT - assentada em um conjunto de saberes bem definidos consolidou-se na segunda metade do século passado, com a criação de departamentos de lingüística aplicada nas universidades britânicas e americanas, produção de materiais didáticos específicos e disponibilização de cursos para formação de professores. A característica marcante desse profissionalismo, no entanto, é o foco quase exclusivo em questões técnicas e metodológicas, na dimensão psicolingüística da aprendizagem de línguas e numa rejeição quase total de questões sociais, políticas e econômicas. Como consequência, as pesquisas e discussões voltadas para o ensino e aprendizagem do inglês mantiveram-se quase sempre à margem de questões educacionais mais amplas.

Phillipson recorre a mais um conceito de inspiração marxista em sua crítica da expansão do inglês: o conceito de *hegemonia*. Assim, ele afirma:

A hegemonia lingüística do inglês pode ser compreendida como se referindo a valores, crenças e propósitos, explícitos e implícitos, que caracterizam a profissão de ELT e que contribuem para a manutenção do inglês como língua dominante....As idéias hegemônicas associadas a ELT não são apenas uma crua “manipulação deliberada”, mas um conjunto de normas e “significados e valores” vivenciados, pessoais e institucionais, muito mais complexos e diversos. Sua origem pode ser encontrada tanto na base como na superestrutura, na medida em que eles derivam das fundações econômicas em que repousa a atividade de ELT (instituições, fundos de projetos, editoras e, em última instância, o modo de produção de que elas resultam) e da consciência da profissão de ELT (as idéias e práticas que são sua manifestação intelectual e que evoluem em interação direta com a base econômica) (1992:73).

A principal contribuição de Phillipson para a crítica à expansão do inglês está em seu pioneirismo. Escrito há quinze anos, seu livro ainda é muito importante pela descrição detalhada que faz da montagem da indústria de ELT e de sua promoção por órgãos governamentais como o USIS (United States Information Service) e o Conselho Britânico, bem como por uma série de outras instituições universitárias, editoras e fundações de fomento de países de língua inglesa. No entanto, mesmo admitindo que a hegemonia nunca é absoluta, trazendo sempre em seu bojo a semente da contra-hegemonia, Phillipson não aponta muitas alternativas ao imperialismo lingüístico representado pela mundialização do inglês.

Na última década, diferentes acontecimentos exemplificam movimentos contrários aos descritos por esse autor. Por exemplo, a maior parte das escolas de idiomas no Brasil atualmente produz seus próprios materiais didáticos criados por autores brasileiros, abandonando a utilização de materiais produzidos por editoras internacionais. Por trás desses esforços existem interesses comerciais, mas também uma preocupação em atender a necessidades locais, levando em consideração as características do aprendiz brasileiro. Aos poucos, o padrão de pronúncia considerado desejável e atingível para a maior parte dos alunos passa a ser o de *compreensibilidade*, ou seja, não se espera que os aprendizes venham a adquirir um sotaque americano ou britânico e sim que falem o idioma de forma a serem compreendidos, independente de qualquer sotaque decorrente de sua primeira língua.

Exemplos semelhantes de atitudes e ações potencialmente contra-hegemônicas são mencionados nos relatórios de Graddol (1997; 2006) com relação a países asiáticos. Por exemplo, muitos países da Ásia preferem empregar especialistas locais no desenvolvimento de currículos e na formação de professores de inglês em preferência aos de países de língua inglesa, por serem estes mais capazes de compreender o contexto em que o processo de ensino/aprendizagem tem lugar.

Talvez, a meu ver, o maior indício de que a hegemonia do inglês esteja se transformando encontra-se no fato de que pesquisadores ingleses de renome começam a se dedicar à descrição do que eles consideram a nova variedade internacional do idioma, o ELF (*English as Lingua Franca*). E, como sabemos todas as tentativas de descrever e normatizar um idioma, desde a criação dos idiomas nacionais, são também tentativas de manter controle sobre o mesmo. É como se esses pesquisadores buscassem controlar algo que começa a lhes escapar.

Contrastando com a posição de Phillipson, Pennycook (1994) desenvolve sua crítica à idéia do inglês como língua internacional a partir de uma perspectiva teórica bastante diferente. A descrição que ele faz de como se deu a expansão mundial do inglês tem muitos pontos em comum com a de Phillipson. Ambos os autores dedicam capítulos de seus livros à discussão da colonização britânica e das implicações desse processo histórico para a expansão do inglês, apesar de que

Phillipson focaliza mais os países africanos, enquanto Pennycook se interessa mais pelas ex-colônias asiáticas, provavelmente refletindo as experiências profissionais de cada um. Ambos discutem também o papel desempenhado por órgãos governamentais, em particular pelo Conselho Britânico, em impulsionar essa expansão, bem como os mecanismos criados com esse objetivo, tais como: a criação de Departamentos de Linguística Aplicada em universidades britânicas voltados para a criação de um corpo de conhecimentos que servisse de base para a profissão de ELT; as premissas básicas desse corpo de conhecimentos, tais como a crença na primazia da oralidade, o imperativo de um ensino monolíngüe na sala de aula de inglês como língua estrangeira, o papel do professor falante nativo de inglês, etc.

A principal diferença entre os dois trabalhos localiza-se nos diferentes pressupostos teóricos em que se baseiam cada um dos autores, bem como nas implicações que deduzem para a profissão e para a pedagogia do ensino de língua estrangeira. Pennycook desenvolve um conceito bastante original para criticar a expansão do inglês: *the worldliness of English*. O termo *worldliness* poderia ser traduzido em português por “mundaneidade”. Um indivíduo é *worldly* quando ele tem experiência de vida, *savoir faire*, conhecimento do mundo. Essas conotações da palavra estão presentes na expressão cunhada por Pennycook – a língua inglesa seria *worldly* por ocupar tantos espaços no mundo contemporâneo, mas também porque muitas experiências vividas por sujeitos que habitam esse mundo – em sentido tanto positivo como negativo – são *em inglês* ou *através* do inglês. Pennycook usa também as expressões *English in the world e the world in English* (o inglês no mundo e o mundo em inglês) referindo-se aos discursos da contemporaneidade que estão *em inglês*, mas que, sobretudo, são o que são porque o são *em inglês*. Aqui o autor emprega o termo *discurso* nas acepções propostas por Pêcheux e Foucault, como conjuntos de práticas sociais que envolvem questões de conhecimento e poder (op.cit.: 30 – 32). Discursos, nesse sentido, são “maneiras de organizar significados que são tanto refletidos como produzidos em nossos usos da linguagem e na formação de nossas subjetividades” (op.cit.: 32). A *worldliness* do inglês precisa ser compreendida mediante análise do discurso *sobre* o inglês (o inglês é neutro, benéfico, internacional, etc.), bem como os

discursos *em* inglês (os discursos do progresso, da modernização, da tecnologia, etc.).

Pennycook justifica a escolha do termo *worldliness/ mundaneidade* em oposição ou complementariedade ao termo *global English/ inglês global*, que associaria a expansão do inglês sobretudo aos discursos da globalização econômica e tecnológica, deixando inexplicada a globalização *cultural*. Segundo o autor, esta dimensão é fundamental para a compreensão da expansão do inglês porque a cultura tem uma especificidade própria, ela não pode ser compreendida apenas como decorrência de processos econômicos ou políticos, a cultura “é um processo ativo através do qual as pessoas dão sentido a suas vidas” (1994: 61). A cultura é política. Ela diz respeito à maneira como as pessoas vivenciam, experimentam e reagem aos fenômenos econômicos, tecnológicos, etc.

A linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas sim uma prática social e cultural, através da qual atuamos no mundo e construímos nossas subjetividades (ver discussão sobre o tema no Capítulo 2). Portanto, para entender a expansão global do inglês não é suficiente entender suas dimensões econômicas e políticas – de grande importância, sem nenhuma dúvida – mas é necessário também buscar compreender como as pessoas se apropriam de ou rejeitam essa língua e seus discursos, que sentidos e usos fazem deles, como as diferentes subjetividades “são representadas e se representam através do inglês” (op.cit.: 60).

Nesse espaço surgem oportunidades para *apropriação e resistência*. Os seres humanos não aceitam nunca em total passividade o que o mundo lhes oferece, mas, dentro de suas circunstâncias concretas, escolhem aceitar ou resistir, apropriar-se ou rejeitar o que lhes é oferecido. É o conceito de “agência humana” (*human agency*), também central às teses de Pennycook. Assim, a discussão sobre a globalização do inglês e sobre a indústria de ELT é uma discussão sobre *políticas culturais*, embates sobre significados *em* inglês e *sobre* o inglês:

A língua não é apenas um *meio* para se engajar na luta, mas é principalmente um *lugar* de luta e, assim, adotar um projeto de política cultural deve requerer um debate sobre os significados do inglês (op.cit.: 265, ênfase no original).

Esta é a principal crítica que Pennycook dirige ao livro de Phillipson. A análise do imperialismo lingüístico deixa “pouco espaço para a consideração de como o inglês é usado em contextos diversos ou como é apropriado e usado em oposição aos que promovem sua expansão” (Pennycook, 1994: 57).

Entre outros exemplos de apropriação e resistência, Pennycook descreve com detalhes, o movimento que foi denominado *writing back*, ou seja, a significativa produção literária em língua inglesa por autores originários das ex-colônias que não apenas fazem uso do código, mas recriam tanto a língua como as convenções literárias associadas a ela na expressão de suas próprias realidades culturais.

Como resultado de suas análises, Pennycook inclui em seu livro uma proposta de desenvolvimento de uma pedagogia crítica para o ensino de língua estrangeira que permita o questionamento das premissas da indústria de ELT quando elas não sejam adequadas ao contexto onde tem lugar a aprendizagem. Esta pedagogia deverá também fornecer aos aprendizes as ferramentas para a apropriação do inglês e para sua utilização para fins de seu interesse.

Além de Pennycook, alguns outros teóricos da área de ensino aprendizagem de língua estrangeira (Byram, Kramsch e, mais recentemente, Guilherme) vêm buscando desenvolver propostas que situem esta atividade em uma perspectiva crítica e intercultural. Este tema, fundamental para este trabalho, será retomado mais adiante em capítulo dedicado a ele. Para concluirmos esta introdução a nossa pesquisa, buscaremos, em seguida, traçar um breve panorama do ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil.

1.4.

Um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil

Foi a vinda da corte portuguesa para o Rio de Janeiro na primeira década do século XIX que tornou possível a consolidação e expansão da instrução pública e da imprensa no Brasil. Desde 1759, quando da criação do cargo de Professor Régio pelo Marquês de Pombal, já existiam no Rio de Janeiro aulas públicas de primeiras letras bem como de outras disciplinas. Cardoso (2002) em seu trabalho

sobre os professores públicos atuando no Rio de Janeiro no período entre 1759 e 1834, registra, entre outros, o nome de dois professores de Língua Inglesa e dois de Língua Francesa, exercendo o magistério principalmente no âmbito do Seminário São José.

A vinda do Príncipe Regente para o Brasil e a abertura dos portos brasileiros às nações amigas também contribuíram para consolidar as relações amigáveis entre o Brasil e a Inglaterra, principal aliado político e parceiro comercial dos portugueses. A partir deste momento, a Inglaterra passou a exercer um papel preponderante em diversas áreas de atividade econômica e cultural da então colônia portuguesa permitindo o desenvolvimento da imprensa, das ferrovias, das comunicações via telégrafo, da iluminação a gás etc. (Dias, 1999),

Aos poucos, firmas e negociantes ingleses vão se estabelecendo no Brasil. Aos brasileiros que desejam aliar-se a eles, se exige conhecimentos de inglês. No ano seguinte à chegada de D. João VI, são criadas no Rio de Janeiro uma cadeira de inglês e uma de francês. Através de carta real, o padre irlandês Jean Joyce é nomeado professor de inglês.

Era necessário criar nesta capital uma cadeira de língua inglesa, porque, pela sua difusão e riqueza, e o número de assuntos escritos nessa língua, a mesma convinha ao incremento e a prosperidade da instrução pública. (Almeida, 2000: 42)

Desde então, as línguas estrangeiras vêm se mantendo como disciplinas integrantes do currículo na educação pública brasileira. Na década de 1830, surge a idéia de reunir em um só colégio as cadeiras isoladas de ensino secundário (Almeida, op. cit.). Em 1837 é criada no Rio de Janeiro a primeira escola de ensino secundário do Brasil, o Colégio Pedro II. Desde o início, o inglês, juntamente com o latim, o grego e o francês, integram seu currículo. No entanto, as cadeiras isoladas sob a responsabilidade de professores públicos, continuam a existir. Em 1851, por exemplo, há registro do Padre Guilherme Paulo Tilbury como regente de uma cadeira de inglês com 28 alunos.

O francês, no entanto era considerado o idioma estrangeiro mais importante. Indispensável para acesso a cursos superiores, era designado “língua universal”

⁴(Chaves, 2004). Ao francês eram atribuídas qualidades excepcionais tais como maior racionalidade, o que influiria positivamente no desenvolvimento do aprendiz. Nas palavras de Almeida

A gramática francesa, mais fixa, melhor regulamentada que a de outras línguas, é um admirável instrumento para formar o espírito. Se o professor sabe mostrar a seus alunos que, em francês, é sempre a razão e a inteligência que presidem a construção da frase, logo reconhecerá que não há para o espírito do estudante exercício mais sadio que a da sintaxe francesa e a análise lógica (op.cit, 165).

No entanto, relata ainda Almeida, este ensino consistia, sobretudo, do aprendizado de regras gramaticais e de tradução, seguindo o modelo do ensino das Línguas Clássicas. Poucos alunos chegavam a falar o idioma. O desenvolvimento da leitura era bastante importante, pois, “a maioria dos livros estudados e consultados pelos alunos de nossas Faculdades de Direito e Medicina, ou das nossas Escolas Politécnicas, de Marinha etc., são obras francesas” (op.cit.:164).

Com a proclamação da república em 1889, o ministro Benjamim Constant promoveu uma série de reformas educacionais. As reformas incluíam a reformulação do currículo da escola secundária: o Colégio Pedro II passou a se chamar Ginásio Nacional e o inglês e o alemão foram excluídos do currículo obrigatório, assim como as cadeiras de italiano e o estudo de literaturas estrangeiras (Chaves, 2004). No entanto, devido ao afastamento do Ministro as reformas não foram levadas a termo e dois anos mais tarde, as línguas estrangeiras novamente foram incluídas na grade curricular. A abordagem desse ensino é bastante literária: ensina-se gramática e busca-se familiarizar os alunos com as grandes obras produzidas no idioma em questão. De uma perspectiva histórica do ensino de idiomas, dominava o método de gramática e tradução.⁵

A primeira tentativa de reverter essa tendência no ensino de idiomas ocorreu no bojo da Lei Orgânica do Ensino (1911) do ministro Rivadávia Correa. O ensino secundário do Colégio Pedro II passa a ter por objetivo proporcionar cultura geral de caráter prático (Oliveira, 2000). No ensino de línguas estrangeiras, propõe-se o desenvolvimento da comunicação oral.

⁴ É curioso observar que a designação encontra paralelo na atual caracterização do inglês como língua de comunicação internacional.

⁵ Em inglês *grammar-translation method*.

No entanto, este desenvolvimento não terá lugar no âmbito da escola regular. Em obra de 1980 em que faz uma avaliação da educação primária e secundária no Brasil, Valnir Chagas afirma que a inclusão opcional do ensino de língua estrangeira no núcleo de *Comunicação e Expressão*, definido pela LDB de 1961, se deve à dificuldade das escolas em oferecer um ensino eficiente dessa disciplina. Essa inclusão é recomendada apenas “onde e quando tenha o estabelecimento condições de ministrá-la com eficiência” (Chagas, 1980:139). Nesse texto, o autor já sugere que a escolha da (s) língua(s) a ser (em) estudada(s) obedeça ao critério da *variedade*, sobretudo onde a existência de centros interescolares garanta diferentes opções aos alunos.

Chagas define também quais deveriam ser os diferentes objetivos do ensino de línguas estrangeiras: os de natureza prática ou instrumental, que levam o aprendiz a dominar a língua escrita e falada; os educativos que ele define como “os desenvolvimentos comportamentais visados por todas as matérias” (op.cit.: 139) e os culturais, que incluiriam a familiaridade com o país e a cultura da língua estrangeira. Com relação a estes últimos objetivos afirma este autor:

A língua estrangeira é não só um poderoso veículo de expressão e comunicação como um valioso elemento de desprovincialização ao constituir-se – para usar o termo clássico de Comenius – a “porta” principal de penetração na respectiva cultura, nela sintetizada mais que em qualquer outra manifestação (op.cit.: 139).

Consolida-se, portanto, na década de 60, a concepção dos objetivos do ensino de idiomas como o de permitir ao aluno expressar-se oralmente no mesmo e de familiarizá-lo com a cultura dos países onde ele é língua nacional. Esses objetivos já vinham sendo perseguidos, senão no âmbito da escola regular como admite a análise de Chagas, mas pelos diferentes institutos culturais estabelecidos no Brasil, freqüentemente em associação aos governos dos países em questão. O mais antigo, a Aliança Francesa, atua no Brasil desde 1885. Na década de 1930, são criados no Rio de Janeiro e em São Paulo, a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa (RJ: 1934; SP: 1935) e o Instituto Brasil -Estados Unidos (RJ: 1937). Tendo como objetivo divulgar a língua e cultura francesa, inglesa e americana respectivamente, esses institutos oferecem cursos de línguas e atividades culturais que são freqüentadas por um público de classe média. No caso da SBCI e do IBEU, sua criação representa o início da indústria de ELT no Brasil.

Gradualmente, sobretudo a partir da Segunda Guerra Mundial, a hegemonia do francês vai sendo esvaziada. Cresce a influência política e econômica dos Estados Unidos na América Latina e se expande o ensino da Língua Inglesa. Na década de 60, em busca dos objetivos comunicativos no ensino de idiomas acima mencionados, afirma-se o método áudio-lingual. Com base em princípios behavioristas elaborados por pesquisadores americanos, o método áudio-lingual propõe-se a facilitar a aprendizagem do idioma oral.

Seguindo esta tendência, surgem novas escolas de idiomas que virão eventualmente a formar as redes de franquias tão familiares no panorama do ensino de idiomas (no RJ: CCAA, 1961; BRASAS, 1966). As novas escolas de idiomas ampliam o público de aprendizes para incluir pessoas de classe econômica menos privilegiada: a rede do CCAA, por exemplo, cresceu e atingiu seu número significativo de meio milhão de alunos abrindo escolas principalmente nos subúrbios do Rio de Janeiro e em cidades pequenas do interior do Brasil.

A indústria de ELT consolida-se no Brasil, bem com a hegemonia da língua inglesa. Mesmo nos currículos da escola regular, tanto pública como privada, o inglês predomina, em detrimento da *variedade* proposta por Chagas (op.cit.: 139). A expansão do ensino de inglês no Brasil é freqüentemente justificada com os mesmos argumentos empregados para explicar a mundialização do idioma: o inglês facilita a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, dá acesso à informação e à formação acadêmica, amplia as opções de entretenimento e turismo, enfim, transforma o aprendiz em um cidadão da comunidade global.

O discurso da hegemonia do inglês assemelha-se ao da hegemonia do francês do século passado: a língua possui qualidades excepcionais (é mais desenvolvida: francês; é neutra: inglês) e confere ao aprendiz qualidades também especiais (desenvolvimento intelectual; inserção no mundo global). Como vimos acima, mais recentemente esse discurso vem sendo criticado e rejeitado por vários membros da profissão.

Com a Reforma Educacional da década de 90, as línguas estrangeiras modernas passam a integrar o núcleo obrigatório do currículo do segundo

segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (LDB nº 9.394 de 1996). Outros documentos importantes da Reforma, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, reconhecem e questionam a predominância do inglês e defendem a inclusão de outras línguas nos currículos escolares. De fato, os PCNs para Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) fazem parte do volume intitulado *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (MEC, 1999)*. O texto fala do ensino de LEM não mais como uma disciplina isolada, mas inserida num contexto interdisciplinar. Sugere inclusive maneiras como esta interdisciplinaridade pode ser alcançada (op. cit: 59). Propõe como objetivo do ensino de LEM o desenvolvimento de diversas competências lingüísticas, inclusive o de uma sensibilidade intercultural:

Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência lingüística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. **Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação** (op.cit, p.61).

Mesmo admitindo a importância do conhecimento do inglês para o mundo do trabalho, os PCNs enfatizam que a escolha de LEM a ser ensinada deve respeitar também critérios regionais, locais e do grupo específico de alunos.

Estudo recente (Costa, 2001) argumenta que o ensino de língua estrangeira na rede pública deveria focar o ensino da leitura por ser este o único socialmente relevante para a maioria dos alunos que, em sua maioria, jamais terão a oportunidade de utilizar o idioma estrangeiro em comunicação oral. Esta é também a opinião de outros pesquisadores na área de Lingüística Aplicada (Moita Lopes, 2005b). No entanto, é de nosso conhecimento experiências bem sucedidas de ensino de idiomas para fins de comunicação oral na rede pública, evidenciando que o atingimento desse objetivo é viável pelo menos para alguns de seus alunos (ver Capítulo5).

Em agosto de 2005, o governo federal promulgou lei tornando obrigatório o ensino do espanhol no Ensino Médio no contexto de uma política de fortalecimento de laços com outros países sul-americanos. Esta lei vai encontrar

dificuldade de implementação devido ao reduzido número de professores formados de Língua Espanhola o que levou o próprio governo federal a propor recentemente ao governo espanhol a troca de parte do pagamento da dívida externa brasileira com este país por investimento na formação de professores desta língua (Jornal **O Globo**, 15/10/2005). Paralelamente, expandem-se na rede particular, sobretudo na Educação Infantil, propostas de ensino bilíngüe, seguindo a tendência mundial de iniciar a aprendizagem de inglês o mais cedo possível.

Segue-se deste breve histórico que o ensino de língua estrangeira no Brasil tem-se desenvolvido a sabor de interesses conflitantes e contraditórios, de ordem governamental, institucional e particular. Tentativas do governo brasileiro de normatizar e racionalizar esta área do processo educacional, apesar de bem informadas, com raras exceções na maior parte das vezes não saem do papel. Simultaneamente, outros atores ocupam o vácuo deixado por essa incapacidade de implementar decisões, resultando em estruturas complexas tais como a rede de escolas de idiomas e as tentativas de ensino bilíngüe que não atendem aos interesses da maioria da população.

A escolha da(s) língua(s) a ser ensinada(s), onde, por quem, com que objetivos deveria resultar de políticas coerentes que atendam ao interesse da maioria dos aprendizes e que questionem os mitos criados para naturalizar essas escolhas, tais como a neutralidade da língua inglesa ou a racionalidade superior do francês. Nos dizeres de Chaves (2004)

O “domínio” da língua dominante parece ter sido o elemento norteador do ensino de línguas no Brasil ao longo de sua história. A visão colonialista de que ‘o que é estrangeiro é melhor’ contribuiu para que o ensino de línguas no nosso país tenha se colocado a serviço da alienação cultural e tenha contribuído muito pouco para a percepção, por parte dos alunos, da riqueza do que é aprender um outro idioma, dialogar com uma outra cultura e desvendar novos horizontes (2004:10).

Um dos objetivos desse trabalho será, portanto, reavaliar essa situação

1.5.

Conclusão

Toda esta argumentação evidencia, a meu ver, a relevância das questões colocadas acima sobre o significado e o impacto do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, o inglês em particular, no contexto da Educação Brasileira. Ignorá-las significa, em minha opinião, deixá-las ao sabor da atuação dos mais diversos atores sociais, movidos por diferentes interesses econômicos e culturais. Significa também deixar desatendidos os anseios e expectativas de parte considerável da população brasileira.

Acredito que, em um mundo globalizado, o conhecimento de idiomas estrangeiros é fundamental à cidadania. Acredito também, com base em minha experiência profissional e na reflexão de pensadores de vanguarda tais como Pennycook, Byram, Kramsch e Guilherme, no potencial da sala de aula de língua estrangeira como lócus privilegiado de uma educação intercultural. Penso que o ensino de idiomas – mesmo de um idioma hegemônico como o inglês – possa ser realizado de uma perspectiva crítica que contribua para o desenvolvimento nos aprendizes do que esses autores denominam uma *consciência cultural crítica* (*critical cultural awareness*).

Para que esses objetivos possam ser atingidos, faz-se necessário lançar um olhar educacional sobre essas questões. É neste marco que se situa este trabalho. Propomos inicialmente passar em revisão as principais contribuições teóricas sobre a questão, desde a contextualização da linguagem como fenômeno social e cultural, à consideração dos diferentes conceitos que ancoram nossa discussão: língua materna, língua estrangeira, bilingüismo, língua e identidade nacional e identidade cultural. Em seguida, focalizaremos as diferentes propostas para um ensino de idiomas de uma perspectiva intercultural.

Finalmente, buscaremos situar essas questões no campo da prática educacional mediante diálogo com um de seus principais atores: os professores - em nosso caso, professores brasileiros de língua inglesa atuando nos diferentes contextos em que esta prática se desenvolve: as escolas das redes pública e

privada bem como as escolas de ensino de idiomas. Nossa escolha do professor como interlocutor se fundamenta no fato de ele desfrutar da posição privilegiada de ter vivenciado em si mesmo a aprendizagem do idioma estrangeiro; de se encontrar na linha de frente onde ocorre essa aprendizagem, sendo o principal agente na implementação de toda e qualquer política educacional que venha a ser proposta.

Como conclusão, traçaremos considerações sobre como vemos o encaminhamento do ensino de LEM na educação brasileira, tendo em vista tanto o material teórico e empírico analisado, assim como referências a nossa prática profissional no magistério da Língua Inglesa.

2

Conceitos básicos: a linguagem como fenômeno social e cultural.

2.1.

Língua, Sociedade e Cultura

Um estudo sobre a dimensão intercultural da aprendizagem de Línguas Estrangeiras fundamenta-se forçosamente numa concepção da linguagem como fenômeno situado social e culturalmente. Esta concepção não constitui dado inquestionável, na medida em que se opõe a outra, ainda bastante corrente, que aborda a linguagem enquanto fenômeno abstrato, cujas regras internas cabe ao lingüista analisar. Esta concepção está expressa muito claramente na seguinte afirmação do lingüista americano Noam Chomsky:

A teoria lingüística ocupa-se em primeiro lugar de um falante-ouvinte ideal, em uma comunidade de fala completamente homogênea, que conhece sua língua perfeitamente e não é afetado por condições gramaticamente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, mudanças de atenção e interesse e erros (aleatórios e característicos) na aplicação de seus conhecimentos lingüísticos em instâncias atuais de desempenho (Chomsky, 1965 apud. Hymes, 1974).

Esta visão da língua como entidade homogênea, propriedade de um a determinada comunidade de fala, informa, segundo Pennycook (1994), o movimento de expansão mundial do inglês. Na verdade, diz o autor, o “mito da língua” como entidade íntegra, uniforme, é apenas isso - um mito – proposto e defendido por grupos sociais a quem ele beneficia. É esse mito que se encontra subjacente à visão do inglês como língua internacional, neutro e benéfico para seus usuários. “A língua”, afirma Pennycook, “está localizada na ação social e qualquer coisa que desejemos chamar de *uma língua* não é um sistema pré-existente, mas um desejo de comunidade” (op.cit.: 29). Parece-nos, portanto, essencial para nosso trabalho considerar algumas das principais abordagens do fenômeno lingüístico em seu enraizamento nas interações sociais, atravessado pelas assimetrias de poder que as caracterizam.

Seria impossível, no entanto, dentro dos limites de nosso estudo, realizar uma discussão exaustiva do tema. Por esta razão, selecionamos alguns autores

com quem nos identificamos e que, acreditamos, abordam o fenômeno da linguagem a partir de perspectivas relevantes à nossa pesquisa. Assim, vamos nos debruçar, primeiramente sobre dois autores cuja reflexão focalizou a dimensão social da linguagem, Mikhail Bakhtin, e Dell Hymes. Mais recentemente, Norman Fairclough e Claire Kramsch desenvolveram abordagens que consideram questões de cultura e poder.

2.1.2.

As raízes sociais da linguagem: o pensamento de Mikhail Bakhtin e a sociolingüística de Dell Hymes.

Apesar de bastante consolidada no pensamento social e lingüístico contemporâneo, a visão da linguagem como fenômeno social tem uma história relativamente recente. Um dos primeiros teóricos a buscar descrever as origens sociais da linguagem foi o lingüista russo Mikhail Bakhtin que, ainda na década de 20, publicou *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2004; publicado originalmente em 1929). Nesta obra, Bakhtin se propõe a estabelecer os fundamentos de uma filosofia marxista da linguagem em oposição ao pensamento lingüístico europeu de sua época que ele caracteriza como marcado por dois tipos de abordagem: a primeira, focalizando a linguagem enquanto produto do psiquismo de um sujeito individual; a segunda, considerando a língua enquanto sistema simbólico, abstraído de seu uso por falantes reais.

Para Bakhtin, a linguagem, como todos os sistemas simbólicos, tem suas raízes na interação entre os membros de uma comunidade organizada. Todos os signos, inclusive os signos lingüísticos, derivam seus significados de consensos estabelecidos entre os membros de um determinado grupo social. A própria consciência individual resulta de uma introjeção do social. Isto porque, para Bakhtin, o *social* não se opõe ao *individual*, mas sim ao *natural*. O organismo individual, seus processos fisiológicos, estados emocionais, seu psiquismo primitivo são parte do mundo natural; a consciência humana, como nós a entendemos, capaz de reflexão e expressão, desenvolve-se a partir da interação do indivíduo com outros membros de seu grupo social. Os significados desenvolvidos nessas interações passam a integrar o psiquismo individual,

articulando-o e possibilitando sua expressão através da palavra ou de quaisquer outros conjuntos simbólicos (a arte, a religião, a ciência, as leis, etc.).

Assim, Bakhtin busca superar a dicotomia subjetivismo/ objetivismo na discussão da linguagem, ancorando o signo lingüístico tanto no mundo social como no psiquismo individual, numa relação dialética. A *enunciação*, expressão exterior do psiquismo individual, adquire significado em um contexto social geral e numa interação específica. Por isso as enunciações são sempre *dialógicas*, pressupõem sempre um ou vários interlocutores, presentes no contexto social imediato ou não.

A importância de Bakhtin está, em primeiro lugar, em seu pioneirismo em tentar desenvolver uma abordagem sociológica do fenômeno da linguagem. Muitas de suas idéias permanecem correntes e ainda influenciam pensadores na área do estudo da linguagem. Para fins de nosso trabalho, destacamos sobretudo a idéia da linguagem como um fenômeno enraizado em um meio social específico e no psiquismo dos indivíduos que a ele pertencem, cujos significados são elaborados e negociados em situações dialógicas. Um fenômeno social sempre em mutação e adaptação, evoluindo com a sociedade e refletindo as lutas travadas dentro dela.

Já na segunda metade do último século, o lingüista americano Dell Hymes propõe uma aproximação do fenômeno da linguagem que ele caracteriza como *uma etnografia da fala* (Hymes, 1974:89), empregando elementos metodológicos derivados tanto da sociologia como da antropologia. O código lingüístico é apenas um componente dos eventos comunicativos: um estudo da comunicação verbal deve levar em consideração o contexto social em que ela ocorre, as instituições, valores, crenças e costumes da comunidade.

Uma comunidade de fala deve ser definida de uma perspectiva social, e não lingüística: “Parte-se de um grupo social e considera-se a organização total de meios lingüísticos dentro dele, ao invés de começar com uma organização parcial de meios lingüísticos chamada *língua*” (op.cit.:47). Assim, a definição do que constitui “uma língua”, “uma variedade de uma língua” ou “um dialeto” pode

diferir de uma comunidade para outra, bem como o lugar e a importância atribuídas à comunicação verbal dentro de cada uma delas.

A sociolinguística busca descrever a *língua em uso*. É esta visão que leva Hymes a caracterizar o que chamou de *competência comunicativa*, um conceito que eventualmente se tornou essencial para o desenvolvimento de metodologias para o ensino de línguas estrangeiras. Segundo Hymes

Dentro da matriz social na qual adquire um sistema gramatical, uma criança adquire também um sistema de seu uso com relação a pessoas, lugares, objetivos, outros modos de comunicação, etc. – todos os componentes de eventos comunicativos, juntamente com atitudes e crenças em relação a eles (op.cit.: 75).

Este sistema de uso constitui sua *competência comunicativa*, tornando a criança capaz de participar de seu grupo social não apenas como “membro falante, mas comunicativo” (op.cit.:75).

Como vimos acima, a perspectiva sociolinguística foi incorporada às teorias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras desde a década de 70 do século passado (Byram, 1997; Corbett, 2003). Segundo Byram, van Ek na Europa e Canale e Swain na América do Norte desenvolveram, com base em Hymes, modelos de competência comunicativa a serem aplicados ao ensino de línguas estrangeiras (op.cit.: 8 – 10). No entanto, argumenta Byram, esses modelos não focalizam suficientemente a *dimensão cultural*, essencial em eventos comunicativos interculturais, a seu ver “ignorando as identidades sociais e as competências culturais do aprendiz” (op.cit.: 8). Por este motivo, Byram virá a propor uma *competência comunicativa intercultural* que veremos mais adiante quando considerarmos as diferentes visões de um ensino de língua estrangeira de uma perspectiva intercultural. Antes porém, focalizaremos as reflexões de dois linguistas que, mais recentemente, debruçaram-se sobre questões relativas a cultura e poder.

2.1.3.

Língua, cultura e poder: Fairclough e Kramersch

O lingüista britânico Norman Fairclough retoma muitas das questões discutidas por uma abordagem sociolinguística, com um foco especial na conexão entre língua e poder. Para Fairclough, a atividade lingüística é um *discurso*, uma forma de prática social entre outras, as quais os seres humanos se dedicam no decorrer de suas vidas como membros de uma sociedade. Como ocorre com as demais práticas, a atividade lingüística se torna possível no contexto de convenções sociais que lhe conferem significado, nesse caso o código lingüístico de uma comunidade, bem como todo um sistema de referências culturais subjacente a ele. Nesse sentido, a atividade lingüística é socialmente determinada; mas, ao fazer uso do código socialmente estabelecido, o indivíduo o recria em contextos específicos, expandindo e modificando seus significados e produzindo, por sua vez, efeitos no ambiente social.

Por esta razão, o código lingüístico de uma comunidade não é um produto acabado, cristalizado, mas em contínua mutação e evolução. Assim, como vimos acima na discussão do pensamento de Hymes (1974) e Pennycook (1994), o conceito de *uma língua* como um sistema fechado, de “propriedade” de um grupo social particular é um mito criado com finalidades específicas. Fairclough procura explicitar como este mito serve a fins interessados e a lutas de poder dentro de uma sociedade específica.

Tomando como ponto de partida uma visão comprometidamente socialista – até porque, afirma ele, uma visão neutra, descomprometida é uma impossibilidade – Fairclough situa o fenômeno lingüístico no contexto de grupos humanos onde o acesso a bens, tanto materiais como intangíveis, é objeto de disputa entre seus diferentes segmentos. Como tal, a atividade lingüística é simultaneamente *local* e *objeto* dessas disputas. *Local* na medida em que convenções lingüísticas bem como os usos feitos destas por diferentes sujeitos incorporam, refletem e reforçam as diferenças entre eles. Como exemplos, o autor menciona os usos da linguagem que refletem uma posição de subordinação das mulheres assim como aqueles que servem para reforçar a subordinação de grupos étnicos ou de classe social, tais

como a inferiorização de certos dialetos ou sotaques. A língua é *objeto* de disputa na medida em que grupos dominantes tendem a impor aos demais, como as únicas aceitáveis e corretas, as convenções lingüísticas que lhes são particulares. O mito da língua homogênea como elemento de identidade social de um grupo, sobretudo o da língua nacional, resulta desse tipo de esforço.

As redes de convenções sociais que subjazem ao tipo de prática discursiva que é a atividade lingüística (fala ou escrita), Fairclough denomina *ordens de discurso*. Elas delimitam as esferas de ação e os tipos de prática lingüística que podem ocorrer em uma determinada situação. A maneira como as ordens de discurso estão estruturadas, assim como o modo como essa estruturação evolui no tempo, é determinada pelas relações de poder em um grupo social.

No entanto, como já sugerido acima, a relação entre as estruturas ou convenções e a prática é uma via de mão dupla: as estruturas delimitam as possibilidades de prática discursiva e a prática abre a possibilidade de expansão/ adaptação/ modificação das estruturas. É nesse espaço que se instaura a possibilidade de resistência e luta dos grupos dominados. Nas palavras de Fairclough:

...o poder, quer seja “no” ou “por trás” do discurso, nunca é definitivamente mantido por qualquer pessoa ou grupo social, porque o poder pode ser ganho e exercido apenas nas e através das lutas sociais, nas quais ele também pode ser perdido’ (2001: 36).

A dominação nunca é absoluta e o poder exercido através da linguagem pode ser questionado, disputado, contestado a cada passo.

Fairclough propõe, nesse contexto, que sua abordagem de estudo do fenômeno lingüístico, que ele denomina *estudo crítico da linguagem* (*Critical Language Study ou CLS*) pode ser útil em desmistificar e denunciar as ideologias e o falso senso comum incrustados nas convenções lingüísticas, bem como em seus usos mais cotidianos, contribuindo para a conscientização e empoderamento dos grupos subalternos. Como exemplos de discursos ideológicos no mundo contemporâneo, o autor cita o discurso da propaganda, o do gerenciamento administrativo, assim como certos tipos de discurso político.

No que diz respeito às subjetividades individuais, Fairclough busca demonstrar, seguindo Foucault, como os papéis sociais ou *posições de sujeito* que desempenhamos nos espaços sociais são discursivamente construídos. Exemplificando com os papéis de “aluno” e “professor” no espaço social da escola, Fairclough afirma :

Os tipos de discurso da sala de aula estabelecem posições de sujeito para professores e alunos e é apenas ao “ocupar” estas posições que alguém se torna professor ou aluno. Ocupar uma posição de sujeito é essencialmente uma questão de fazer (ou não fazer) certas coisas, de acordo com os direitos e obrigações discursivos de professores e alunos – o que a cada um é permitido ou requerido, ou não permitido ou não requerido, dizer no contexto deste tipo particular de discurso (2001:31).

As subjetividades individuais se constituem e desenvolvem como resultado das diferentes posições de sujeito que somos chamados a ocupar (ou que nos é permitido ocupar) no decorrer de nossa existência. “O sujeito social é constituído como uma configuração particular de posições de sujeito” (2001:86). E essas “construções” não são necessariamente homogêneas ou harmônicas. Um mesmo indivíduo pode ser chamado a ocupar posições conflitantes ou que lhe sejam desconfortáveis. Mas, como vimos acima, as lutas de poder inerentes às diversas formações discursivas, permitem que um sujeito venha a questionar, abandonar ou ao menos ocupar de forma consciente as diferentes posições que lhe são propostas.

A argumentação de Fairclough é extremamente relevante para nosso trabalho, pois nos oferece ferramentas para defender a posição de que o discurso dominante do inglês como língua internacional pode ser desnaturalizado e questionado em suas premissas, da mesma maneira que o código lingüístico em questão – a língua inglesa - pode ser apropriado de forma crítica e criativa por todos aqueles que dele fazem uso como meio de expressão.

Em um capítulo adicionado à segunda edição de seu livro (2001), Fairclough busca situar suas análises no contexto da chamada *nova ordem mundial*. O autor identifica duas tendências: a *globalização do discurso* e o *discurso da globalização*. No primeiro caso, ele observa o surgimento/consolidação de novos tipos de discurso bem como sua expansão por diversas sociedades: o discurso do neoliberalismo, da qualidade total, os novos discursos

midiáticos. No entanto, ressalva que não se trata de um processo de homogeneização dos discursos (apesar da existência de tendências homogeneizantes), mas sim de que “o que acontece em um lugar, acontece no contexto de um horizonte global...é moldado por tendências internacionais que afetam o discurso”(2001:205).

No segundo caso, Fairclough chama atenção para o *discurso da globalização* que a descreve como processo *acabado e benéfico*, senão para todos, pelo menos para uma maioria (à semelhança do discurso do Inglês como Língua Internacional apresentado como neutro, benéfico e inevitável). Nenhum dos dois aspectos é verdadeiro, afirma Fairclough, denunciando o discurso da globalização como eminentemente *ideológico e interessado*.

Mais importante ainda, Fairclough aponta para possibilidades de luta e resistência na medida em que “as pessoas raramente aceitam uma nova língua ou um novo discurso como se fossem *tabula rasa*...O processo mais típico...é a assimilação do novo no velho, resultando *numa hibridização do novo e do velho*” (2001:210 meu itálico). Como exemplos, ele cita a apropriação do discurso da CNN por mídias de diferentes países (por exemplo, a Hungria), em que algumas características discursivas são alteradas, re combinadas, etc. em contato com características locais, bem como o surgimento de discursos políticos de resistência como o do Partido Verde no Reino Unido.

Apesar do autor não abordar especificamente a questão do inglês como língua internacional, suas análises e exemplos suportam a possibilidade de apropriação e resistência também no âmbito desta forma discursiva.

Claire Kramersch (1998) aborda muitas das questões discutidas por Fairclough, mas adotando uma perspectiva da relação entre língua e cultura. Para Kramersch, a língua é um dos vários sistemas simbólicos que compõem uma cultura; ela simultaneamente expressa, incorpora e simboliza os valores culturais. À semelhança de Fairclough, a autora descreve como a cultura – bem como seu componente, a linguagem – ao mesmo tempo, limita e empodera os sujeitos: “A cultura ao mesmo tempo libera as pessoas do esquecimento, do anonimato e do

caráter aleatório da natureza e os limita, impondo-lhes uma estrutura e princípios de seleção” (1998: 6).

Ela também discute questões de dominação e poder quando caracteriza o desenvolvimento das culturas como envolvendo processos de inclusão/ exclusão: os que nos assemelham, partilhando nossos valores e códigos simbólicos, e os diferentes. Em suma, Kramsch define cultura como uma forma de “pertencimento em uma comunidade discursiva que compartilha um espaço social e uma história comuns, bem como um imaginário comum” (1998:10).

Convém, no entanto, para os objetivos deste trabalho, ressaltar alguns dos aspectos do trabalho de Kramsch sobre a relação entre língua e cultura não focalizados por Fairclough. Em particular, as questões da arbitrariedade do signo lingüístico e a da relação entre linguagem, pensamento e cultura.

De acordo com as formulações da teoria lingüística, não existe relação necessária entre significante lingüístico (som ou palavra escrita) e seu significado. No entanto, as *redes semânticas* que interligam os diferentes signos lingüísticos são não-arbitrárias e refletem as experiências de uma determinada *comunidade discursiva* (termo que elabora e refina o conceito de comunidade de fala da sociolingüística – ver acima discussão sobre Dell Hymes). Kramsch exemplifica seu ponto com referência a resultados de pesquisas com sujeitos bilíngües em espanhol e inglês: as redes de associações semânticas para diferentes palavras (por exemplo: mãe/ casa) mostraram-se *diferentes* em cada uma das línguas. Um outro exemplo discutido pela autora é o das palavras *dusha* em russo e *soul* em inglês, ambas com significados aproximados de alma/ espírito, mas com conotações e associações semânticas bastante diferentes em cada uma das línguas. Essas redes de significados podem variar dentro de *uma comunidade de falantes de uma mesma língua*, caracterizando diferentes *comunidades discursivas*. Para Kramsch, são essas redes que fazem do signo lingüístico um *signo cultural*.

A outra questão abordada por Kramsch que consideramos relevante para nossa discussão é a da relação entre linguagem, pensamento e cultura. Na década de 40 do século passado, os lingüistas americanos Edward Sapir e Benjamin Whorf formularam o princípio que se tornou conhecido como a *Hipótese de Sapir*

e Whorf (HSW). Com base em suas pesquisas sobre as línguas das comunidades nativas à América do Norte, Sapir e Whorf propuseram a hipótese de que a estrutura da língua utilizada por um indivíduo habitualmente influencia a maneira como ele pensa e se comporta; a língua filtra a percepção e a maneira de categorizar a experiência. Um exemplo oferecido por esses lingüistas está na maneira de categorizar e expressar a temporalidade em algumas das línguas estudadas por eles. “Apesar de uma tradutibilidade geral de uma língua para outra, haverá sempre um resíduo incomensurável de cultura não traduzível associado às estruturas lingüísticas de uma dada língua” (Kramersch, 1998: 12).

A *Hipótese de Sapir e Whorf* levantou forte controvérsia entre cientistas sociais porque implicava em uma forma de *determinismo lingüístico* e poderia levar ao racismo e preconceito (por exemplo, alguns conceitos da ciência moderna não seriam compreensíveis para os membros de uma cultura com diferentes noções de temporalidade).

A versão “forte” da *Hipótese de Sapir e Whorf* foi descartada, mas uma versão “fraca” apoiada pela descoberta de que há diferenças culturais nas associações semânticas evocadas por conceitos aparentemente comuns é geralmente aceita no presente momento. “A maneira como uma determinada língua codifica a experiência semanticamente torna aspectos daquela experiência, não acessíveis com exclusividade, mas apenas mais salientes para os usuários da língua” (op.cit.: 13).

A consideração desses autores serve, portanto, ao propósito primeiro de fundamentar nosso estudo sobre o ensino de língua estrangeira na Educação Brasileira. Acreditamos que, assim como uma visão da língua inglesa como neutra e benéfica fundamentou sua expansão internacional, apenas uma visão da linguagem que a caracterize como objeto e local de lutas sociais e culturais poderá fundamentar uma educação lingüística com dimensões interculturais.

Outra dimensão importante do pensamento dos autores discutidos acima é a caracterização do papel da linguagem na constituição das subjetividades, das *posições de sujeito*, segundo Fairclough, que podemos ou queremos ocupar nos diferentes discursos em que estamos imersos. Veremos mais adiante que a

aprendizagem de uma língua estrangeira pode ter impactos significativos na constituição das identidades dos aprendizes, tanto negativos – assujeitamento cultural, perda de identidade – como positivo, ampliando a compreensão de si mesmo e do Outro e possibilitando a expressão de novas idéias e percepções. Esta íntima associação entre língua e identidade é que nos levará, a seguir, a investigar as diferentes acepções de alguns dos conceitos básicos que fundamentam esse estudo: língua materna, língua estrangeira, bilingüismo.

2.2.

Conceitos básicos: língua materna, língua estrangeira, bilingüismo

2.2.1.

Língua materna ou primeira língua/ Língua estrangeira ou segunda língua

O senso comum nos fornece definições já consolidadas desses termos: *língua materna* é a que se aprende na primeira infância, ensinada em primeira instância por nossa mãe; *língua estrangeira* é a que aprendemos formalmente nos bancos escolares como disciplina do currículo; em alguns casos, mediante vivência no país onde a língua é falada. Nesse caso, costuma-se falar de *segunda língua*. Um olhar um pouco mais sofisticado nos leva a questionar essas definições: são cada vez mais crescentes os casos de crianças que aprendem, simultaneamente, mais de uma língua na primeira infância, com igual fluência. Dependendo da circunstância, a definição de qual é sua *língua materna* poderá passar pelos mais variados critérios, outros que a língua de sua mãe (ver discussão abaixo). Já o conceito de *língua estrangeira* também estreita-se ou alarga-se dependendo de circunstâncias de aprendizagem, fins de utilização, fluência, identificação.

Estudos antropológicos e sociolingüísticos na linha proposta por Dell Hymes (1974) evidenciam o caráter socio-histórico desses termos na medida em que outras comunidades de fala adotam concepções bem diferentes das que adotamos. Hymes menciona, por exemplo, que os povos Wishram Chinook, habitantes da região do Rio Columbia no atual estado americano de Washington,

bem como os povos Ashanti de Gana consideram o balbuciar dos bebês como uma língua a parte, compreensível apenas para indivíduos com determinados espíritos guardiões. Esta seria, por assim dizer, sua *língua materna*. *A língua nativa da comunidade seria, para todos, uma segunda língua* (Hymes, op.cit.: 31).

Pesquisadores brasileiros, partindo de premissas da psicanálise laciana e da Análise de Discurso, vão questionar essas concepções com implicações esclarecedoras para uma discussão sobre ensino/ aprendizagem de línguas na Educação Brasileira.

Uyeno (2003), por exemplo, questiona o conceito de *língua materna* a partir da perspectiva do filho do imigrante, no caso particular o indivíduo nipo-brasileiro. Para explicar o conceito com relação a esse sujeito, normalmente bilíngüe, dominando o idioma dos pais imigrantes e o do país de acolhida, Uyeno considera também o termo *língua paterna*. De acordo com a perspectiva teórica adotada pela autora, “a língua materna é aquela na qual, para aquele que fala, a mãe é interditada” (Melman, 1992:32 apud Uyeno, 2003: 42). É, por isso, “a língua do desejo, uma vez que o desejo é produzido pela interdição” (Uyeno, op.cit.:42). A autora define também *língua paterna*: “aquela que interdita a expressão do desejo, sempre ligado à sua língua materna” (op.cit.: 42).

Para o imigrante, sugere Uyeno, a *língua paterna* é a língua do país de adoção, já que esta interdita a língua de seu país de origem. Para seus filhos, esta situação gera uma esquizofrenia: em casa a *língua paterna* é a língua dos pais (no caso, o japonês) que interdita o uso do português brasileiro, língua do país em que nasceram; fora de casa, dá-se justo o reverso. “Corolário desse processo esquizofrênico”, argumenta a autora, “o filho do imigrante tem duas línguas maternas, uma em sua casa e outra fora de sua casa” (op.cit.: 43). Esta experiência marca a identidade do filho do imigrante, gerando sentimentos de ambigüidade e ambivalência que eles buscarão resolver de diversas maneiras.

A partir de perspectiva teórica semelhante à de Uyeno, Coracini (2003) põe em questão os conceitos de *língua materna* e *língua estrangeira*, buscando

problematizar “acepções simplistas” de cada um, “tanto na prática de sala de aula como na lingüística aplicada” (Coracini, 2003:145).

No contexto escolar, assume-se como língua materna do aprendiz o “registro oficial – padrão” (op.cit.: 145) da língua nacional, sem se levar em conta a primeira língua ou variedade lingüística aprendida pela criança. O conceito de *língua estrangeira* também pode ser posto em questão dependendo do tipo de situação em que se dá a aprendizagem (sala de aula, imersão).

Focando mais especificamente o ensino/ aprendizagem de língua estrangeira, Coracini faz uma retrospectiva das diferentes abordagens preconizadas nos últimos 50 anos – desde o método de gramática e tradução, passando pelo áudio lingual e pelo comunicativo, concluindo que todos eles postulam um aprendiz consciente, capaz de empregar, com auxílio do professor, as melhores estratégias, que conduzam a um aprendizado eficiente. Na visão das teorias de psicologia cognitivista e de lingüística aplicada que informaram essas abordagens, o aprendizado de línguas “é uma atividade sem conflitos” (Coracini, 2003:142). Procede-se, segundo a autora, a

...uma homogeneização, fazendo tabula rasa das diferenças e, sobretudo, da historia [de aprendizado de línguas] que cada um [dos aprendizes] inevitavelmente traz consigo, das inúmeras vozes que constituem o seu inconsciente e que, certamente, são responsáveis pela construção do imaginário (Coracini, op.cit.: 143).

Assim, no contexto escolar de aprendizagem de línguas, tanto da materna como da(s) estrangeira(s), “a relação entre as línguas permanece uma relação de códigos, externa ao próprio sujeito” (op.cit.:143). Os professores, mesmo os que ensinam tanto a *língua materna* como a *estrangeira*, pouca ou nenhuma relação estabelecem entre elas e entre o processo de aprendizado de uma e outra; quando muito, buscam relações de comparação e contraste a nível gramatical ou lexical, “abafando, assim, os conflitos que necessariamente existem no confronto de duas línguas em processo de aquisição” (op.cit.: 144).

Da perspectiva da psicanálise lacaniana, argumenta Coracini, a língua materna, aprendida na primeira infância, é a que nos permite tornar-nos sujeitos conscientes, com “a ilusão da identidade definida como igual a si” (op.cit.: 148), reprimindo e interditando os desejos inconscientes; é a língua “habitada pelo já-

dito, pelas vozes que precedem todo e qualquer dizer, enfim, pela memória discursiva” (op.cit.: 150). A língua estrangeira é a língua do estranho, ao mesmo tempo atraente e assustadora, “onde os desejos podem irromper mais livremente, ainda não moldada pelos interditos” (op.cit.: 148). Segundo Coracini, é o “desejo do outro, o desejo da totalidade, o elemento propulsor na aprendizagem de línguas” (op.cit.: 147).

Assim, a aprendizagem tanto da *língua materna* como da *língua estrangeira* não envolve apenas a aprendizagem de códigos mais ou menos estanques, cuja interferência mútua deve ser evitada e que mobiliza recursos, sobretudo cognitivos, do aprendiz. Aprender uma *língua estrangeira*, para Coracini significa entrar em contato com

...novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui (op.cit.: 153).

Portanto, os conceitos de *língua materna* e *língua estrangeira* são bem mais complexos e polissêmicos do que o senso comum nos faz crer. E a aprendizagem de línguas envolve dimensões bem mais profundas de nosso ser, para além do intelecto e do conhecimento das regras estruturais dos códigos em questão. Essas configurações dos conceitos de *língua materna* e *língua estrangeira* e suas implicações para o ensino e aprendizagem das mesmas serão úteis mais adiante na análise das falas dos professores que constituirão o foco de nosso estudo.

2.2.2.

Bilingüismo

Vimos acima em nossa discussão da expansão do inglês como língua internacional em um mundo globalizado que os especialistas apontam para uma tendência a um *plurilinguismo*. Na medida em que as fronteiras geográficas, econômicas, culturais, comunicacionais se tornam mais permeáveis, o domínio total ou parcial de mais de um idioma passará a ser a norma, como já acontece, aliás, em diferentes regiões do globo. O foco de nosso trabalho no ensino de Línguas Estrangeiras Modernas na Educação Brasileira tem por premissa o

potencial dessa aprendizagem para uma educação intercultural, que forme cidadãos brasileiros mais preparados a viver nesse mundo globalizado. Assim sendo, consideramos importante investigar os significados mais correntes atribuídos por pesquisadores do assunto aos termos *bilingüismo/plurilingüismo*.

A definição mais antiga de bilingüismo citada por diversos autores é a do lingüista americano Bloomfield ainda na década de 30 do século passado. Segundo ele, o bilingüismo envolve o domínio perfeito de dois idiomas igual a falante nativo (Lüdi, 2003; Uyeno, 2003). No momento atual, em que se delineia a complexidade lingüística em que vivemos, esta definição radical vem sendo revista para incluir outras situações, onde o domínio do segundo ou terceiro idioma se limita a determinados contextos (por exemplo, profissionais) ou habilidades (por exemplo, leitura e compreensão oral). Para Lüdi (2003)

...qualquer pessoa pode ser chamada plurilíngüe na medida em que usa regularmente duas ou mais variedades [lingüísticas] em sua vida diária e é capaz de mudar de uma para outra quando necessário, independente do equilíbrio entre as competências, modalidade de aquisição e distância entre as variedades (op.cit.:178).

De toda maneira, o fenômeno do bilingüismo/ plurilingüismo vem atraindo cada vez mais a atenção de pesquisadores que, num primeiro momento, procuraram dissipar os preconceitos e medos que o tema desperta entre algumas pessoas (Baetens Beardsmore, 2003). Segundo estes, durante um bom período o monolinguismo foi considerado a norma e o bilinguismo quase uma aberração, que poderia acarretar uma série de problemas e deficiências: gagueira, retardo no desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança, fracasso escolar, perda de identidade cultural e anomia entre outros mencionados pela literatura (Baetens Beardsmore, 2003; Edwards, 2003).

Passando em revista as pesquisas sobre o tema, tanto Baetens Beardsmore como Edwards concluem que não há nenhuma indicação de que qualquer desses problemas seja causado **apenas** pela condição bilíngüe do sujeito sem que se considere uma série de outras circunstâncias sociais tais como o pertencimento a minorias discriminadas, a pobreza e o preconceito. Na realidade, as pesquisas mais recentes vêm apontando exatamente o oposto – que “um aumento no repertório lingüístico está correlacionado a uma maior sensibilidade, consciência

cultural mais apurada, talvez mesmo uma maior flexibilidade cognitiva” (Edwards,2003:28).

De qualquer maneira, ainda segundo Edwards, as tensões decorrentes do bilinguismo/ plurilinguismo surgem sempre no nível da identidade individual ou social/ cultural do sujeito. E ainda assim, essas tensões tendem a afetar mais negativamente os grupos menos privilegiados, minorias étnicas, imigrantes, classes populares em países em desenvolvimento. Tanto Baetens Beardsmore como Edwards referem-se ao que denominam *bilinguismo de elite*: este termo descreve a tendência das classes dominantes a buscarem o domínio de uma língua de prestígio juntamente com o vernáculo como ocorre pro exemplo em sociedades pós-coloniais. Este tipo de bilinguismo, segundo esses autores se desenvolve de forma não problemática, assim como aquelas situações onde a aquisição e uso de um segundo idioma se dá por razões meramente práticas/ instrumentais, como, por exemplo, para fins de comércio ou acadêmico.

Todos esses autores são unânimes em afirmar a tendência ao plurilinguismo e à complexificação lingüística das sociedades em que vivemos com implicações importantes para todos que trabalham e refletem sobre o aprendizado de idiomas. De qualquer maneira, já havíamos visto na discussão sobre os significados de língua materna e de língua estrangeira como a íntima associação entre aquisição de línguas e construção de identidade pode gerar estranhamento, desconforto ou, simplesmente, questionamentos. Consideramos, portanto que o tema da identidade, em particular da identidade cultural como nuclear para nosso trabalho e, portanto, passaremos a explorá-lo em mais detalhe no capítulo que se segue.

2.3.

Conclusão

Passamos em revisão nesse capítulo algumas das principais teorias que buscam caracterizar a linguagem como fenômeno social e cultural, constituidor de subjetividades e atravessado por lutas de poder. Vimos também que, segundo esta visão, em um mundo cada vez mais marcado pela complexidade lingüística, os conceitos de língua materna, língua estrangeira e bilingüismo adquirem novos

significados com implicações importantes para o aprendizado de línguas. É esta visão do fenômeno da linguagem que pretendemos fundamentar nossas discussões e nossa análise do material empírico de nosso trabalho.

3

Língua e identidade

3.1.

A questão da identidade

A questão da identidade é mais um tópico que permeia as diferentes discussões sobre a contemporaneidade. De que maneira é ela relevante para nosso trabalho? Acredito que o tópico da identidade é central para a compreensão do impacto da mundialização do inglês bem para as discussões sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Em primeiro lugar, a ameaça de dominação lingüística e de homogeneização cultural que a expansão do inglês representa está diretamente relacionada à questão das línguas e identidades nacionais. Uma das supostas conseqüências da globalização, tanto no campo econômico como no cultural seria uma flexibilização das fronteiras entre nações, um apagamento de algumas línguas, culturas e identidades nacionais.

O consenso entre a maioria dos autores que tratam do tema é de que os efeitos da globalização são menos lineares e previsíveis do que algumas análises fazem supor, mas o fato é que alguns governos temem a ameaça do inglês e procuram controlar sua influência no idioma pátrio, como fez o governo brasileiro (ver Capítulo I acima) assim como o governo francês, criando legislação específica para este fim. Pensamos que uma consideração de como se constituíram as identidades e línguas nacionais, particularmente a brasileira, será útil para nosso trabalho.

As identidades nacionais são, para Stuart Hall, uma dimensão das *identidades culturais* que ele define como sendo constituídas por “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (2004:8). No mundo contemporâneo, as novas formas de pertencimento se afirmam como especialmente significativas na medida em que mudanças econômicas e sociais reforçam a identificação e lealdade a outros tipos de grupos sociais: étnicos,

religiosos, de gênero, etc... Se, como vimos acima, um número cada vez mais significativo de pessoas utilizará o inglês para comunicação internacional e sendo a língua um importante componente da cultura, que impacto esse fato terá nas identidades culturais? Também desta perspectiva a discussão sobre a identidade é relevante para nosso trabalho.

Finalmente, as abordagens do fenômeno lingüístico que consideramos acima, ressaltam seu papel não apenas como sistema simbólico primordial nas relações do indivíduo e seu meio social e cultural, mas também como elemento constitutivo da própria subjetividade. Se, como sugere Pennycook, a dominação do inglês pode não apenas ser resistida, mas pode ocorrer uma apropriação deste idioma por seus usuários não nativos, precisamos investigar a relação entre aprendizagem de língua estrangeira e a construção das subjetividades dos alunos. Como disse esse autor, precisamos compreender como eles “são representados e se representam” (Pennycook, 1994: 60) em inglês. Por estas razões, julgamos oportuna uma consideração de alguns aspectos da discussão sobre a identidade que focalizam os diferentes papéis que a língua materna e a(s) língua(s) estrangeira(s) desempenham na formação das subjetividades.

3.2.

Identidade, identificação e aculturação

Segundo Candau et al. (2002), a identidade é “um conceito polissêmico, podendo representar o que uma pessoa tem de mais característico ou exclusivo, ao mesmo tempo em que indica que pertencemos ao mesmo grupo” (2002: 31). O termo, portanto, comporta essas duas dimensões: a primeira diz respeito à construção da subjetividade individual e a segunda se refere aos processos de identificação destes sujeitos com os grupos sociais a que pertencem ou a que desejam pertencer. Na realidade, as duas dimensões estão intimamente relacionadas, pois a subjetividade individual se desenvolve sempre em relação ao Outro que lhe é exterior, através de um processo de identificação/ desidentificação (Hall, 2000; Woodward, 2000). “A identidade é relacional...marcada pela diferença” (Woodward, 2000:9). Eu me defino enquanto sujeito a partir do

reconhecimento de traços em comum ou em contraste com os outros à minha volta.

A construção da identidade é marcada também por assimetrias de poder e por processos de exclusão/ inclusão - o que eu sou e o que o outro não é, quem é igual a mim e quem é diferente. A linguagem e os sistemas simbólicos estão diretamente implicados na construção das identidades (Woodward, 2000; Hall, 2000 e 2004). As identidades masculina/ feminina, brasileira/ americana ou inglesa, de professora/ aluna estão associadas a maneiras de falar, vestir, e se comportar que constituem marcas identitárias. Estas são identidades ou posições-de-sujeito discursivamente constituídas, o termo *discurso* compreendido como definido acima: conjuntos de práticas sociais.

No entanto, *convocados* ou *interpelados* a assumir determinadas posições-de-sujeito pelos discursos que circulam na contemporaneidade, alguns indivíduos investem nessas posições ou resistem a elas. É aqui que se insinua a possibilidade de agência, de ação política (política compreendida em seu sentido mais amplo) contemplada tanto por Pennycook (1994) como por Hall (2000).

Para este último autor, a ênfase maior deveria estar não na *identidade*, mas no *processo de identificação*:

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar” (2000: 111 – 112).

Em trabalho posterior (Hall, 2004), o autor argumenta que sob o impacto de tendências globalizadoras presentes no mundo contemporâneo as identidades tradicionais – tal como as identidades nacionais - estariam sendo descentradas e desconstruídas. Algumas dessas tendências citadas por Hall são: as migrações, as culturas de massa e midiáticas, a escalada do consumo, bem como a hegemonia do inglês como língua de comunicação internacional.

No entanto, Hall descarta a idéia de um mundo homogeneizado do ponto de vista cultural e lingüístico. Longe de ser um processo homogêneo, a globalização

ocorreria de forma desigual, tanto numa dimensão internacional como intranacional, gerando contradições e possibilidades de questionamento e crítica. A oposição *global x local* comumente usada para descrever os processos globalizadores é, em sua opinião, uma falsa dicotomia. Ao lado de tendências fortemente homogeneizadoras, surgem possibilidades de novas articulações entre o *local* e o *global*, favorecendo o desenvolvimento de “novas lealdades e posições de sujeito *acima* e *abaixo* do nível do estado-nação” (op.cit.:73). Para Hall, alguns exemplos dessas novas articulações seriam os movimentos sociais como o feminismo, o ambientalismo, os movimentos de afirmação de identidades étnicas, culturais e religiosas.

As identidades culturais contemporâneas se moldam dentro desta tensão entre o *global* e o *local*. As contradições dentro dos processos globalizadores favorecem a formação de identidades híbridas, identidades fronteiriças. Nas palavras de Hall, surgem pessoas “irrevogavelmente traduzidas”, “que devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e negociar entre elas” (op.cit.:89).

Nestor Canclini (2003), outro autor que aborda as questões das identidades culturais em um mundo globalizado, fala da necessidade de articular a interculturalidade decorrente da fluidez de fronteiras, dos confrontos resultantes das novas formas de migração da contemporaneidade. De forma veemente, caracteriza estas novas posições identitárias citando o escritor franco-libanês Amim Maalouf: “O que me faz ser eu é esse estar na fronteira entre dois países, entre dois ou três idiomas, entre várias tradições culturais” (Maalouf, 1999 apud Canclini, op. cit.:15).

Não se trata do fim das identidades e culturas nacionais, mas de uma sobreposição de lealdades e identificações que conectem os sujeitos a diversos grupos sociais dentro e fora da nação. A idéia do sujeito racional e integrado da modernidade cede lugar às identidades pós-modernas, descentradas e híbridas, mas permitindo novas articulações e superações de diferenças culturais.

Olhando a questão de ângulo um pouco diferente, Marin et al. (2000) preferem falar de *configurações identitárias*: “Uma pessoa não tem múltiplas

identidades, apenas uma, feita de todos os elementos que lhe deram forma, numa mescla especial e única” (2000: 241). Para essas autoras, uma melhor compreensão da questão da identidade requer que se evite confusões terminológicas – a identidade cultural, a identidade étnica, a identidade racial seriam *construtos diferentes*. Sugerem também que se faça uma distinção entre duas maneiras de abordar a identidade – de uma perspectiva de *processo*, ou seja, do modo como se adquire a identidade, ou das *configurações ou componentes* que as constituem.

Isto não significa que, para elas, a identidade seja fixa ou inalterável; ao contrário, a identidade é dinâmica e mutável, em constante processo de reconstrução. Os indivíduos têm “múltiplas e complexas pertencas, ou caso se prefira, *subidentidades*, o que não exclui que, ao falar-se de cada uma delas para caracterizá-las, se fale de tipos ou níveis de identidade, que não são excludentes” (2000: 241).

Em sua discussão da questão da identidade com relação a uma educação intercultural, Marin et al. apresentam ainda dois outros conceitos que consideramos de relevância para nosso trabalho: o primeiro diz respeito à *vinculação entre identidade e cidadania*; o segundo, é o conceito de *aculturação*, que as autoras analisam em um contexto específico – o de minorias étnicas vivendo em contextos multiculturais (em particular em sociedades européias).

Com relação ao primeiro conceito, as autoras afirmam que, na discussão da identidade, é necessário ir além de uma concepção psico-sociológica para se considerar a íntima relação entre identidade e cidadania. Segundo elas, “o sentimento de pertença é imprescindível para gerar uma cidadania ativa” (2000:242).

O outro conceito analisado por Marin et al. que consideramos de relevância para nosso trabalho é o de *aculturação*, que elas definem, com base em Dana (1993) e Casas e Pytluk (1995) como “fenômeno psico-social multidimensional refletido nas mudanças psicológicas que ocorrem nos indivíduos como resultado do encontro com uma nova cultura” (2000:248). As autoras analisam o fenômeno com relação ao contexto social específico em que trabalham, no qual a aculturação

ocorre em decorrência, sobretudo, de processos migratórios. Para Marin et al., a *aculturação* pode ocorrer em três níveis:

- Superficial: aprendizado de fatos sociais ou históricos das culturas;
- Intermediário: o aprendizado afeta aspectos mais centrais dos indivíduos tais como preferência e uso de língua, hábitos culturais, etc...
- Significante: a aculturação afeta valores e crenças centrais aos indivíduos.

De acordo com as autoras, alguns estudiosos da aculturação afirmam que “a identificação com uma cultura é independente da identificação com outra; uma pessoa pode se identificar com várias culturas em graus diferentes” (2000: 250). Outros pesquisadores sustentam que a identificação se dá dentro de um contínuo de culturas - quanto mais identificação com a própria, menos com as outras e vice-versa; esses autores mantêm que uma pessoa pode adquirir “padrões, comportamentos e normas de outra cultura” e, ao mesmo tempo, manter os da própria cultura desde que eles não entrem em conflito (2000: 250).

No entanto, continuam as autoras, no mundo complexo e globalizado em que vivemos a pluralidade e a diversidade culturais passam a ser a norma. Reforça-se, assim, “a construção da *identidade* a partir da diversidade cultural” (2000: 264).

O valor da diversidade cultural se coloca não como diferenciação, mas sim como acessibilidade mais geral a culturas associadas a grupos e origens distintos ao próprio; uma gama suficientemente ampla de oportunidades significativas só pode ser proporcionada por um fundo cultural diverso. Neste sentido, nem sequer as culturas nacionais há muito estabelecidas são suficientemente amplas. A decisão de afirmar uma identidade adquirida ao nascer não é uma atitude natural, **mas se converte em um ato de escolha diante de toda uma gama de alternativas acessíveis** (op.cit.: 264, meu negrito).

Citando Parekh, Marin et al. argumentam que a diversidade cultural nos permite não apenas fazer escolhas, mas “apreciar a singularidade bem como os pontos fortes e limitações da nossa cultura” (Parekh, 1995, apud. Marin et al., op.cit.: 264).E, mais além, “nenhuma forma de vida, por mais rica que pudesse ser, poderia chegar a expressar toda a gama das potencialidades humanas” (op.cit.: 264). Nessa última colocação, o autor citado por Marin et al parece aproximar-se

do conceito do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2004) da “incompletude” das culturas.

Para Marin et al. uma educação multicultural deve trabalhar para que todas as pessoas “possam assumir suas múltiplas pertencas” (op. cit.: 265), evitando tanto “a uniformidade pela assimilação, quanto a diferença pela segregação” (op.cit.: 265). Esta abordagem, afirmam elas, não evitará o aparecimento de conflitos, mas estes poderão ser resolvidos por vias políticas e não pela violência.

Partindo da concepção de identidade proposta por esses diferentes autores, pensamos que os seguintes aspectos são relevantes para nosso trabalho:

- A concepção da identidade como processo em constante evolução, sobretudo no mundo contemporâneo, sob pressão de novas forças e tendências;
- A identidade pessoal como *ponto de sutura* das diferentes forças que nos moldam;
- O viver entre fronteiras, entre línguas e culturas, como uma experiência formadora e enriquecedora de nossas subjetividades;
- A necessidade do sentimento de pertença para o desenvolvimento da cidadania;
- A possibilidade de múltiplas pertencas oferecidas pelo mundo contemporâneo, facilitando a experiência e a convivência com a diversidade;
- A concepção de que nenhuma cultura pode suprir todas as necessidades dos sujeitos, abrindo a possibilidade de que eles se interessem e se identifiquem com outras;
- A inevitabilidade do conflito em um mundo multicultural, mas a educação intercultural como forma de se negociar e buscar resolver essas diferenças.

Acreditamos que essas concepções sejam indispensáveis ao entendimento de como deve ser uma educação em língua estrangeira de uma perspectiva intercultural. Veremos mais adiante, quando considerarmos as propostas mais recentes de abordagens de ensino de língua estrangeira visando desenvolver uma competência comunicativa intercultural, que os pesquisadores que vem se debruçando sobre a questão, enfatizam sua dimensão política e de educação para a cidadania.

Assim, consideramos que o objetivo da educação lingüística bem como da educação em geral é formar cidadãos conscientes e ativos em sua sociedade. Por conseqüência, uma educação em língua estrangeira que contribua para apagar a vinculação dos aprendizes com a comunidade social em que nasceram em nome de uma vaga cidadania global, não estaria atingindo seus objetivos. Concordamos com Marin et al. quando afirmam que “caso se deseje avançar na direção de uma cidadania mundial, há que se aprofundar o sentido de pertença à própria comunidade para ver os fatores que incidem sobre ela” (2000: 242).

No caso específico da Educação Brasileira, uma educação em língua estrangeira deveria sempre levar em consideração e valorizar a identidade brasileira dos alunos bem como sua vinculação à(s) língua(s) e cultura(s) materna(s). Só assim ela poderá atingir seus objetivos de aprofundar nos aprendizes a compreensão de sua própria língua e cultura, bem como da língua e cultura estrangeira, possibilitando novas formas de expressão e de entendimento do mundo contemporâneo. Argumentaremos adiante que a adoção de uma pedagogia crítica no ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras é essencial a esses objetivos. Essencial também é compreender um pouco melhor a formação da língua e identidade nacional brasileira. Por este motivo, focalizaremos a seguir alguns aspectos dessa formação.

3. 3.

Língua e nação

Tradicionalmente, a língua nacional é um dos principais símbolos identitários de uma nação. No entanto, o conceito de uma língua nacional padrão, assim como o conceito mesmo de nação, são relativamente recentes, datando do final do século 18. Segundo Anderson (1983), a nação é uma *comunidade imaginada* no sentido em que seus membros conseguem dar o salto de abstração necessário para se perceberem como pertencendo a um grupo social composto por milhares de outros indivíduos que jamais irão conhecer. Essa comunidade se assenta nos símbolos e mitos que compõem a *cultura nacional*. Já para Stuart Hall (2004)

Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto as nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (...). As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. **Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (op. cit., p.50 -51).**

Hobsbawn (1990) argumenta que nem sempre a questão lingüística foi importante nos movimentos nacionalistas que levaram à constituição dos estados-nação. Muitas vezes, a língua do estado tinha função apenas administrativa e outras línguas vernáculas ou dialetos eram tolerados e utilizados dentro das fronteiras nacionais. O autor cita o caso do nacionalismo alemão e do italiano como focando de forma especial as questões lingüísticas por ser esse o único elo comum entre as elites cultas que desejavam a nação alemã ou italiana e que se encontravam muitas vezes situadas em localizações geograficamente distantes (op.cit.: 49; 119).

Na medida em que se consolidam os estados nacionais, no decorrer do século XIX e do século XX, consolidam-se também as línguas nacionais, apoiadas por instituições como a imprensa e a educação de massas. Um idioma nacional torna-se assim uma das principais reivindicações de movimentos contemporâneos de resgate de nacionalidades tais como o francês pelos canadenses de Quebec, o galês pela população do País de Gales na Grã Bretanha, ou o basco na região correspondente da Espanha.

A construção do idioma e da identidade nacional brasileira também resulta de um processo histórico que se intensificou a partir da Independência. Investigaremos a seguir, alguns aspectos do desenvolvimento do idioma e da identidade nacional brasileira.

3.3.1.

A constituição da identidade e da língua nacional brasileira

No início da colonização, Portugal não se interessou em impor o idioma português à nova colônia. Nos primeiros anos, alguns portugueses buscavam aprender as línguas indígenas para atuarem como intérpretes, possibilitando o

intercâmbio com os nativos. Aos poucos, essa função passou a ser exercida sobretudo pelos missionários jesuítas que, na sua tarefa de evangelizar os indígenas descreveram e gramaticalizaram algumas das línguas faladas pelos nativos, favorecendo o surgimento de línguas de contato ou línguas francas. “Nesse contexto”, afirma Beremblum (2001: 63), “surge a *língua geral* como uma língua utilizada para fins de comunicação entre os diversos grupos indígenas, os missionários e as famílias portuguesas estabelecidas no Brasil”.

Outra característica da política colonial lusitana era a proibição da publicação e circulação de livros em território brasileiro. Nos primeiros séculos da colonização, apenas os missionários jesuítas tinham acesso a bibliotecas; eram também responsáveis pelo único sistema de educação formal da colônia. Esse estado de coisas “contribuiu para que, até o século XIX, a cultura mantivesse um caráter praticamente oral com altas taxas de analfabetismo” (Beremblum, op.cit.: 64). Resultou desse processo um quadro de multilingüismo, com o português e o tupi tendo ampla circulação paralelamente ao uso dos demais idiomas indígenas e dos idiomas dos africanos trazidos para o Brasil como escravos. Somente no século XVIII, com a descoberta das minas de ouro no Brasil e a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, consolida-se, mediante legislação oficial, o uso do português como idioma do Brasil.

No início do século seguinte, ocorre a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, fugindo das guerras napoleônicas. As conseqüências econômicas e culturais desse evento foram enormes, como vimos acima (Capítulo I), tanto para a capital como para toda a colônia. Pela primeira vez, criaram-se bibliotecas e começaram a circular jornais locais. Cresceram o comércio e a indústria. Esses eventos do início do século XIX desembocaram na Proclamação da Independência brasileira. Tem início então, por parte da intelectualidade brasileira, da busca da construção de uma identidade nacional.

Segundo Beremblum, esse processo se dá em um contexto de tensão entre *continuidade* e *conflito* com a herança portuguesa. A identidade brasileira começa a ser pensada “em termos de *raça*, sua peculiaridade estaria na mescla de três raças: o branco, o índio e o negro”. Surge a figura do *mestiço* “como figura

identitária brasileira, como raça que incorpora as características do homem local, sem se diferenciar totalmente do colonizador europeu” (op. cit.: 68).

Ainda no século XIX, a mesma tensão entre o desejo de ruptura e o de continuidade com a herança portuguesa pode ser observada com relação às tentativas de definição de língua nacional do Brasil. Este século é marcado por polêmicas entre intelectuais de ambos os lados do Atlântico - tais como as que ocorreram entre José de Alencar e o português Pinheiro Chagas e entre Carlos de Laet e o escritor português Camilo Castelo Branco (Guimarães, 1996: 129) - sendo um grupo partidário da existência de um idioma nacional brasileiro com características próprias e seus opositores defendendo o purismo lingüístico e a unidade lingüística entre Brasil e Portugal. Com o estabelecimento de um sistema educacional nacional, surgem as primeiras gramáticas do português do Brasil. Este movimento de sistematização do português do Brasil culmina com a fundação, já na República, da Academia Brasileira de Letras (1897).

No decorrer do século XX, a questão do idioma nacional será seguidamente retomada no contexto de discussões sobre a identidade brasileira. No período modernista, os estudos sobre o português do Brasil buscam definir suas principais características, ora com relação à produção literária brasileira, ora com relação à “fala do povo”, o falar típico do brasileiro. Esta discussão está presente nas considerações dos intelectuais modernistas como Gilberto Freyre e Oswald de Andrade (Horta Nunes, 2003); nos debates políticos e na legislação da década de 40, que culminaram com a publicação do documento *Denominação do Idioma Nacional Brasileiro*, redigido por uma comissão constituída com essa finalidade. O documento proclama: “o idioma nacional do Brasil é a língua portuguesa”. E continua: “essa denominação, além de corresponder à verdade dos fatos, tem a vantagem de lembrar, em duas palavras - Língua Portuguesa – a história da nossa origem e a base fundamental de nossa formação de povo civilizado” (Guimarães, 1996: 131). Parece prevalecer assim a relação de continuidade lingüística com o português de Portugal.

Por outro lado, em 1958, sob patrocínio do Ministério da Educação, é criada a *Nomenclatura Gramatical Brasileira* que definiu a terminologia adotada desde então nas gramáticas escolares no Brasil. Segundo Guimarães (1996), “esta ação

do estado Brasileiro,...é parte do movimento do recorte da especificidade, portanto da independência do Brasil” (op.cit.: 137). Esse movimento visa consolidar o ensino da língua portuguesa e, por este meio, afirmar a língua como “única e nacional” (op.cit.: 137). Ainda segundo este autor, a partir de 1966, com a criação de diversos programas de pós-graduação em Lingüística em universidades brasileiras, são desenvolvidas diferentes linhas de pesquisa buscando estudar e descrever as características do português do Brasil.

No momento atual, apesar de consolidado, o idioma nacional do Brasil ainda é marcado por contradições internas e pressões externas. As contradições internas têm diferentes origens. Alguns exemplos são o silenciamento de línguas indígenas e de imigrantes (Guimarães, op.cit.); as discussões sobre o ensino de língua materna como focalizando especialmente a norma culta, ignorando a realidade lingüística dos alunos; a divulgação nacional, via mídia televisiva, de uma variante local do português, o português carioca. As pressões internas vêm dos estrangeirismos que penetram na língua através da informática, da música, etc... Ao mesmo tempo, o Brasil “exporta” de volta a Portugal, por meio das telenovelas, esta mesma variante lingüística (Tarallo, 2003).

No que diz respeito ao desenvolvimento de nossa identidade nacional, vale à pena considerar a argumentação apresentada por Marilena Chauí (2000), em obra publicada por ocasião da comemoração dos quinhentos anos do descobrimento do Brasil. Segundo a autora, a concepção da identidade nacional brasileira oscilou, ao longo de nossa história, entre dois extremos: o *ufanismo ou verde-amarelismo*, que concebe a nação brasileira de uma perspectiva idealizada, com raízes no mito fundador, instaurado pelos descobridores, da terra fértil, com águas abundantes, habitada por um povo pacífico; e a identidade nacional definida com referência “ao que lhe é externo”, ou seja, concebida a partir da diferença (2000: 22). Essa comparação é feita quase sempre com relação a nações européias ou com a norte-americana, tidas como mais adiantadas do que a nossa. Como resultado dessa comparação, a identidade nacional brasileira é concebida sempre como “incompleta e lacunar” (2000: 27). Nas palavras de Chauí,

No caso brasileiro, o diferente ou o outro, com relação ao qual a identidade é definida, são os países capitalistas desenvolvidos, tomados como se fossem uma

unidade e uma totalidade completamente realizadas. É pela imagem do desenvolvimento completo do outro que a nossa “identidade”, definida como subdesenvolvida, surge lacunar e feita de faltas e privações (2000:27).

Ambas as concepções, sugere a autora, foram usadas em diferentes momentos de nossa história para justificar posições autoritárias e defender uma sociedade hierarquizada e cindida, onde a classe dominante detem percentual considerável do poder econômico e político, neutralizando questionamentos, discordâncias e conflitos.

Tensão semelhante entre identificação e rejeição aparece em pesquisa recente na área de lingüística aplicada (Ghiraldelo, 2003), sobre a importância atribuída por estudantes brasileiros a sua Língua Nacional. O estudo investigou as representações da língua portuguesa entre estudantes universitários provenientes de cinco regiões geopolíticas do Brasil.

A pesquisa estabeleceu, primeiramente, uma distinção entre língua padrão (LP) - aquela que é ensinada nas escolas e “materializada nas gramáticas normativas e dicionários” (op.cit.: 59), língua nacional - a língua oficial da nação e língua materna (LM). Esta última é definida pela pesquisadora como “a primeira língua aprendida por um *falante*, língua essa que o assujeita, tornando-o um *sujeito de linguagem*” (op.cit.: 58). Segundo a autora, a língua materna apresenta variação/ diferenciação significativa de acordo com a região geográfica/ grupo social a que pertença o indivíduo enquanto a língua padrão/ língua oficial, por existir apenas de forma padronizada em gramática e dicionários apresenta pouca variação. A língua utilizada por sujeitos escolarizados tende a ser uma combinação, dependendo de contexto e situação de uso, da LM e da LP. Para investigar as representações da língua portuguesa, Ghiraldelo escolheu sujeitos de diferentes origens geográficas no Brasil e, portanto, com possíveis variações na LM. Ao mesmo tempo, como estudantes universitários, todos os sujeitos haviam vivenciado a aprendizagem escolar da LP.

Participaram da pesquisa 90 alunos de um curso de engenharia, respondendo por escrito a um questionário sobre sua relação com o português do Brasil. Segundo a autora, uma das questões “mostrou-se especialmente produtiva, a saber: Pense numa situação hipotética: se nós pudéssemos trocar de língua e, feita

a escolha, passássemos a falar fluentemente a língua escolhida, você mudaria de LM? Se sim, qual língua você escolheria? Por quê?” (op.cit.: 63).

Segundo Ghiraldelo, dos 90 pesquisados apenas 29 manifestaram o desejo em “trocar” de LM, alegando (1) não ser o português uma “língua internacional”; (2) o fato de se tratar de uma língua “difícil” de ser aprendida (complexa, com muitas regras, etc.). A “dificuldade” do português – segundo a autora referente à aprendizagem da LP, pois a LM é aprendida naturalmente, sem esforço especial – é vista por alguns como positiva: uma língua “elegante”, “completa” e, que por ser difícil, possibilita seus usuários aprender com facilidade outras línguas (op.cit.: 65 – 72). Os respondentes que manifestaram o desejo de não trocar de LM justificaram sua opção com motivos patrióticos: orgulham-se de ser brasileiros, do idioma e da cultura nacional. De acordo com a pesquisadora, a diferença de origem geográfica não se mostrou significativa na escolha de trocar de LM (op.cit.: 72 – 75).

Configura-se, a nosso ver, nos resultados obtidos pela pesquisa a contradição/ tensão que marca o processo de identificação do brasileiro com sua língua e cultura conforme caracterizado acima (Beremblum, 2001; Chauí, 2000), com preponderância, na amostra investigada, de uma identificação positiva.

“As nações modernas”, afirma Stuart Hall (2004: 62), “são, todas, híbridos culturais”. Como vimos acima, a nação brasileira e seu idioma nacional não escapam dessa situação. No entanto, a consciência desse hibridismo não acarreta necessariamente um enfraquecimento do desejo de pertencimento. Pelo contrário, ela pode proporcionar a oportunidade de reflexão sobre as diferentes opções de pertencimento e lealdade que se nos oferecem no mundo contemporâneo, sobre as razões históricas subjacentes a elas e, como consequência, melhor direcionar nossas opções.

A complexidade do processo de construção das identidades culturais aponta também para a necessidade de se estar atento às vinculações lingüísticas e culturais dos alunos no contexto de ensino/ aprendizagem de língua estrangeira para que esta aprendizagem possa ser proveitosa e bem sucedida e contribua para o desenvolvimento de uma perspectiva intercultural. Veremos a seguir com mais

detalhes como a questão da identidade é concebida no contexto de aprendizagem de língua estrangeira, incluindo a experiência do *estranhamento* que a aprendizagem de uma segunda língua forçosamente proporciona.

3.4.

Identidade e aprendizagem de LE

3.4.1.

O sujeito descentrado/ o sujeito do discurso

Em sua discussão do conceito de *identidades culturais/ identidades híbridas*, Hall (2004.) atribui as transformações pelas quais passa o conceito de identidade na modernidade tardia aos *descentramentos* que a concepção de sujeito, tal qual compreendida no período moderno – o sujeito racional, consciente, mestre de seu saber e de seu falar – vem sofrendo sobre o impacto de teorizações nas ciências humanas e sociais. Estas teorizações vão desde a teoria marxista às teorias psicanalíticas de Freud e Lacan, contemplando também as contribuições à lingüística de Ferdinand de Saussure.

É esta mesma concepção do sujeito descentrado, fragmentado e contraditório, constituído principalmente pela linguagem, que fundamenta várias das abordagens lingüísticas e da análise do discurso da questão do ensino-aprendizagem tanto de língua materna como de segunda língua ou língua estrangeira (Revuz, 2002; Coaracini, 2003; Grigoletto, 2003, Bertoldo, 2003). Elas nos interessam porque, a partir desta visão da linguagem como constitutiva das subjetividades, colocam em questão a concepção mais corrente nas teorias de ensino-aprendizagem de línguas que conceituam a língua sobretudo como *instrumento de comunicação*, deixando em segundo plano as dimensões culturais e políticas do aprendizado de uma língua estrangeira. Sem essas dimensões, as abordagens comunicativas do ensino de línguas, amplamente difundidas na profissão, correm o risco de descambar para o que Pennycook chama do “palrar vazio da sala de aula comunicativa” (1994: 311).

A aprendizagem de qualquer língua – seja a materna ou uma segunda língua – tem impacto direto na construção das subjetividades. “Inscrever-se numa segunda língua”, afirma Coracini (2003), “é re-significar e re-significar-se nas condições de produção de uma outra língua, o que significa, em última instância, ‘saber’ essa língua, isto é, ser falado por ela” (op.cit.:153). Muito mais do que adquirir um novo instrumento de comunicação, aprender uma segunda língua significa poder transitar por novas posições subjetivas, confortáveis ou não.

De acordo com as abordagens discursivas do fenômeno de aprendizagem de línguas, este processo se daria através de uma seqüência de processos de identificação/ rejeição tanto com relação à língua estrangeira como com a língua materna. Bertoldo (2003) relata um estudo de caso de um aprendiz bem sucedido da Língua Inglesa. O indivíduo em questão teve a oportunidade de aprender inglês e, inclusive, de vivenciar a língua e sua cultura em país onde ela é falada. No caso específico desse sujeito, o pesquisador reporta um caso de identificação com a língua e cultura estrangeira que o permite “transitar nas formações discursivas da língua estrangeira que lhe exige posicionamentos distintos daqueles demandados pelas formações discursivas da língua materna” (op.cit.: 108).

Analisando o discurso do entrevistado, Bertoldo argumenta que este se posiciona entre as duas línguas/ culturas, identificando-se/ desidentificando-se num processo que “denota justamente a divisão do sujeito bilíngüe que transita entre discursividades diferentes” (op.cit: 101). O sujeito em questão sente-se razoavelmente confortável com as formações discursivas da língua estrangeira, mas identifica em si mesmo traços inapagáveis da língua/ cultura materna a qual passa a perceber a partir das novas perspectivas oferecidas pela língua estrangeira.

Bertoldo conclui, concordando com o analista de discurso francês Pêcheux: “não há identificação *plenamente* bem-sucedida” (Pêcheux, 1999b, apud. Bertoldo, 2003: 101). E afirma sua hipótese de trabalho de que o desejo pelas línguas estrangeiras não advêm do desejo de:

...aprendê-las enquanto sistemas estruturados gramaticalmente, mas sim do desejo de adentrar uma outra discursividade em que o sujeito busca um lugar onde vê satisfeita sua ânsia de poder escolher uma ordem na qual possa se exprimir, impondo-se voluntariamente a essa ordem e aprendendo, dessa forma, como se deve falar corretamente, gozando com isso (op.cit.: 102).

Portanto, segundo esses autores (Coracini, 2003; Bertoldo, 2003), a aprendizagem da segunda língua sempre se daria a partir de um *deslocamento/estranhamento* com relação à primeira língua, com implicações importantes na constituição das subjetividades.

3.4.2.

A experiência de *estranhamento/ deslocamento* na aprendizagem de língua estrangeira.

Ao discutirmos o conceito de língua materna, fizemos reverência a artigo de Uyeno (2003) sobre a identidade do filho do imigrante. A pesquisadora refere-se a identidades *hifenizadas* (op.cit.: 46) (por exemplo: nipo-brasileira) para caracterizar a situação deste sujeito, o hífen como sinal diacrítico expressando as tensões inerentes a essa identidade, causadas pelo fato do sujeito habitar duas línguas e duas culturas. Edwards (2003) coloca a questão da identidade no centro da experiência do bilingüismo, uma vez que a língua é um componente constituidor do grupo social e que a identidade individual é construída a partir de elementos fornecidos pelo grupo ao qual o indivíduo pertence.

Talvez por desconhecer as pesquisas na área de Análise de Discurso, esse autor coloca, no entanto, a dificuldade em relacionar a experiência do bilingüismo a traços particulares da identidade. Reforça a existência de tensões intrínsecas ao conviver-se simultaneamente com mais de uma língua/ cultura, afirmando, no entanto, que essas tensões só são predominantemente *negativas* no caso da existência de assimetrias de poder/ reconhecimento social entre as duas línguas/ culturas (op.cit.: 32). Considerando o caso de diferentes figuras da cultura européia, Edwards argumenta que “todos os que cresceram como ‘fronteiriços’ possuem uma consciência dos outros e uma propensão a uma sensibilidade cultural aguçada que podem ser negadas a aqueles que cresceram no interior” (op.cit.: 36).

Esta consciência aguçada dos *fronteiriços* resulta, segundo diversos autores da experiência de deslocamento/ estranhamento vivenciada por quem aprende um segundo idioma. Em artigo apropriadamente denominado *A Língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*, Revuz (2002) discute as

implicações da aprendizagem de uma segunda língua para a construção da subjetividade. A autora parte da análise do papel constitutivo da linguagem na formação da identidade: antes de falar, a criança escuta as vozes - em particular as dos pais - e os sons de seu ambiente. Estes não são destituídos de significado: pelo contrário, comunicam à criança impressões positivas ou negativas sobre os objetos e sobre si mesma; contribuem para a formação de um sentido de si como independente do mundo, bem como para a construção de um sistema de valores. No momento de aprendizagem de uma segunda língua, o sujeito já possui uma longa história de relação com a *sua* língua, carregada de matizes afetivos e valorativos, constitutiva de sua identidade. A língua estrangeira vem questionar, de forma complexa e não unívoca, a relação instaurada entre o sujeito e sua língua.

Segundo Revuz

A língua estrangeira não recorta o real como o faz a língua materna. O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o descolamento do real e da língua. O arbitrário do signo lingüístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação e no desânimo (op.cit.: 223).

A língua estrangeira é a língua do estranho, do estranhamento, que pode ser vivido como perda, ruptura, exílio ou como liberdade para expressar-se de maneira nova ou para expressar novos aspectos de nossa experiência. “Aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (op.cit.: 227).

Coracini (2003) retoma as idéias de Revuz num artigo em que discute a questão do sucesso ou fracasso na aprendizagem de língua estrangeira. A aprendizagem de uma língua estrangeira nos confronta com a natureza complexa, fragmentada e contraditória da subjetividade bem como com a heterogeneidade, as diferenças existentes dentro e entre as línguas, dentro e fora de si mesmo. Ela nos ajuda a questionar o *apagamento arbitrário dessas diferenças*. Nas palavras de Revuz

Se é verdade que aprender uma língua estrangeira é avançar mesmo que modestamente, em relação aos discursos sociais e familiares que nos perseguem, nos constroem e nos coagem, e é afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se

inventar para dizer eu, então, aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver. Há muitas maneiras de eludir essa experiência, porém, não será sempre entregar-se a um duplo desconhecimento: desconhecimento do Outro, da alteridade e desconhecimento de si e do próprio estranhamento? (op.cit.:229).

Os conceitos de *tensão/ estranhamento/ deslocamento* vêm, assim assumindo uma posição importante em estudos sobre aprendizagem de segunda língua/ língua estrangeira e bilingüismo. Eles são úteis à compreensão das motivações bem como do sucesso/ insucesso na aprendizagem de línguas e, portanto, são de grande relevância a qualquer estudo sobre o papel desta aprendizagem de língua estrangeira na educação brasileira. Eles apontam para o potencial desta aprendizagem no desenvolvimento de uma consciência crítica com relação à própria língua/ cultura e a do outro, dando-se conta da complexidade da própria identidade cultural e das diferenças com as quais se faz necessário conviver em nosso mundo contemporâneo.

3.5.

Conclusão

Vimos, neste capítulo, a relevância do conceito de identidade, particularmente de identidade nacional/ cultural, para uma melhor compreensão do que está envolvido na aquisição de uma segunda língua ou língua estrangeira. Acreditamos que os diferentes aspectos dessa discussão serão de grande relevância na análise e avaliação do material empírico que focalizará a visão de professores sobre o potencial intercultural da aprendizagem de idiomas

Educação intercultural e ensino de línguas estrangeiras

Nos capítulos anteriores, procuramos situar nosso tema – o ensino de línguas estrangeiras modernas – no contexto mais amplo da Educação Brasileira, considerando o histórico da presença dessa disciplina em nossos currículos escolares até os atuais *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que propõem um ensino de idiomas estrangeiros a partir de uma perspectiva intercultural. Constatamos a hegemonia da língua inglesa no mundo globalizado bem como nas escolas brasileiras promovida por, entre outros fatores, a indústria de ELT.

Buscamos, em seguida, situar nossa questão em um arcabouço teórico que define a linguagem como fenômeno social (Hymes; Bakhtin), um dos sistemas simbólicos que compõem a cultura de um grupo, expressando, incorporando e simbolizando seus valores culturais (Kramsch, 1998), atravessada por assimetrias e lutas de poder (Fairclough, 2000). Procuramos também inventariar e definir diferentes conceitos que perpassam nossa discussão tais como *língua materna*, *língua estrangeira*, *bilingüismo*. A seguir, examinamos a conexão entre língua e identidade (individual/ nacional/ cultural) que definimos como um dos eixos teóricos centrais a nossa análise da educação em língua/ cultura estrangeira.

A partir desses modelos teóricos, formulamos um número de questões que direcionarão nosso trabalho: considerando a tradição apontada por Chaves de se fazer do “domínio da língua dominante o elemento norteador do ensino de línguas no Brasil” (2004: 4), como lidar com a predominância do inglês nos currículos escolares brasileiros? Seria melhor eliminar de vez a língua do “inimigo”? Seria possível ensinar-se inglês de forma contra-hegemônica? Considerando a vinculação existente entre o desenvolvimento de um senso de cidadania nacional e mundial e a afirmação do sentimento de pertença à comunidade em que nascemos, como estão sendo tratadas nas salas de aula de língua estrangeira – de inglês, em particular - a identidade e a língua brasileira dos alunos? Que processos de aculturação estão ocorrendo? O estranhamento natural ao processo de aprendizagem de uma segunda língua está sendo compreendido, respeitado, valorizado? De modo especial, o ensino/ aprendizagem de inglês estaria contribuindo como sugere Graddol (2006) para acentuar os processos de exclusão de nossa sociedade já tão injusta? De que maneira o ensino de inglês (ou de

qualquer outra língua estrangeira) poderia contribuir para uma educação intercultural?

Essas são as questões que pretendemos considerar no contexto de nossa pesquisa. Por razões bastante simples escolhemos focá-la no ensino/aprendizagem de língua inglesa: (1) pela predominância desse idioma nos currículos escolares brasileiros como constatado acima e por sua presença nas discussões de alguns de nossos temas como globalização, língua e identidade, língua e poder; (2) devido a nossa atuação de mais de trinta anos no magistério de língua inglesa e na formação de professores de inglês.

No entanto, como última etapa de nossa fundamentação teórica, consideramos essencial investigar as propostas já existentes de educação intercultural, tanto na área específica de educação em língua/ cultura estrangeira como no contexto educacional mais amplo. A partir delas, acreditamos ser possível melhor avaliar até que ponto o ensino de língua estrangeira na Educação Brasileira pode, de fato, favorecer uma experiência intercultural.

4.1.

Modelos de educação intercultural no ensino de língua estrangeira

A partir de meados da década de 70, predominou no ensino de línguas estrangeiras a *abordagem comunicativa*, que estabelecia como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades lingüísticas¹ que permitissem ao aprendiz compreender e expressar-se no idioma estudado. Esta visão dos objetivos de ensino/aprendizagem de idiomas tinha por base as teorias lingüísticas mais difundidas no período, inclusive a sociolingüística, que forneceu as bases para o desenvolvimento do conceito de *competência comunicativa*.

O conceito de *competência comunicativa*, desenvolvido no contexto norte americano por Canale e Swain (1980) e no europeu por van Ek (1986), incluía entre seus componentes não apenas o conhecimento do código lingüístico, mas também habilidades discursivas, estratégicas e sociolingüísticas. Entre estas,

¹ Nas teorias de ensino/aprendizagem de língua estrangeira fala-se do desenvolvimento das quatro habilidades: compreensão oral, leitura, fala e escrita.

constavam a consideração do contexto e da situação da interação, bem como noções de propriedade e registro lingüístico.

A abordagem comunicativa teve por mérito propor um ensino/aprendizagem de língua em seu contexto de uso, focando os significados que os usuários do idioma buscavam expressar. No entanto, para alguns autores (Byram, 1997; Corbett, 2003), a ênfase na linguagem como meio de comunicação foi um dos fatores que atuaram como mola propulsora à expansão global da língua inglesa. Esta expansão tomou ímpeto no mesmo período em que se desenvolveu a abordagem comunicativa, apresentando a língua inglesa como língua neutra de comunicação internacional. Durante esta fase, a preocupação com o contexto cultural da língua estrangeira nunca desapareceu completamente das salas de aula e materiais didáticos, mas sua importância foi minimizada, chegando-se a argumentar que uma língua de comunicação internacional poderia ser livre de cultura. O ensino de cultura permaneceu sobretudo como elemento motivacional, focalizando especialmente as instituições e tradições da cultura dominante dos países de origem da língua alvo.

A partir da década de 90, o trabalho de alguns teóricos, tais como Alastair Pennycook (1994), Claire Kramsch (1993) e Michael Byram (1997), voltou a debruçar-se sobre a questão cultural a partir de uma visão crítica de alguns aspectos da abordagem comunicativa. Buscando, entre outras coisas, situar o ensino de língua/ cultura estrangeira no contexto educacional mais amplo, esses autores desenvolveram críticas a alguns dos princípios básicos da abordagem comunicativa tais como: o modelo do falante nativo como o objetivo a ser alcançado pelos aprendizes; o uso exclusivo da língua alvo na sala de aula; uma visão da comunicação como se limitando à troca de informações. Assim, Byram (1997) vem propor a expansão do conceito de *competência comunicativa* para incluir uma dimensão cultural, transformando-se assim em *competência comunicativa intercultural*. Mais recentemente, Guilherme (2002) desenvolveu, a partir de uma base teórica em pensadores críticos e pós-modernos bem como na Pedagogia Crítica de Freire e Giroux, uma proposta mais detalhada de educação em língua estrangeira de uma perspectiva intercultural. Esta proposta engloba os conceitos de *consciência cultural crítica* e de *falante intercultural* (em contraposição ao de falante nativo), tanto da língua materna como da língua

estrangeira. São essas propostas que examinaremos a seguir, com o objetivo de arrematar a fundamentação teórica de nosso trabalho.

4.1.1.

O modelo de Pennycook (1994)

Pennycook (1994), como vimos acima, encontra-se entre os primeiros teóricos a desenvolver uma crítica da indústria de ELT e da ênfase na visão da linguagem como instrumento de comunicação, à qual ele se refere como o “palrar vazio” (1994: 311) da sala de aula comunicativa. Ele situa a questão do ensino/aprendizagem do inglês como língua internacional no centro de embates culturais e discursivos (ver Capítulo 1) – os discursos que circulam *sobre* o inglês e *em* inglês. Propõe também um ensino/aprendizagem de língua/cultura estrangeira que possibilite os aprendizes a expressar seus próprios significados culturais e pessoais.

Tentando esboçar uma pedagogia que dê conta desses objetivos, Pennycook resgata de teóricos da educação (Henry Giroux, bell hooks e Catherine Walsh) o conceito de voz. Este conceito, argumenta o autor, articula três dimensões centrais à aprendizagem de língua estrangeira, do inglês em particular: a *discursiva*, a *lingüística* e as *subjetividades*. A *dimensão discursiva* diz respeito à busca da compreensão de como “o inglês está implicado em uma gama de relações sociais, culturais, econômicas e políticas” (op.cit.: 312); diz respeito também a esforços para compreender os diferentes discursos acadêmicos, culturais, sociais e políticos que perpassam a sala de aula de língua estrangeira. A *dimensão lingüística* engloba considerações sobre o status da língua estrangeira, sobre a escolha da variedade lingüística a ser ensinada e sobre como encorajar os alunos a se apropriarem do novo código lingüístico.

Finalmente, a terceira dimensão faz referência às *subjetividades* de alunos e professores, à necessidade de se desenvolver uma escuta genuína do outro que evite qualquer imposição cultural. Citando Walsh, Pennycook caracteriza o *bilingüismo crítico* como “a habilidade não apenas de falar duas línguas, mas de ter consciência dos contextos sócio-culturais, políticos e ideológicos nos quais as línguas (e, conseqüentemente, seus falantes) estão posicionadas e funcionam” (Walsh, 1991 apud. Pennycook, op. cit.: 311).

Para Pennycook, um diálogo verdadeiramente intercultural envolve uma reversão nas posições tanto do indivíduo “pós-colonizado” como no do “pós-colonizador”: o primeiro torna-se empoderado e o segundo “descentrado e redefinido”, “necessitando encontrar uma nova identidade dentro de um novo tipo de relacionamento” (Guilherme, 2002: 145).

4.1.2.

O modelo de Kramersch (1993)

Kramersch (1993) chama atenção para o fato de que a aprendizagem de uma língua e, por conseqüência, de uma cultura estrangeira realça no aprendiz a experiência de estranhamento, deslocamento, de estar na *fronteira*. Mas, acrescenta Kramersch, esta experiência, apesar de reforçada pela necessidade de expressar seus significados em um novo código, não é particular ao sujeito bilíngüe. Ela acontece a todos aqueles que atravessam *fronteiras* dentro de sua própria cultura, classe social, gênero. De fato, esta é a experiência da *diferença*, não apenas com relação ao Outro, mas também com relação a si mesmo dentro de sua própria história de vida. Para a autora, a relevância educacional da aprendizagem de língua estrangeira encontra-se na possibilidade de se criar este *terceiro lugar* ou *terceira posição* de onde falar de si mesmo e do mundo.

Kramersch busca descrever as características do *terceiro lugar* a partir de três perspectivas complementares – *sociológica, educacional e política*. Da perspectiva *sociológica*, a autora considera que aprender uma língua/ cultura estrangeira vai além de aprender “uma nova maneira de se comunicar”: envolve também fazer uma “afirmação cultural”(op.cit.: 237). Ela descreve o atrativo do aprendizado da língua/ cultura estrangeira de modo semelhante aos pesquisadores da área de Análise de Discurso: o prazer de aprender a língua do Outro, de expressar seus próprios significados usando ferramentas lingüísticas e culturais que, em princípio, não lhe pertencem. O prazer deriva, afirma ela, da sensação de empoderamento ao se superar as limitações impostas pelo novo código e do sucesso em se criar um novo espaço para auto-expressão. Kramersch também realça o papel do professor de língua/ cultura estrangeira como facilitador deste processo.

Do ponto de vista *educacional*, Kramersch considera que apenas dentro de um modelo de Pedagogia Crítica (e aqui ela cita Paulo Freire, Henry Giroux e Pennycook) os professores de língua e cultura estrangeira poderão apoiar seus alunos no processo de encontrar seu *terceiro lugar*. Do ponto de vista *político*, a autora descreve esforços bem sucedidos nos Estados Unidos e em diferentes países africanos de “táticas de resistência” (Kramersch, 1993: 247) e apropriação utilizadas no ensino de língua e cultura estrangeira em diferentes contextos educacionais.

Kramersch define o *terceiro lugar* de onde falar a língua estrangeira como “um lugar que preserva a diversidade de estilos, objetivos e interesses entre os aprendizes e a variedade de culturas educacionais locais. Este lugar precisa ser talhado contra as tendências hegemônicas que lutam por co-optar o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em nome de conceitos mal-definidos tais como o ‘interesse nacional’ ou ‘competitividade econômica’” (op.cit.: 247). À semelhança do conceito de *voz* proposto por Pennycook, Kramersch concebe o *terceiro lugar* como espaço de luta e resistência pela apropriação do novo código lingüístico e cultural e pela expressão de significados próprios.

4.1.3.

O modelo de Byram (1997)

Byram vê na sala de aula de língua estrangeira um *locus* privilegiado para uma aprendizagem intercultural pois ela “tem a experiência da alteridade como centro de suas preocupações” (1997: 3), na medida em que demanda dos aprendizes o engajamento com experiências tanto familiares como estranhas através do meio de outro idioma. O autor ressalta que, além da troca de informações, a linguagem tem sobretudo a finalidade de criar e manter relacionamentos humanos. Assim,

...o resultado mais desejável [do ensino de língua/ cultura estrangeira] é um aprendiz com a habilidade de perceber e administrar o relacionamento entre ele e suas próprias crenças, comportamentos e significados culturais expressos na língua estrangeira, e o de seus interlocutores, expressos na mesma língua – ou mesmo em uma combinação de línguas – que podem ser a do interlocutor ou não (op.cit.: 12).

Para que esses objetivos possam ser atingidos, é necessário levar-se em conta um conceito de cultura mais amplo do que o da cultura nacional associada à língua alvo. Este conceito mais amplo define a cultura de um grupo social como as crenças, valores e significados compartilhados por seus membros e em constante processo de reavaliação e negociação. Este processo envolve disputas de poder visando a aceitação/ imposição de significados e valores. Portanto, as culturas não são nunca monolíticas, homogêneas ou estáveis.

Diante deste quadro, uma educação lingüística intercultural deve, segundo Byram, focalizar mais *processos* do que *conteúdos*. O objetivo seria o de “equipar os aprendizes com os meios de acessar e analisar quaisquer práticas ou significados culturais com que se deparem” (1997: 19), independente do status dessas práticas ou significados em sua sociedade de origem. Os aprendizes estariam assim capacitados a analisar criticamente tanto a(s) cultura(s) de seu próprio grupo social como a(s) de outros. Byram também sugere que essa abordagem da dimensão cultural deve encorajar os aprendizes a “identificar as maneiras pelas quais práticas e crenças culturais específicas mantêm a posição social e o poder de grupos específicos” (op.cit.: 20).

O modelo a ser atingido pelo ensino de língua estrangeira deixaria de ser o *falante nativo* e passaria a ser o *falante intercultural*, com habilidades de estabelecer relacionamentos, gerenciar diferenças e mediar entre culturas. Nesse sentido, o falante intercultural não se distinguiria do *falante intracultural*, capaz de atitudes semelhantes no contexto das diferentes culturas que compõem a cultura de sua língua materna.

Ainda segundo Byram, esta abordagem intercultural do ensino de língua/ cultura estrangeira recolocaria essa disciplina no contexto de preocupações educacionais mais amplas, focalizando o desenvolvimento de uma *consciência cultural crítica* (op.cit.: 33). Citando Doyé (1993), Byram estabelece paralelos entre uma educação intercultural em língua/ cultura estrangeira e uma educação política transdisciplinar. Segundo Doyé, a congruência entre as duas se daria em três níveis: de conteúdos – conhecimento de outras sociedades, outras culturas; de avaliação – envolvendo a habilidade de observar, comparar, avaliar criticamente

aspectos da própria cultura bem como de outras; de ação – envolvendo a disposição para a interação e engajamento com os outros.

Em seu livro de 1997, Byram não se propõe a entrar em considerações de como uma abordagem intercultural no ensino de língua/ cultura estrangeira poderia ser implementada na sala de aula, limitando-se a afirmar que esta implementação deve responder às especificidades do contexto educacional e das necessidades dos aprendizes. No entanto, ele coloca como objetivo claro dessa abordagem o desenvolvimento nos aprendizes de uma *competência comunicativa intercultural*, mais abrangente do que a competência comunicativa a que almeja o ensino de línguas estrangeiras nos moldes atuais.

4.1.4.

O Modelo de Guilherme (2002)

A tentativa mais recente e mais abrangente de definir um modelo de educação intercultural no ensino/ aprendizagem de língua estrangeira foi desenvolvida por Manuela Guilherme (2002). A autora parte de uma base teórica bastante ampla para desenvolver seu modelo. Em primeiro lugar, de uma perspectiva educacional, particularmente com base na obra de Paulo Freire e Henry Giroux, Guilherme busca definir as características de uma Pedagogia Crítica que possa inspirar uma abordagem intercultural do ensino de língua/ cultura estrangeira. De uma perspectiva filosófica, a autora focaliza a filosofia crítica, em particular o pensamento de Habermas, assim como alguns conceitos chave da filosofia pós-moderna na fundamentação de sua proposta. Em seguida, ela busca descrever a dimensão crítica no ensino de língua estrangeira passando em revista as propostas de Byram, Kramsch e Pennycook bem como de alguns outros autores que os antecederam.

A partir dessa base conceitual, Guilherme resitua algumas das noções propostas originalmente por Byram tais como *consciência cultural crítica*, *competência comunicativa intercultural* e o papel do/a *falante intercultural*, termo ao qual ela acrescenta a adjetivação *crítico/a*. Para Guilherme, o/a *falante intercultural crítico/a* tem o papel de mediar entre “duas ou mais identificações culturais”, de negociar as próprias “identificações e representações culturais, sociais e políticas” com a dos outros (Guilherme, 2002: 125). Ele/ela deve por em

questão as noções de cultura nacional e étnica, consciente de que “as identidades nacionais e étnicas são feitas de componentes ao mesmo tempo persistentes e mutáveis, cuja articulação adota formas e significados particulares em circunstâncias específicas” (op.cit.: 127). Além disso, afirma a autora

O/a falante intercultural crítico/a tem consciência da natureza múltipla, ambivalente, cheia de recursos e elástica das identidades culturais em um encontro intercultural...Ele/ela estão conscientes de que eventualmente um encontro intercultural diz respeito à maneira em que cada cultura vê a outra no espelho de si mesma e à negociação das próprias identificações e representações culturais, sociais e políticas com as dos outros (op.cit.: 125).

No entanto, é impossível controlar-se todos os fatores em uma interação, seja ela intra- ou intercultural. Haverá sempre algo que nos escapa, nos transcenda, áreas desconhecidas, inatingíveis. A habilidade especial do/a *falante intercultural crítico/a* será reconhecer esses pontos obscuros, aceitá-los, lidar com eles de forma positiva. Conviver com as tensões, os conflitos em potencial, mas buscando sempre áreas de aproximação, de entendimento.

A *consciência cultural crítica* não nos leva a refletir apenas sobre a complexidade da(s) cultura(s) do Outro ou sobre os conflitos/ contradições interculturais, mas também sobre nossa(s) própria(s) cultura(s). A contemplação de nosso reflexo no espelho do Outro “gera um processo de (auto) reflexão na medida em que não podemos ‘ver’ ou ‘ouvir’ o familiar até que se tenha tornado estranho” (op.cit.: 155). Nesse sentido, a caracterização de Guilherme da experiência intercultural nos remete à noção de *estranhamento* que a perspectiva da Análise de Discurso discutida anteriormente coloca no cerne da aprendizagem de uma língua/ cultura estrangeira.

Guilherme enfatiza também bastante a dimensão *política* da educação em língua/ cultura estrangeira. Partindo de suas bases na Pedagogia Crítica, a autora afirma que “a educação é sempre política” (op.cit.: 154), mas uma aprendizagem de línguas de uma perspectiva intercultural o é de modo especial, na medida em que traz necessariamente à tona as assimetrias entre culturas e, conseqüentemente, as relações de poder entre elas. É dessa perspectiva que a autora procura definir o potencial da educação em língua/ cultura estrangeira em constituir-se em uma *educação para a cidadania*, não apenas definida dentro dos parâmetros tradicionais de cidadania de um estado-nação em particular, mas uma cidadania

para um mundo global e multicultural. Assim, Guilherme define a tarefa da educação em língua / cultura estrangeira como sendo a de

Interrogar ideologias dominantes e subordinadas, dar “voz” aos discursos que foram silenciados e às narrativas particulares dos alunos, e fazer conexões entre diferentes narrativas tanto em nível local como global (op.cit.: 158).

Neste particular, Guilherme ressalta o papel crítico dos professores de língua/ cultura estrangeira no atingimento desses objetivos e a conseqüente importância de sua formação e preparação para uma educação intercultural. Por reconhecer a importância do professor, ela dedica parte de seu trabalho a uma pesquisa realizada entre professores portugueses de língua inglesa sobre sua visão de uma educação intercultural em língua/ cultura estrangeira. Retomaremos mais adiante suas principais conclusões a partir dessa pesquisa empírica.

Guilherme define sua abordagem de uma educação intercultural em língua estrangeira a partir de três perspectivas. Ela a caracteriza como uma abordagem de *múltiplas perspectivas, interdisciplinar e crítica*.

A caracterização da abordagem como adotando *múltiplas perspectivas* faz referência à necessidade de situar a educação em língua/ cultura estrangeira em contextos educacionais mais amplos. Levando em consideração a dimensão intercultural, Guilherme sugere que dois modelos educacionais são particularmente relevantes: a educação em direitos humanos e a educação para uma cidadania democrática. Esses modelos são importantes porque fornecem os conceitos e valores fundamentais a uma educação intercultural, conceitos e valores que se referem tanto a aspectos de culturas específicas bem como a aspectos culturais mais universais. O diálogo e a discussão sobre esses valores e conceitos deveriam estar no cerne de uma educação em língua/ cultura estrangeira, reforçando sua dimensão política e contribuindo para o desenvolvimento da *consciência cultural crítica*. Operando dentro desse modelo, professores e alunos terão a oportunidade de confrontar a noção de

...direitos iguais... com o direito à diferença, a busca pelo consenso com a inevitabilidade do dissenso, a luta pelo progresso como contínuo linear com as potencialidades do relativismo que opera dentro de redes de poder, e o vigor da emancipação individual com a força motivadora da solidariedade (op.cit.: 209).

A perspectiva *interdisciplinar* aponta para a natureza interdisciplinar do estudo de línguas/ culturas estrangeiras e para a necessidade de se fazer recurso a uma série de áreas disciplinares para o desenvolvimento de uma *consciência*

cultural crítica. Nesse contexto, Guilherme realça em particular as contribuições da Pedagogia Crítica, dos Estudos Culturais e da Comunicação Intercultural.²

Segundo a autora,

...essas três principais áreas interdisciplinares se sobrepõem e se afetam mutuamente em diversos aspectos. Isso significa que as fronteiras entre elas estão abertas e que o desenvolvimento da consciência cultural crítica resulta de sua interação intrínseca (op.cit.: 209).

Finalmente, a autora propõe que uma educação intercultural em língua/cultura estrangeira deve fundamentar-se em uma abordagem *crítica*, envolvendo uma série de *operações* de natureza intelectual e afetiva – questionar, avaliar, experimentar, explorar, comparar, analisar, refletir, negociar, decidir, apreciar, agir – com relação a nossas próprias crenças, valores e atitudes culturais bem como as dos outros. Estas operações devem se processar com relação à(s) cultura(s) local(ais), nacional(ais) e global(ais). Elas não se dão de forma linear – do menos crítico ao mais crítico, mas de forma *cíclica*, de acordo com os diferentes momentos de envolvimento com a(s) cultura(s) em questão: quando o indivíduo se “aproxima e responde a uma cultura”; quando ele/ela se engaja na “observação, pesquisa e interpretação (inter) cultural”; quando ele/ ela “realiza um ato (inter) cultural e transforma a vida cultural” (op.cit.: 221).

Em conclusão, Guilherme define a *consciência cultural crítica* como

...uma atitude filosófica, pedagógica e política com relação à cultura...uma postura reflexiva, exploratória, dialógica e ativa com relação ao conhecimento e à vida cultural que permite a dissonância, a contradição e o conflito, bem como o consenso, concordância e transformação. É uma empreitada cognitiva e emocional que tem por objetivo a emancipação individual e coletiva, a justiça social e o compromisso político (op.cit.: 219).

A nosso ver, essa é a principal contribuição de Guilherme para uma reflexão sobre uma educação intercultural em língua/cultura estrangeira: o esforço em operacionalizar o conceito de consciência crítica, descrevendo as ações envolvidas nesse processo e enfatizando o *agir* como parte integrante e essencial do mesmo.

² Com relação a esta última área interdisciplinar, Guilherme apresenta diferentes modelos desenvolvidos no contexto de treinamento profissional para indivíduos que trabalham em contato com mais de uma cultura, por exemplo, o modelo de Brislin e Yoshida e o de Bennet (Guilherme, op.cit.: 133 – 136). Não incluímos uma análise destes modelos em nossa discussão por não os considerarmos diretamente relevantes a nosso tópico.

4.1.5.

Conclusão

Em suma, a reflexão de diferentes autores sobre a educação em língua/ cultura estrangeira como uma forma de educação intercultural vem progressivamente incorporando os seguintes elementos:

- A tentativa de se restabelecer os vínculos da disciplina de ensino/ aprendizagem de língua/ cultura estrangeira com o contexto educacional mais amplo mediante (1) a busca de uma maior interdisciplinaridade, ou seja, uma maior aproximação do ensino de língua/ cultura estrangeira com outras disciplinas do currículo; (2) o recurso a conceitos da Pedagogia Crítica (em particular o pensamento de Paulo Freire e de Henry Giroux) para informar uma abordagem crítica deste processo de ensino/ aprendizagem. Mais especificamente Byram (1997) e Guilherme (2002) fazem referências ao potencial do ensino de língua/ cultura estrangeira em se integrar a uma educação para a cidadania democrática.
- Uma visão ampliada do conceito de cultura que expande a convencionalmente adotada no ensino/ aprendizagem de língua/ cultura estrangeira, ou seja, cultura entendida como a cultura nacional da língua alvo, particularmente dos grupos dominantes dessa cultura. Esse conceito ampliado abrange valores, crenças e atitudes de diferentes grupos sociais/ culturais ligados à língua alvo bem como a(s) cultura(s) dos próprios aprendizes. Byram e Guilherme chamam também a atenção para as assimetrias inerentes aos encontros (inter)culturais e para os possíveis conflitos e incongruências decorrentes delas.
- A ênfase na negociação e no diálogo que permitam superar diferenças e conflitos. Guilherme reforça também a noção de que alguns conflitos e diferenças são incomensuráveis e, portanto, não podem ser totalmente superados. Nestes casos, a negociação e o diálogo podem contribuir para a aceitação da diferença e do direito ao dissenso.
- A experiência da aprendizagem de língua/ cultura estrangeira como um cruzar de fronteiras, como construção de um novo espaço entre culturas a

partir do qual o aprendiz possa encontrar novas formas de auto-compreensão e expressão.

- A *consciência cultural crítica* como conduzindo à ação (Byram e Guilherme) que vise a transformação social.

Estas são, a nosso ver, algumas das principais características de uma educação intercultural apontadas por especialistas que se debruçaram sobre a questão do ensino/ aprendizagem de língua/ cultura estrangeira. Complementando essa análise, consideraremos a seguir alguns aspectos destacados por teóricos do campo da educação.

4.2.

A visão educacional

Após passar em revista diferentes propostas de educação multicultural – de McLaren, Banks, Forquin e Bartolomé Pina - Candau e equipe (2002) concluem que, devido a sua abrangência e complexidade, o conceito de educação multicultural deve ser abordado de forma bastante criteriosa para evitar “reducionismos e interpretações simplistas” (2002: 96). Cada uma das propostas de educação multicultural deve ser considerada em seu contexto sociocultural e político específico. No entanto, afirmam, “se existe algum consenso, este seria o reconhecimento da importância da diversidade cultural na promoção de uma educação democrática na sociedade atual” (op.cit.: 96). De fato, os denominadores comuns às diferentes propostas são: (1) a afirmação da necessidade de uma postura crítica com relação à diversidade cultural para situá-la do ponto de vista histórico e social, para identificar assimetrias de poder e evitar posições assimilacionistas; (2) a necessidade de se desenvolver práticas pedagógicas que fomentem uma atitude de diálogo entre as culturas. É esta perspectiva dialógica que sugere a adoção do termo educação *intercultural*, preferivelmente à educação *multicultural*.

As autoras listam algumas das principais características de uma educação *intercultural* (2002: 99-100):

- “A educação intercultural é sempre histórica e socialmente situada”, ou seja, ela só pode ser desenvolvida com relação a uma sociedade concreta em um momento específico de sua existência.

- Ela busca articular tanto do ponto de vista de políticas educacionais como de práticas pedagógicas a diversidade cultural com questões de igualdade e democracia.

- Ela constitui-se em uma prática global que “deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo”, não podendo reduzir-se a áreas ou práticas educativas isoladas.

- Ela questiona todo tipo de etnocentrismo, tanto do ponto de vista dos conteúdos como das práticas pedagógicas.

- A educação intercultural deve informar não apenas as dimensões explícitas da educação escolar – objetivos educacionais, currículo, materiais didáticos, práticas pedagógicas – como também aspectos do “currículo oculto” e “as relações entre os diferentes agentes do processo educativo – professores (as), alunos (as), coordenadores (as), pais, agentes comunitários, etc”.

Em trabalho posterior (2006), Candau e Koff retornam a uma definição de educação intercultural, salientando outras dimensões: o direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social; as “relações dialógicas e igualitárias” entre indivíduos pertencentes a diferentes grupos culturais; o reconhecimento das “relações de poder” e dos “conflitos” inerentes à vida em sociedade e a busca de resolvê-los pela via do diálogo (2006: 101).

Educar na perspectiva intercultural implica...uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que o constituem são abertas e estão em permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural (op.cit.: 101)

As autoras situam sua visão de uma educação intercultural na linha do multiculturalismo crítico e revolucionário de Peter MacLaren que define essa visão como envolvendo “uma agenda política de transformação” comprometida com a luta por justiça social (op.cit.: 101–102). De fato, em seu *Multiculturalismo Revolucionário* (2000), MacLaren dá ênfase especial à dimensão política e transformadora da educação, pregando uma pedagogia que contribua para a desconstrução de posições hegemônicas (por exemplo, a supremacia branca), para a luta em prol de maior justiça social, dando voz aos grupos oprimidos. Esta pedagogia

deve também resgatar o papel fundamental de educadores e da escola para estes processos.

Assim, podemos, a nosso ver, identificar vários pontos de convergência entre as propostas de uma educação intercultural em língua/ cultura estrangeira e aquelas desenvolvidas por teóricos atuando no campo educacional mais amplo. Alguns desses pontos são:

- A noção de que uma educação intercultural não pode se restringir a uma área ou disciplina, mas deve abarcar o processo educacional como um todo. Byram e Guilherme falam em situar a educação em língua/ cultura estrangeira dentro de contextos mais abrangentes como a educação para direitos humanos e educação para a cidadania democrática. Os teóricos educacionais enfatizam a necessidade de uma abordagem intercultural que perpassse todos os aspectos do processo educacional e envolva todos os seus participantes.
- A ênfase na negociação e o diálogo como instrumentos de aproximação e entendimento entre diferentes culturas, respeitando-se as diferenças e o direito ao dissenso.
- A necessidade de se definir práticas pedagógicas que visem a interculturalidade. O modelo de Guilherme caminha nessa direção quando propõe uma série de *operações* que possibilitem o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica.

Vale também ressaltar as aproximações entre as propostas para uma educação intercultural em língua/ cultura estrangeira e o debate sobre as identidades culturais. Em ambos os casos nos deparamos com a noção de que a experiência intercultural é enriquecedora das identidades individuais, ampliando horizontes e permitindo um melhor entendimento de si mesmo e dos outros. O desenvolvimento de “múltiplas pertencas” (Marin et al., 2000: 241) não acarreta necessariamente uma rejeição ou abandono da lealdade ao(s) grupo(s) cultural(ais) de origem. Pode, sim, provocar um questionamento/ entendimento mais profundo dos valores, crenças e atitudes desse(s) grupo(s).

Talvez a dimensão de uma educação intercultural em língua/ cultura estrangeira que necessita ser mais explorada é a dimensão política e de transformação social. Guilherme aborda especificamente essa questão quando define *consciência cultural crítica* como “uma empreitada cognitiva e emocional que tem por objetivo a emancipação individual e coletiva, a justiça social e o compromisso político”

(Guilherme, 2003: 219). Antes dela, Phillipson (1992) e Pennycook (1994) buscaram desconstruir a hegemonia do inglês como língua internacional investigando suas origens em interesses econômicos e políticos específicos; Pennycook investiga a atividade de *writing back*, a apropriação do inglês por indivíduos das ex-colônias para expressar seus próprios significados, possibilitando a reformulação das posições de colonizado e colonizador.

Falta, no entanto, explorar com mais detalhes estratégias e táticas que levem a essas transformações. Um aspecto importante a ser considerado é, por exemplo, a sugestão de Graddol (2006) de que a expansão do inglês vem contribuindo para a redefinição das linhas de inclusão/ exclusão. Uma educação intercultural em língua estrangeira deveria questionar e tentar reverter esse processo. No contexto brasileiro, Moita Lopes (2003) levanta essa questão:

Como se pode usar essa língua que dá acesso a tantos discursos que circulam globalmente, para construir outros discursos alternativos que possam colaborar na luta política contra a hegemonia, pela diversidade, pela multiplicidade da experiência humana, e, ao mesmo tempo, colaborar na inclusão de grande parte dos brasileiros excluídos dos tipos de habilidades/ competências necessárias para a vida contemporânea, estando entre elas o acesso a discursos em inglês? (op.cit.: 43).

Segundo Moita Lopes, o objetivo da educação linguística é o envolvimento do aluno na construção de significados que a aprendizagem do idioma possibilita para que ele possa “pensar tais significados em relação ao mundo em que se vive” (op.cit.: 45). Como os demais autores considerados por este trabalho, Moita Lopes propõe uma abordagem crítica do fenômeno da linguagem no contexto do ensino/ aprendizagem do idioma. Segundo ele, a aprendizagem de um idioma hegemônico como o inglês dá acesso aos discursos que circulam nesta língua, permitindo que os alunos se posicionem com relação a eles a partir de sua situação sócio-histórica.

A formação de cidadãos críticos é certamente um dos principais objetivos da educação em geral e da educação em língua/ cultura estrangeira em particular. Resta-nos investigar até que ponto esses objetivos estão sendo alcançados e que estratégias estão sendo utilizadas com sucesso nessa direção.

Todos os autores estudados são unânimes em enfatizar o papel fundamental dos professores de língua/ cultura estrangeira no desenvolvimento de uma educação intercultural. Enfatizam também a importância da formação desses

professores que precisam estar bem preparados para levar a cabo sua tarefa. É por este motivo que escolhemos realizar nossa pesquisa de campo junto a professores brasileiros de língua inglesa, investigando o que eles pensam sobre os objetivos do processo de ensino/ aprendizagem pelo qual são responsáveis; interessa-nos também entender como esses professores compreendem sua tarefa no contexto da educação brasileira e do mundo contemporâneo onde atuam.

Como última etapa de revisão da literatura relevante a nosso tema, consideraremos a seguir as pesquisas as quais tivemos acesso, desenvolvidas junto a professores de inglês investigando suas representações a respeito de sua disciplina bem como sobre a língua alvo e suas culturas. As duas primeiras pesquisas foram desenvolvidas com professores brasileiros; a terceira é a pesquisa desenvolvida por Guilherme (2002) com professores de língua/ cultura inglesa em Portugal. Pensamos que os resultados obtidos por esses pesquisadores servirão de contraponto para quaisquer observações que pudermos deduzir de nossa própria investigação.

4.3.

Estudos anteriores

4.3.1.

Pesquisas no contexto brasileiro

Em texto de 1982 (republicado em 1996 e em edições posteriores no livro *Oficina de Lingüística Aplicada*), Moita Lopes relata uma pesquisa realizada com 125 professores de inglês através da qual busca identificar seu posicionamento com relação à língua alvo e sua cultura – principalmente a variedade dos Estados Unidos – e a língua e cultura brasileira. A pesquisa consistiu na aplicação de questionários a professores de inglês com formação diferenciada (cursos livres; bacharelado; mestrado/ doutorado), buscando identificar sua posição com relação a esses aspectos de sua disciplina, bem como suas práticas pedagógicas.

Foram analisados 100 questionários válidos e, a partir dessa análise, o pesquisador tirou algumas conclusões sobre o perfil dos entrevistados tais como “uma percentagem considerável” (op.cit.: 55) prefere expressar-se em inglês (33% contra 66% que preferem expressar-se em português) ou demonstra uma “atitude

altamente positiva...em relação à cultura da língua estrangeira e negativa em relação a sua própria cultura” (op.cit. : 54), atitude elicitada mediante a marcação de adjetivos para descrever cada cultura, por exemplo, “formal”, “preguiçoso”, “trabalhador”, etc. Com base nestas análises, Moita Lopes chega a sua conclusão de que os professores brasileiros de língua inglesa apresentam uma atitude que descreve como “colonizada”, de “quase adoração” pela língua e cultura dos Estados Unidos (2005: 37). Em seguida, Moita Lopes traça uma série de sugestões sobretudo com relação à formação desses profissionais com o objetivo de reverter essa situação.

Em texto mais recente, o próprio Professor Moita Lopes (2003) busca relativizar um pouco as conclusões deste seu trabalho de 1982, situando-o em um contexto de Guerra Fria “quando o mundo era outro e quando eu também era outro” (2003: 30). Ressalta, no entanto, sua contribuição para deixar clara a “pertinência de o professor de inglês se preocupar com aspectos sociopolíticos relativos ao mundo em que vive” (op.cit.: 30).

A segunda pesquisa, bem mais recente, foi desenvolvida por duas professoras da Universidade Federal de Mato Grosso, Maria Inês Pagliarini-Cox e Ana A. Assis-Peterson (1999) com o objetivo de detectar a conscientização de professores de inglês com relação à dimensão político-social do ensino deste idioma no contexto brasileiro. Levando em consideração a literatura crítica sobre a indústria de ELT que questiona a naturalização da expansão internacional do inglês como neutra e benéfica (ver acima, Capítulo 1), o artigo busca detectar o grau de familiaridade dos professores brasileiros com a Pedagogia Crítica, tendo em vista que um de seus principais representantes é o também brasileiro Paulo Freire e que as diretrizes curriculares nacionais (PCNs) estabelecem que “a aprendizagem de inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais..., pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais” (Secretaria de Educação Fundamental, 1998, apud. Pagliarini-Cox e Assis-Peterson, 1999: 434).

As pesquisadoras fizeram recurso a dois instrumentos diferentes: (1) uma entrevista gravada e transcrita levantava questões sobre a abordagem pedagógica adotada pelo professor, visão da pedagogia crítica, e visão política de si mesmo enquanto professor de inglês atuando no Brasil; a entrevista permitia que os

entrevistados introduzissem seus próprios tópicos quando relevantes; (2) os participantes na pesquisa comentavam dois textos em inglês, um sobre motivação integrativa e outro sobre motivação política.

Foram entrevistados ao todo quarenta professores atuando em diferentes segmentos do ensino de inglês: seis professores universitários, doze professores de cursos de idiomas, e vinte e dois professores de escolas primárias e secundárias no estado de Mato Grosso. Todos os professores selecionados eram formados em inglês. Para análise dos dados coletados, as pesquisadoras adotaram categorias da Análise de Discurso da linha francesa.

A grande maioria dos professores entrevistados nunca havia ouvido falar na Pedagogia Crítica; dos cinco que mencionaram trabalhar com uma abordagem crítica, apenas dois davam a este termo o mesmo significado das entrevistadoras, reconhecendo a dependência econômica, política e cultural do Brasil com relação aos EUA, a natureza global do inglês e a necessidade de se questionar as ideologias subjacentes à atividade de ELT. Os demais professores interpretavam “Pedagogia Crítica” como “ensino que envolve constante avaliação e reflexão”.

Após explicarmos o significado de pedagogia crítica para eles, os professores tenderam a interpretá-la como sendo um tipo de ensino contextualizado que leva em consideração a cultura do aprendiz e a cultura da língua objeto e considera a diferença entre culturas de uma maneira relativa (as culturas são diferentes, mas não são inferiores ou superiores)...Os professores entenderam cultura como hábitos, costumes, e comportamento sem julgamento de valor, isto é, sem considerar as relações de força que têm lugar quando as culturas interagem. Elas concebiam a língua e a cultura como um corpo de conhecimento consciente a ser transmitido através de instrução explícita (op.cit.: 442)

À questão de como percebiam seu papel político, os professores responderam que não se consideravam “colonizados” ou “colonizadores”; a análise dos dados mostra que eles se percebem como “agentes altruístas do bem”, na medida em que preparam seus alunos para serem bem sucedidos em um mundo internacionalizado. A missão do professor de inglês foi comparada a do professor de alfabetização: “Há três tipos de analfabetos: o que não sabe ler nem escrever, o que não sabe informática e o que não sabe inglês” (op.cit.: 442).

De acordo com Pagliarini-Cox e Assis-Peterson, a segunda parte da pesquisa teve por objetivo investigar “a questão do conflito entre identificação e

dissociação, aproximação e estranhamento, atração e repulsão, e amor e ódio na relação com a cultura da L2³ e a maneira como os professores lidam com isso na sala de aula” (op.cit.: 444). Em resposta à leitura dos textos apresentados, os professores foram encorajados a tecer comentários e a exemplificar suas colocações com episódios e situações ocorridos em suas salas de aula.

Muitos respondentes revelaram que frequentemente surgem conflitos quando os alunos questionam porque o inglês é matéria obrigatória do currículo. No entender das pesquisadoras, os professores pesquisados tendem a ignorar a dimensão política da reclamação dos alunos que remete à assimetria no jogo de forças internacionais e à hegemonia do inglês, procurando respondê-la com os argumentos pragmáticos sobre a necessidade de se saber inglês no mundo contemporâneo, sobre a importância dessa língua para o crescimento pessoal dos alunos.

Analisando os dados, as pesquisadoras concluem que, no campo de ELT, existe um conflito entre dois tipos de discurso: o primeiro, que elas denominam *discurso integrativo* (DI), é o discurso do inglês como língua internacional denunciado por Phillipson, Pennycook e outros autores (por exemplo, a aprendizagem de inglês é necessária, benéfica, possibilitando o acesso a bens materiais tangíveis e intangíveis); o segundo, as autoras denominam *discurso de empoderamento* (DE), que questiona a suposta neutralidade de inglês e vê o processo de ensino/ aprendizagem da língua como “essencialmente um ato político” (op.cit.: 446).

Usando categorias do teórico Michel Pêcheux, Pagliarini-Cox e Assis-Peterson categorizam seus entrevistados em *bons* ou *maus sujeitos*, de acordo com a maneira como se relacionam com

...as formações discursivas ideológicas dominantes... O discurso do bom sujeito caracteriza-se pela sobreposição do sujeito da enunciação com o sujeito da ideologia dominante (o sujeito universal) na forma de *concordância*. O discurso do mau sujeito caracteriza-se pelo afastamento entre o sujeito da enunciação e o sujeito da ideologia dominante (sujeito universal) na forma de *insurreição* (op.cit.: 446).

³ L2 ou segunda língua; língua alvo.

Segundo as autoras, a grande maioria dos professores de inglês entrevistados é de *bons sujeitos*, identificando-se com o discurso integrativo do inglês como língua internacional. Em seguida, as autoras especulam sobre as possíveis razões desta alienação dos professores de inglês e apontam como fator altamente significativo a presença maciça entre esses profissionais da indústria de ELT, principal divulgadora do *discurso integrativo*, através de materiais didáticos, cursos e seminários. Entre as soluções para esta situação, Pagliarini-Cox e Assis-Peterson, de forma semelhante às conclusões de Moita Lopes, propõem, entre outras ações, a revisão do currículo de cursos de formação de professores de inglês para integrar debates sobre a presença do inglês no mundo contemporâneo, sobre a Pedagogia Crítica, bem como sobre a dimensão política do ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

4.3.2.

Pesquisa no contexto português

Guilherme desenvolveu pesquisa para tese de doutorado, eventualmente publicada sob o título *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*⁴ (2002), junto a professores portugueses de língua/ cultura inglesa com o objetivo de

...descobrir se, porque e como professores de língua/cultura estrangeira abordam a cultura criticamente, como definem consciência cultural crítica e que tipo de desenvolvimento os ajudaria a melhorar seu desempenho profissional nesta área (op.cit.: 172).

Guilherme colheu seus dados através de uma dupla abordagem: quantitativa e qualitativa. Os dados quantitativos foram coletados por meio de dois questionários de múltipla escolha, solicitando os respondentes a opinar sobre: (1) em que consiste uma *abordagem crítica* do ensino de língua/cultura estrangeira; (2) sua relevância na sala de aula, bem como as práticas pedagógicas que encorajam esta abordagem; (3) aspectos da formação para o magistério que possibilitem aos professores a desenvolvê-la em seus contextos. De acordo com as informações da autora, que apresenta os resultados da análise estatística dos dados coletados, foram analisados 75 questionários válidos do tipo A e 101 do tipo B.

⁴ Cidadãos Críticos para um Mundo Intercultural: Educação em Língua Estrangeira como Política Cultural

Os dados qualitativos foram obtidos através da realização de grupos focais com alguns respondentes dos questionários (a autora não informa especificamente quantos grupos focais/ número de participantes envolvidos foram realizados), buscando estender/ esclarecer os conceitos e idéias obtidos através dos questionários.

Tanto os questionários como o roteiro para a discussão nos grupos focais foram elaborados com base na revisão da literatura e, segundo a autora, em sua experiência como professora de língua/ cultura inglesa e de formadora de professores. Em ambos os casos – os questionários e o roteiro os grupos focais – Guilherme introduz explicitamente os conceitos de uma abordagem crítica no ensino de língua/ cultura estrangeira, de consciência cultural crítica, e de interculturalidade.

De modo geral, Guilherme constatou entre os professores pesquisados uma consciência bastante forte de sua função de *educadores* (além da função óbvia de ensinar um novo código lingüístico) e, como tal, um comprometimento com a formação de cidadãos críticos. Os professores concordaram com a relevância do ensino da(s) cultura(s) da língua alvo, tanto como fator motivacional como para o desenvolvimento de uma consciência intercultural. De um modo geral, não partilham da opinião de que o ensino da(s) cultura(s) alvo interfira negativamente na identidade cultural dos alunos (op.cit.: 174), mas reforçam a importância dos professores trabalharem a auto-estima de seus alunos⁵, ajudando-os a questionar/ desconstruir estereótipos e preconceitos culturais, mas respeitando suas opiniões e lealdades.

Apesar dessa opinião favorável ao ensino da cultura, um número significativo de respondentes aos questionários (60%) mostrou preocupação com o fato dessa abordagem interferir com a aprendizagem da língua. E apenas 54% dos professores concordaram que *todas* as diferentes culturas da língua alvo deveriam estar representadas na sala de aula. Para esses professores, algumas culturas não teriam a mesma relevância que outras para seus alunos portugueses.

Analisando o mundo contemporâneo onde vivem seus alunos adolescentes, os professores percebem a importância de eles virem a ser também cidadãos

⁵ Este ponto também foi bastante mencionado em nossa pesquisa, como veremos adiante.

européus e cidadãos globais, sem com isso abandonarem ou desprezarem sua identidade portuguesa. Não temem, de um modo geral, a forte presença de outras culturas (principalmente a americana) no universo adolescente, preocupando-se mais com a *qualidade* da informação que chega até eles através da mídia e da Internet e com o desenvolvimento de sua capacidade crítica para analisar/ avaliar essas informações.

Os professores portugueses também constataram fortes preconceitos/ estereótipos entre seus alunos jovens, sobretudo em um Portugal a caminho de se tornar uma sociedade multicultural via imigração de pessoas das ex-colônias. No entanto, como vimos acima, consideram sua função ajudar seus alunos a superar esses preconceitos, sem destruir sua auto-estima. Essa superação se daria principalmente pelo desenvolvimento nos alunos da tolerância e compreensão e da noção de uma convivência pacífica entre os diferentes.

A abordagem geralmente adotada pelos professores para desenvolver a consciência cultural crítica de seus alunos é a de comparação/ contraste entre as culturas. Para alguns deles, essa comparação/ contraste não deveria envolver juízos de valor; para outros a avaliação é inevitável, e é natural que a discussão de sala de aula leve a definições de positivo/ negativo em cada uma das culturas, a(s) nativa(s) dos alunos e a(s) estrangeira(s). A aprendizagem intercultural envolve, portanto, operações cognitivas (analisar/ criticar) e afetivas (avaliar/ julgar).

Segundo Guilherme, o elemento ausente da fala dos professores é o compromisso com a transformação social. De acordo com sua análise, o item do questionário que elicitou mais respostas evasivas (“não tenho opinião”) foi o que perguntava sobre a dimensão política do ensino/ aprendizagem de língua/ cultura estrangeira. A idéia de uma cidadania ativa, diz a pesquisadora foi “compreendida pela maior parte dos educadores como sendo limitada à capacidade de usar mecanismos institucionais para participação democrática” tais como votar em eleições (op.cit.: 202).

De um modo geral, os professores entrevistados não fizeram referência ou demonstraram familiaridade com as pedagogias críticas no ensino de língua/ cultura estrangeira, que parecem estar completamente ausentes de sua formação. Talvez por esta razão, conclui a autora, os professores no estudo adotem uma

visão “predominantemente eurocêntrica das culturas de língua inglesa” e não demonstrem uma compreensão “suficientemente crítica” das implicações do inglês como língua hegemônica (op.cit.: 204). Segundo ela, suas análises dos dados coletados revelam que

...os conceitos que eles [os professores] apresentam para definir consciência cultural crítica não são suficientemente teorizados ou problematizados e eles não demonstraram consciência das complexidades mais profundas da comunicação intercultural nem escrutinizam os desequilíbrios de poder entre diferentes grupos culturais ou a interação entre os contextos macro e micro (op.cit.: 204)

Em conclusão, Guilherme observa que os professores participantes de sua pesquisa demonstraram interesse e atitude positiva com relação ao desenvolvimento da consciência cultural crítica de seus alunos, bem com uma preocupação com a educação para a cidadania, com a eliminação do preconceito e de atitudes xenofóbicas, mas não se dão conta do potencial de uma educação intercultural para a transformação da realidade social onde eles e seus alunos estão inseridos.

Parece-nos, portanto, que as três pesquisas reportadas com professores de língua/ cultura inglesa apontam para a ausência de percepção da dimensão política do ensino/ aprendizagem de idiomas. Os diferentes pesquisadores indicam também falhas na formação dos professores que focalizaria preferencialmente questões lingüísticas e metodológicas em detrimento do desenvolvimento de uma consciência crítica e intercultural que viesse a permitir que eles atuassem de forma semelhante junto a seus alunos. Ao analisarmos nossos dados, procuraremos traçar paralelos com as observações desses pesquisadores, sobretudo com a pesquisa de Guilherme que mais se aproxima em seus interesses e embasamento teórico com o trabalho que procuramos realizar.

4.4.

Conclusão

Vimos, assim, como na visão de alguns pesquisadores, o ensino/ aprendizagem de língua/ cultura estrangeira se afirma como possuindo grande potencial para desenvolver nos aprendizes uma consciência cultural crítica. Vimos também como existe considerável congruência entre as reflexões sobre uma educação intercultural em língua/ cultura estrangeira e as desenvolvidas no campo educacional mais amplo.

No entanto, as pesquisas realizadas entre professores de língua/ cultura inglesa sugerem que essas reflexões ainda não penetraram o âmago da profissão, possivelmente porque a grande maioria dos professores não tiveram acesso a elas no decorrer de sua formação, inicial ou continuada. Isso não significa que alguns deles não se preocupem em desenvolver em seus alunos uma reflexão crítica sobre a língua e a(s) cultura(s) alvo, bem como sobre a(s) própria(s) cultura(s).

Passaremos a seguir a relatar nosso trabalho empírico que buscou levantar algumas dessas questões entre um grupo de professores brasileiros de língua/ cultura inglesa.

5

Pesquisa de campo

5.1.

Questões metodológicas

5.1.1.

O sujeito da pesquisa: o professor de língua inglesa

Nossa revisão da literatura indicou que, mesmo no contexto do ensino-aprendizagem de uma língua hegemônica como é o inglês, afirma-se a possibilidade de desenvolvimento de uma consciência crítica de si e do mundo social, a partir do estranhamento produzido pelo confronto de códigos e culturas e de uma abordagem intercultural do ensino/ aprendizagem de língua estrangeira.

Para além das razões instrumentais alegadas por alguns defensores da necessidade de se aprender inglês – inserção bem sucedida no mundo do trabalho, acesso a uma formação em nível superior, acesso ao mundo globalizado – a aprendizagem dessa língua se justificaria e teria como principal objetivo a experiência da alteridade dentro e fora de si, a desconstrução de identidades fixas e de discursos estabelecidos.

Para que esses objetivos contra-hegemônicos possam ser atingidos, os teóricos de uma educação intercultural afirmam que o papel do professor de língua/ cultura estrangeira é fundamental. É ele quem pode atuar como mediador entre os discursos da língua alvo e os da língua materna, entre a(s) cultura(s) da língua estrangeira e a(s) cultura(s) de seus alunos. Campos (2005), em dissertação de mestrado onde desenvolveu estudo sobre as representações de professores de línguas sobre sua identidade social e profissional, apresenta sua visão de que os professores de línguas são importantes no processo educacional porque

...são potenciais elaboradores de um projeto pedagógico pautado em uma perspectiva crítica da linguagem e em uma pedagogia de multiletramentos que abre a possibilidade de acesso ao mundo plural, multicultural e altamente semiotizado em que vivemos (Campos, 2005: 65).

Essa visão do papel do professor de línguas encontra eco na caracterização de Giroux (1997) do professor como *intelectual transformador*. Segundo este

autor, cabe aos professores a tarefa de apontar para seus alunos as implicações políticas e as lutas de poder travadas na escola e na sociedade, incentivando-os a tornarem-se cidadãos mais críticos e mais democráticos. Cabe também a este profissional selecionar formas de pedagogia que possibilitem esta aprendizagem política e democrática, utilizando, sempre que possível o diálogo e dando voz a seus alunos.

Também Gauthier e Melhouki (2004), abordando a questão da dimensão cultural do trabalho docente, caracterizam a posição estratégica deste profissional na “encruzilhada dos relacionamentos sociais” (op.cit.: 7). Por sua posição de formadores de crianças e jovens, os professores atuam como

...mediadores...tradutores que colocam ao alcance das gerações jovens, re-embaladas na linguagem e procedimentos pedagógicos do momento, as orientações e a visão do mundo que põem em cena as ideologias dominantes ou...aquelas que veiculam as ideologias dominadas ou emergentes (op.cit.: 14 -15).

Com base nesta visão do papel do professor, em particular do docente de língua/ cultura estrangeira, propomos desenvolver nossa pesquisa junto a professores brasileiros de língua/ cultura inglesa. Trataremos de investigar a possibilidade de um ensino contra-hegemônico da língua inglesa, que contribua não apenas para instrumentalizar os alunos para o mercado de trabalho ou permiti- lhes se comunicar em um mundo globalizado, mas que os engaje em um diálogo verdadeiramente intercultural, afirmando suas identidades e reconhecendo e respeitando a de outros.

Além das razões expostas acima, os professores de inglês se apresentam como sujeitos ideais de nossa pesquisa por outra razão: o fato de eles mesmos terem passado pela experiência formadora de aprendizagem de uma segunda língua e terem provavelmente vivenciado o *estranhamento* do novo idioma e de sua cultura, bem como a necessidade de encontrar uma *voz* para se expressarem nele. Portanto, pretendemos ouvir os professores de língua inglesa no que diz respeito a sua própria aprendizagem da língua alvo, sua escolha pelo magistério e suas trajetórias profissionais, suas práticas pedagógicas e sua visão de seu papel de mediadores interculturais.

O grupo de professores investigado deve ser representativo da profissão, por esta razão estabelecemos como critério para nossa amostra:

- Professores com a formação mínima exigida para o magistério de língua/ cultura inglesa (Licenciatura)¹;
- Um mínimo de cinco anos de experiência no magistério, tempo que julgamos necessário para que o profissional tenha desenvolvido uma visão razoavelmente articulada de sua prática profissional e do campo onde atua.
- Professores com experiência nos diferentes contextos onde se dá a educação em língua inglesa no Brasil: nas escolas de idiomas às quais parcelas significativas da população brasileira de classe média recorre para o aprendizado de línguas estrangeiras, mas especialmente nas escolas de ensino regular, da rede particular e pública, onde a presença da língua estrangeira no currículo é fonte de inúmeras controvérsias.

5.1.2.

Metodologia da pesquisa: a entrevista como instrumento de coleta de dados

A entrevista é um dos instrumentos mais frequentemente empregados na pesquisa qualitativa em ciências sociais, em particular na área de Educação. Segundo Duarte (2004), ela é fundamental “quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados” (op.cit.: 221). Em nosso caso, propusemo-nos a investigar as representações dos professores de inglês sobre sua posição de mediador entre culturas. Desejamos conhecer também suas práticas pedagógicas que possam contribuir para o desenvolvimento nos alunos de uma perspectiva crítica e para a aquisição de uma voz própria na utilização da língua estrangeira. Por estas razões optamos pela entrevista semi-estruturada como ferramenta de pesquisa.

¹ Muitos profissionais atuando no magistério de língua inglesa não possuem esta formação.

No entanto, a literatura sobre a utilização da entrevista na pesquisa (Fontana e Frey, 1998; Hessel Silveira, 2002; Zago, 2003; Duarte, 2004) nos alerta para as dificuldades envolvidas na utilização desse instrumento, dificuldades que dizem respeito tanto a questões de objetividade e relevância na coleta e análise dos dados, como a questões éticas com relação aos sujeitos entrevistados, à confidencialidade e ao respeito no tratamento de suas contribuições bem como à relação que se estabelece entre entrevistador/a e entrevistados/as.

Sobretudo, um trabalho que busca se situar no marco de uma perspectiva crítica da linguagem, de uma visão do fenômeno lingüístico como social e culturalmente situado, como elemento constituinte dessas realidades, como local de disputas ideológicas e de poder, não poderia deixar de considerar também estas dimensões em sua escolha e utilização da entrevista como ferramenta de pesquisa, bem como na análise dos dados obtidos através dela.

Enquanto evento lingüístico, onde situar a entrevista de pesquisa entre o interrogatório formal e o bate-papo? Como levar em consideração, na análise dos dados obtidos, a forma como os entrevistados foram contatados e selecionados, as circunstâncias específicas (dia/ hora/ local) de realização da entrevista e, principalmente, como dar conta da presença e das intervenções do entrevistador - sua ansiedade, constrangimento, interesse, sua formulação específica das perguntas indicadas no roteiro?

Campos (2005), que realizou entrevistas de histórias de vida com professores de língua, afirma, citando Mishler (1986):

As perguntas e respostas são reformuladas entre os dois [entrevistador/entrevistado] ao longo das entrevistas, fazendo com que o significado seja compartilhado entre ambos. Por isso, a compreensão de uma resposta do entrevistado pode ter vários significados, pois “a pergunta deve ser vista como parte de um processo circular que vai contribuir para que a resposta seja criada no discurso entre o entrevistador e entrevistado, à medida que eles tentam estabelecer um sentido para o que estão dizendo um para o outro” (Mishler, 1986:54 apud. Campos, 2005: 38).

Levando em conta essas considerações, optamos por conceituar nosso instrumento de pesquisa nos moldes propostos por Hessel Silveira (2002) como

...eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise (op.cit.: 122)

Tal conceituação tem implicações importantes para o trabalho de pesquisa. Em primeiro lugar, em momento nenhum partimos para o campo com a intenção de descobrir a verdade sobre como pensam e agem os professores que se ofereceram como nossos sujeitos, mas sim como, em determinado momento, eles se posicionam com relação aos diferentes discursos de que trata nossa investigação: o discurso dos objetivos do ensino/ aprendizagem de língua estrangeira, das metodologias adequadas a estes fins, da função dos professores em seus diferentes contextos, do inglês como língua internacional, da identidade cultural de professores e alunos brasileiros, tendo consciência, inclusive, de que alguns desses discursos não eram familiares aos entrevistados anteriormente à situação da entrevista (Hessel Silveira, op. cit.). Assim encaramos nossas entrevistas como “fala situada que alguém pode usar como dado, quando se tenta fazer sentido de fenômenos sociais e culturais” (Alasuutari, 1995 apud. Hessel Silveira, op.cit.: 124).

Uma segunda consequência de nossa conceituação de entrevista diz respeito à relação entrevistador/ entrevistado e ao fato do entrevistador (e sua fala) estar absolutamente implicado na produção dos dados coletados. É consenso entre os autores que discutem a questão da entrevista como instrumento de pesquisa a existência de uma assimetria na relação entrevistador/ entrevistado. O entrevistador é, por definição, o agente, o que toma iniciativa e faz perguntas sobre um assunto que, em princípio pelo menos, ele domina melhor que o entrevistado; o entrevistado “sofre” a ação, cabendo-lhe responder às perguntas do entrevistador, sem com isso negar seu poder em omitir informações, boicotar a entrevista e até mesmo hostilizar o entrevistador.

Em nosso caso particular, a entrevistadora se apresentou como pós-graduanda em Educação pela PUC Rio, colega de profissão dos entrevistados, com uma trajetória longa na mesma, algumas vezes conhecida dos entrevistados. Buscamos equilibrar as posições de entrevistador/ entrevistado deixando nossos sujeitos falar, explorar tópicos de seu interesse, permitindo desvios e retornos a nosso roteiro, engajando-nos, na medida do possível, em uma conversa “real” (Fontana e Frey, 1998). Em decorrência desta atitude, algumas questões e tópicos foram mais explorados em algumas entrevistas do que em outras, foram

introduzidos tópicos não previstos e, em alguns casos, troca de informações de natureza pessoal, como notícias sobre conhecidos comuns a entrevistadora e entrevistada/o.

Da mesma forma, a subjetividade da entrevistadora se faz fortemente presente em sua formulação das perguntas, nas circunlocuções, repetições e redundâncias, oscilando entre o esforço de ser clara sem “colocar a resposta na boca” do entrevistado, sem esvaziar de antemão sua contribuição, tentando assegurar a cobertura dos tópicos relevantes sem ameaçar ou julgar o entrevistado/a.

Por todas essas razões, julgamos que o que podemos tirar de nossas entrevistas são, nas palavras de Hessel Silveira, “as regularidades narrativas”, “as significações compartilhadas”, “os traços recorrentes”, “as ressonâncias das experiências culturais” expressas nas falas de entrevistadora e entrevistados. Acreditamos que com essas análises poderemos traçar um panorama que ilumine aspectos das questões que buscamos investigar.

5.2.

Procedimentos metodológicos

Foram realizadas quinze entrevistas orais. Destas, apenas quatorze puderam se analisadas; uma entrevista precisou ser descartada devido à má qualidade da gravação. Conforme estabelecemos acima, os sujeitos das entrevistas eram professores de inglês com formação mínima de Licenciatura em Língua Inglesa e um mínimo de cinco anos de experiência. Na prática, o tempo de experiência dos entrevistados variou entre sete e trinta e dois anos (ver Quadro Sumário em anexo). Todos os entrevistados atuam ainda no magistério de língua inglesa, nos diferentes contextos onde ele é normalmente exercido: rede de escolas públicas e particulares e escolas de idiomas. De fato, um número significativo de entrevistados atua simultaneamente em mais de um contexto, lecionando, por exemplo, em escola de idioma e escola pública, refletindo a situação profissional mais corriqueira entre professores de língua inglesa. Um entrevistado leciona também no terceiro grau em universidade pública estadual. Além do magistério,

quatro entrevistados exercem também função de coordenação nas escolas onde lecionam. Uma entrevistada exerceu funções administrativas no curso de idiomas onde trabalhou e, atualmente, é orientadora educacional de uma escola bilíngüe.

Seis professores foram selecionados através de contatos com a entrevistadora em cursos de formação profissional e seminários. Trata-se assim de uma amostra intencional, justificada por serem esses profissionais experientes e com bom nível de formação. Os demais professores responderam a mensagem eletrônica enviada através de mala direta organizada por uma professora do Departamento de Letras da PUC RIO, que coordena um grupo de pesquisa em sala de aula voltado para professores de idiomas. O critério de seleção para esse grupo foi o mesmo que o do anterior: profissionais experientes e comprometidos com sua formação. A mensagem eletrônica solicitava voluntários para o projeto de pesquisa, explicando tratar-se de pesquisa acadêmica em nível de pós-graduação. Todos os professores que responderam positivamente ao convite foram entrevistados.

As entrevistas foram realizadas entre agosto de 2006 e dezembro de 2007, em diferentes lugares, sempre por sugestão do entrevistado/a: sete entrevistas no local de trabalho do entrevistado/a, quatro em suas residências e quatro em lugares públicos. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para análise posterior. O roteiro das entrevistas encontra-se em anexo.

Como pode ser constatado no Quadro Sumário abaixo, os entrevistados atuam nos mais diferentes contextos profissionais, localizados em áreas diferentes das cidades do Rio de Janeiro e Niterói: da Zona Sul à Zona Oeste e Baixada Fluminense, de Icarai a São Gonçalo. Acreditamos que o perfil sócio-econômico dos entrevistados seja bastante variado, bem como o dos alunos com os quais eles trabalham. Sua experiência profissional também é bastante diversificada. Infelizmente, só conseguimos entrevistar três professores do sexo masculino e a entrevista de um deles ficou danificada. No entanto, acreditamos também, com base em nossa experiência, que o número limitado de respondentes do sexo masculino de certa forma corresponde ao perfil da profissão, majoritariamente feminina.

Tabela 2 - Resumo de informações sobre professores entrevistados: idade, formação, experiência, áreas de atuação².

Nome	Idade	Formação acadêmica	Tempo de experiência	Áreas de atuação	Local
Vivian	38	Curso Normal Faculdade de letras - FACEN	19 anos	Curso de idiomas – crianças/ adolescentes e adultos. Programa bilíngüe para crianças de 4 a 11 anos em escola particular de Ensino Fundamental – coordenadora do programa	Niterói - Icaraí
Beatriz	48	Faculdade de Letras – UFF Pós-graduação em Docência de Ensino Superior Formação em serviço	30 anos	Curso de idiomas – crianças/ adolescentes e adultos. Escola Estadual: 5ª a 8ª e Ensino Médio	Niterói – Icaraí São Gonçalo
Marli	33	Faculdade de Letras UFRJ Especialização em Linguística Aplicada UFF Formação em serviço	11 anos	Curso de idiomas Escola Técnica Federal – curso de idiomas aberto à comunidade/ curso para garçons.	Jacarepag. Paracambi e Quintino
Rafael	41	Faculdade de Letras – UERJ Mestrado em TESOL – Estados Unidos Doutorando em Linguística Aplicada – PUC-SP	22 anos	Cursos de idiomas Escola Federal – Ensino Médio – coordenador de inglês Faculdade de Letras - UERJ	Ipanema/ Gávea Engenho Novo São Gonçalo

² Os nomes dos entrevistados são fictícios.

Ana	38	Faculdade de Letras – PUC RJ Especialização em Língua Inglesa – PUC RJ	8 anos	Curso de idiomas	Zona Sul
Monica	40	Faculdade de Letras Mestranda em Linguística Aplicada – PUC RJ Pós graduação em Língua Inglesa – PUC/ Rio	18 anos	Cursos de idiomas Escolas particulares – 5ª a 8ª e Ensino Médio	Tijuca/ Grajaú/ Zona Oeste Barra
Selma	54	Escola Normal Licenciatura	30 anos	Curso de idiomas Escola estadual e municipal	Vila Valqueire Realengo
Vanda	42	Faculdade de Letras UFRJ Especialização em literaturas de língua Inglesa UREJ Mestranda em Literatura Portuguesa – PUC/ Rio	20	Curso de Idiomas/ coordenadora Escola Estadual – Ensino Médio Escola particular – Ensino médio	Nilópolis
Silvia	54	Letras – Português/ Literatura UERJ Complementação Pedagógica Inglês UERJ Mestrado em Educação Universidade de Fremingham, USA Formação em serviço	32	Escola particular Escola estadual Curso de Idiomas Escola bilíngüe	Zona Sul

Laura	28	Letras – UFF Especialização em lingüística aplicada - UFF	7	Curso de idiomas	São Gonçalo
João	38	Letras - UERJ	11	Escola particular Curso de idiomas	São Gonçalo
Maria	40	Letras - UFF	15	Escola estadual Curso de idiomas	São Gonçalo
Tereza	53	Letra Português/ Inglês PUC Rio Especialização em Língua Inglesa PUC Rio	32	Escola Municipal – Ensino Fundamental Escola particular – Ensino Fundamental	Zona Sul
Carmen	35	Letras Português/ Inglês PUC Rio Mestrado em Língua Inglesa PUC Rio Doutoranda em Literatura Brasileira PUC Rio	12	Curso de Idiomas	Zona Sul

5.3.

Discussão das entrevistas

Na análise do material coletado, optamos por agrupar as respostas dos entrevistados em torno de três principais eixos temáticos: (1) questões de língua e identidade; (2) o magistério de língua inglesa; (3) processo de ensino/aprendizagem de língua/ cultura inglesa em seus diferentes contextos. Os eixos temáticos permitiram que organizássemos as falas dos entrevistados, buscando traçar paralelos e estabelecer conexões entre elas bem como com aspectos teóricos relevantes. O processo não foi exaustivo com relação a nenhum dos eixos, pois,

devido à natureza das entrevistas, ocorreram digressões, redundâncias e sobreposições nas falas dos entrevistados. Estas sobreposições e redundâncias se devem ao fato dos três eixos estarem intimamente relacionados e às falas dos entrevistados se sobreporem para explicar, reforçar pontos.

Assim, por exemplo, o tópico da educação intercultural aparece tanto no eixo do magistério de língua inglesa como no do processo de ensino/aprendizagem de inglês. Já o tópico da utilização e importância da língua materna do professor e do aluno aparece no eixo das questões de língua e identidade bem como no do processo de ensino/aprendizagem de inglês. Buscamos, como propusemos acima, identificar as ressonâncias, os traços recorrentes nas falas dos entrevistados com relação a esses temas que possam sugerir sua forma de perceber o significado do magistério de língua inglesa, a questão da interculturalidade e seu papel como professor (a) de língua/ cultura inglesa.

5.3.1.

Questões de língua e identidade

No capítulo em que consideramos a relação entre língua e identidade, em particular sobre identidade e aprendizagem de língua estrangeira, vimos que, longe de ser a aquisição de mais um instrumento de comunicação, a aprendizagem de uma segunda língua se dá mediante um processo de identificação/desidentificação com o novo idioma a partir da língua materna. Segundo Bertoldo (2003), a motivação para aprender um segundo idioma vem do desejo de “adentrar uma nova discursividade” (op.cit.: 102), buscando não apenas novas maneiras de se exprimir, mas também de expressar aspectos de nossa subjetividade que não encontram, por motivos diversos, vazão na língua materna. Esse processo de identificação/desidentificação nunca é totalmente resolvido, fazendo da experiência do bilingüismo esse viver na *fronteira*.

Essa experiência potencialmente enriquecedora e que permite uma abertura para o Outro, pode ser também ameaçadora para nossa identidade na língua materna. Por este motivo, é importante que os professores de língua estrangeira

tenham consciência dos potenciais conflitos gerados por esta aprendizagem e se preocupem tanto em auxiliar o aluno a encontrar sua voz no novo idioma como em preservar sua identidade lingüística e cultural. Vimos acima que uma aprendizagem de língua/ cultura estrangeira que se proponha intercultural, deve buscar preservar o sentimento de pertença ao grupo de origem e a lealdade dos aprendizes com relação a suas raízes lingüísticas (Marin et al.: 2000). Nesse sentido, a forma como os professores vivenciam seu próprio processo de aprendizado do idioma estrangeiro torna-se uma referência importante para sua atuação profissional. Por este motivo, buscamos investigar junto ao grupo de professores entrevistados como se deu seu próprio processo de aprendizagem do idioma estrangeiro, que processos de identificação/ desidentificação experimentaram, como se posicionam com relação ao idioma/ cultura materno e como percebem a presença hegemônica do inglês no mundo.

Em sua grande maioria (13/ 14), os professores entrevistados demonstraram um forte processo de identificação com o idioma estrangeiro. Todos freqüentaram cursos de idiomas desde cedo, deixando-se capturar pelo aprendizado. Muitos foram motivados pelos pais, que consideravam importante o aprendizado de inglês. Quatro entrevistados mencionaram a importância de professores que serviram de modelo e incentivo ao aprendizado: “*Ela [a professora] foi minha fonte de inspiração*” (Vanda). De um modo geral, a facilidade em aprender/ o sucesso no aprendizado os incentivou a continuar até níveis mais avançados. Vários entrevistados reportaram também interesse em aprender outros idiomas além do inglês: “*Tenho jeito para línguas. É a minha praia*” (Ana).

Mesmo reportando uma relação visceral com o idioma estrangeiro (“*No final do primeiro ano eu já estava apaixonada pela língua*” - Maria), os depoimentos dos entrevistados revelaram ambigüidades e contradições como veremos a seguir. Vários professores manifestaram explicitamente sua preocupação em preservar seus vínculos - bem como de seus alunos - com a(s) língua(s) e cultura(s) do Brasil.

Um exemplo dessa preocupação foi assim expresso por Vivian:

...a maior ferramenta para mim, pro inglês mesmo, é que eu não tenho uma identidade assim – como eu vejo que muitos professores gostam muito dos Estados Unidos, ou gostam muito da Inglaterra, ou o sonho é morar na Austrália, alguma coisa assim – não é o que acontece comigo. Eu não sou “americana”, nem acho que é a melhor sociedade. Eu sou absolutamente brasileira, cem por cento brasileira...

No entanto, imediatamente a seguir, a entrevistada demonstra alguma ambigüidade com relação a sua valoração de sua comunidade de origem afirmando que vê o inglês como ferramenta para nós do “terceiro mundo, aqui no cantinho, estar podendo vivenciar outras culturas, se apoderar do mundo globalizado”. São vários os discursos que se entrecruzam na fala dessa entrevistada, de forma a nosso ver, contraditória. Em primeiro lugar, o identificado por Chauí (2000) da identidade brasileira concebida como “incompleta e lacunar” (op.cit.: 27), em contraste com os países desenvolvidos. O Brasil é caracterizado como “terceiro mundo”, ocupando “um cantinho”, o que soa no mínimo curioso dadas nossas dimensões geográficas. Certamente a entrevistada quis se referir ao papel que o Brasil desempenha no panorama internacional que, a nosso ver, não é tão insignificante assim.

O segundo discurso aparente na fala da entrevistada é o do inglês como idioma internacional, dando acesso a outras culturas, ao mundo globalizado.

...[Aprender inglês] é uma maneira da gente, como terceiro mundo, estar aí no mundo, se comunicando, pela Internet, podendo viajar,...,no mercado de trabalho...

Como vimos em nossa discussão anterior, esse discurso perpassa a indústria de ELT e marca presença na formação de professores de língua inglesa. Portanto, não é de se surpreender que a entrevistada o repita. Por outro lado, Vivian usa o verbo “apoderar” para expressar sua visão da relação que gostaria que seus alunos estabelecessem com este mundo globalizado. Apesar de não constituir forte evidência, considero significativa a escolha semântica da entrevistada, sugerindo sua intenção de que seus alunos se apropriem do idioma e das informações a que ele dá acesso.

Laura caracterizou, com relação à própria aprendizagem do idioma, a sensação de poder conferida por usufruir da língua do Outro:

Então eu senti assim, esse poder de que eu podia falar com essas pessoas que não conseguiriam falar comigo na minha língua.

Bertoldo (2003), estudando uma experiência bem sucedida de aprendizagem de segundo idioma, chama atenção para o fato de que um dos fatores de motivação nesse processo está no “desejo de gozar como esse outro o faz” (op.cit.: 94). Penso que a fala de nossa entrevistada exemplifica situação semelhante à descrita por esse autor, sublinhando a importância do componente afetivo e de identificação nessa aprendizagem.

A fala de Monica também expressa a ambigüidade do processo de identificação/ desidentificação experimentado na aprendizagem de uma segunda língua. O inglês é sua “língua preferida”, a língua dos ídolos de sua adolescência. Ao mesmo tempo, considera importantíssimo que os professores brasileiros de língua estrangeira mostrem aos alunos que valorizam o idioma pátrio. Com relação a si mesma afirma:

Eu sempre procurei mostrar isso para os alunos, que eu tinha um português muito bom, que eu gostava muito da minha língua e que eu não era uma pessoa alienada em relação ao processo de como o inglês chegou a ser o que é...

Sua motivação, no entanto, é ajudar a “quebrar o ranço” e levar os alunos a “aceitar a língua estrangeira”, a qual eles resistem por serem críticos e rebeldes. Se por um lado o discurso do inglês como língua internacional está bastante presente em sua fala – “no atual momento histórico em que nós vivemos, o inglês é a língua principal, é a língua que prevalece” - esta entrevistada detecta entre seus alunos adolescentes um “rancor”, uma “prevenção contra os Estados Unidos e seu imperialismo”, que cabe ao professor ajudar a ultrapassar com o objetivo de facilitar a aprendizagem do código lingüístico, mostrando que ele/ela aprecia e valoriza o idioma nacional. Ou seja, a entrevistada manifesta seu apreço pela língua portuguesa para acalmar os questionamentos e críticas de seus alunos e levá-los a aceitar o idioma estrangeiro. Aparentemente, a relação da entrevistada com o idioma materno e com o idioma estrangeiro passa de fato por um complexo e ambíguo processo.

A hegemonia do inglês também é vista como incontestável e benéfica pela entrevistada, a partir de um ponto de vista pragmático, porque garante o mercado

de trabalho para os professores do idioma: “*para mim, como professora de inglês, como profissional da área, eu acho ótimo [a supremacia do inglês]*”.

Contrastando com as observações de Monica, Vanda constata entre seus alunos uma tendência a supervalorizar o estrangeiro: “*tudo daqui é ruim e tudo de lá é bom*”. A entrevistada atribui essa tendência a características da comunidade onde atua na Baixada Fluminense, carente de informação. Por isso, afirma ela, é importante para o professor de inglês dominar muito bem o idioma materno: “*Eu acho que antes de você falar inglês, você tem que falar muito bem português*”. É desta maneira, valorizando o idioma e a cultura nacional que o professor de inglês pode melhor contribuir para a formação de seus alunos: “*você pode conscientizar, pode ser uma engrenagem de mudança*”.

É interessante observar as escolhas lexicais desta entrevistada: ela quer “*conscientizar*” seus alunos, ela se percebe como podendo atuar como “*engrenagem de mudança*”, possivelmente ajudando-os a superar uma aceitação acrítica do que vem do exterior. Portanto, Vanda entende seu papel como contribuindo para desenvolver uma consciência crítica em seus alunos segundo os parâmetros definidos por Guilherme (2002). É curioso, no entanto observar que a preocupação em demonstrar para os alunos seu apreço pela língua materna tem para Monica e Vanda objetivos bastante diferentes.

Silvia considera a hegemonia da língua inglesa um fato inevitável: “*sempre houve no mundo, desde que a humanidade existe, um povo hegemônico...não tem como fugir disso*”. Por outro lado, ela também questiona, como Vivian, os profissionais que têm por motivação tornarem-se professores de inglês por “*um desejo oculto de se tornar cidadão daquele outro país*”. Mostra-se consciente da identidade lacunar, inferiorizada do brasileiro e preocupa-se de que esses professores não venham exacerbar essa tendência em seus alunos.

A gente já tem um país que tem uma auto-estima muito baixa, então eu acho que se o professor de inglês ou de língua estrangeira for contribuir para isso, eu acho que ele está fazendo um desserviço à educação muito sério.

Preocupação semelhante foi expressa pela entrevistada Selma descrevendo seu trabalho de ensino de inglês para leitura instrumental na escola pública:

...quando eu fui para a escola pública, aí sim, eu comecei a perceber o seguinte: 'puxa vida, eu tenho que ter cuidado para não me tornar instrumento desse poder aí [da hegemonia do inglês], meio destruidor'. E por isso eu achei tão legal essa via da leitura. Porque você usa a língua inglesa como instrumento para fortalecer o aluno como pessoa, como cidadão brasileiro.

A entrevistada não explicita as razões porque considera a via da leitura instrumental menos alienante e capaz de fortalecer o sentimento de cidadania do aluno. No entanto, como veremos adiante os *PCNs* para ensino de língua estrangeira no Ensino Fundamental (MEC: 1998) propõem o ensino de leitura como a única abordagem “socialmente justificável” na escola pública por ser viável e preparar o aluno para as provas do vestibular, além de contribuir para sua formação como leitor em qualquer idioma. A entrevistada demonstrou familiaridade com os *PCNs* em sua fala; também mencionou a contribuição do desenvolvimento da habilidade de leitura em língua estrangeira para a formação de um leitor crítico, capaz de compreender e interpretar não apenas textos, mas também o mundo a sua volta e assim, questionar, entre outras coisas, a hegemonia do inglês. Dessa forma, o professor de inglês estaria contribuindo para fortalecer nos alunos a cidadania brasileira.

Como vimos acima (Byram, 1997; Guilherme, 2002), a educação para a cidadania é um componente importante de uma educação intercultural em língua/ cultura estrangeira, incluindo as dimensões de compreensão e interpretação da sociedade onde vivemos. Guilherme, no entanto, vai mais além afirmando

Um cidadão **ativo** deveria ser reflexivo, crítico, sensível e comprometido com questões do sofrimento e da dignidade humanas, tanto **em nível local como global** (op.cit.: 165; nosso negrito).

Entendemos por esta afirmação que uma educação para cidadania intercultural deveria, a partir de raízes locais, transcender as fronteiras nacionais e incluir um elemento de ação, de transformação social. De um modo geral, estas dimensões parecem ausentes da reflexão de nossos entrevistados.

Carmen relatou seu processo de identificação/ desidentificação com o idioma estrangeiro e com o idioma nacional a partir de outra perspectiva. Também se descreve como apaixonada pelo inglês através de identificação com

a mãe, professora do idioma, e com seus professores no curso de idiomas que “*achava o máximo*”. Mas optou por fazer um doutorado em literaturas de língua portuguesa como forma de resgatar sua identificação com o idioma materno.

Apesar de eu adorar estudar inglês, eu me achava um pouco,....,deixando de lado a minha língua...Eu ficava tensa com isso e pensava: gente, eu devia estudar português, eu devia dar aulas de português...

...Eu retomar a língua portuguesa [via doutorado] foi maravilhoso...

A fala desta entrevistada sugere, a nosso ver, que, por mais fascinante e enriquecedora que seja a experiência de penetrar em um novo universo lingüístico e cultural, o risco do *exílio* (Revuz, 2002) nos faz ansiar de volta à segurança da língua materna, possivelmente com novas e mais significativas percepções de nossa relação com ela. A entrevistada prossegue, relatando sua experiência de voltar a redigir seus trabalhos acadêmicos em português: “*eu vi como eu estava limitada, o meu vocabulário estava limitado, as minhas estruturas gramaticais*”. Portanto, depois de anos estudando e ensinando inglês, a entrevistada parece resgatar um relacionamento de aprendizagem e de prazer com a língua materna.

O entrevistado Rafael também aborda a questão de seu relacionamento com o idioma materno e o idioma estrangeiro de forma paradoxal. Em um primeiro momento, reporta o *estranhamento* que vivenciou ao ser colocado, quando criança, em uma sala de aula onde o professor só falava inglês. Sentiu-se perdido, apavorado: “*não tinha noção do que ela [a professora] estava me perguntando*”. Apenas quando

...alguém me mostrou que [o inglês] era um sistema completamente diferente e que existia alguma relação entre os dois [sistemas – português/ inglês], isso abriu o mundo para mim.

E mais adiante “*para mim o uso do português, pelo menos num andamento, de dar alguma ajuda na construção desse novo significado, eu acho que foi fundamental*”. Esse comentário do entrevistado chama atenção para o fato de que a língua materna desempenha papel importante no processo de aquisição do novo idioma. Voltaremos mais adiante a esta questão.

Após esta primeira experiência negativa, o entrevistado tornou-se excelente aluno “*por ter facilidade com a língua*” e passou a gostar do idioma. No entanto,

o inglês é para Rafael “*minha língua de trabalho*”, “*a língua que eu gosto de estudar, é a língua que eu gosto de trabalhar, mas é a minha língua de trabalho*”. O entrevistado fala inclusive de uma mudança de personalidade, de comportamento quando faz uso de cada um dos idiomas: “*Eu acho que quando eu falo inglês, eu sou uma pessoa diferente. Eu sou muito mais brincalhão em português do que em inglês....*”.

De acordo com o depoimento, Rafael parece ter designado lugares bem específicos e bem delimitados para o idioma materno e para o idioma estrangeiro em sua vida. Esta observação nos remete às idéias de Revuz (2002), Bertoldo (2003) e Coracini (2003) de que aprender um idioma estrangeiro é inscrever-se em uma nova discursividade, possibilitando a manifestação de aspectos dormentes de nossas subjetividades, sem nunca abandonarmos de todo a discursividade da língua materna. A língua estrangeira nos permitiria explorar dimensões de nosso ser que não encontrariam expressão na língua materna, contribuiria para uma re-definição/ re-organização de nossa(s) identidade(s). Nas palavras de Revuz (2002):

Abrindo um novo espaço para a expressão do sujeito, a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber (op.cit.: 220).

Esta relação complexa de identificação/ desidentificação com o idioma estrangeiro parece também afetar as percepções dos alunos. Selma reportou a seguinte experiência:

...eu tive uma aluna, que era adulta já, ...Nós trabalhamos um mês, só inglês, inglês, inglês...aí houve um problema,...., e eu falei português com eles. E ela falou: “professora, que bom ouvir sua voz”...Ela tinha ouvido minha voz durante um mês, mas não tinha me sentido como pessoa.

A “voz” da professora falando a língua materna foi identificada pela aluna como a “sua” (da professora) voz, a voz que realmente caracterizava a professora como sujeito, revelando possivelmente o processo de estranhamento da aluna na aprendizagem do idioma estrangeiro.

Retornando ao depoimento de Rafael, o entrevistado vai mais além na afirmação de seu compromisso com a brasilidade, onde coloca sua dimensão afetiva, quando diz:

Porque a gente vai ser sempre brasileiro...Por mais que eu use a língua estrangeira, que eu fale fluentemente, a minha maneira de gesticular vai ser brasileira, a minha gíngua, o meu sorriso...

O domínio do código lingüístico, em sua opinião, não seria uma marca identitária tão forte como outras formas de auto-expressão como o “sorriso” ou a “gíngua”, que o caracterizariam definitivamente como brasileiro.

O entrevistado demonstra igual desejo de preservar a identidade brasileira de seus alunos. Reporta, por exemplo, que, em uma ocasião, corrigiu a pronúncia de uma aluna adulta e obteve a seguinte reação:

...ela [a aluna] me falou: “iam me entender?”; aí eu falei assim: “sem sombra de dúvida”. E ela falou: “eu quero que todo mundo saiba que eu sou brasileira”.

O professor revela concordar com a aluna que a presença de um sotaque do português brasileiro não compromete a comunicação no idioma estrangeiro e preserva sua marca identitária. E acrescenta: “*a partir daquele momento, eu passei a pensar duas vezes antes de corrigir [a pronúncia de] meus alunos*”.

Da mesma forma que Monica, o entrevistado Rafael constata que seus alunos da escola pública federal são bastante críticos e questionadores da hegemonia americana. No entanto, segundo ele, esse fato não os impede de aprender bem o idioma, pois “*a única maneira de poder criticar é falar bem a língua*”. Atribui a si próprio uma atitude semelhante:

No meu caso....aprender inglês foi uma maneira de poder criticar melhor. Porque quando você sabe a “língua do inimigo”...Você não é vítima dessa língua hegemônica.

A idéia de dominar a ‘língua do inimigo’ aparece na fala de outra entrevistada, Marli. Em resposta a seus alunos que questionam porque precisam aprender inglês, ela afirma

...até mesmo no caso de ser uma língua hegemônica, “língua do dominador” e nós os “dominados”, até mesmo para você se comunicar satisfatoriamente com o “dominador”, seria bom que você também tivesse acesso. E não necessariamente com isso, desmerecer a nossa cultura, não só a língua, mas toda nossa cultura.

A postura de Marli difere da de Rafael pela ausência de uma atitude mais crítica com relação à hegemonia do inglês. Marli deseja que os alunos aprendam a “língua do dominador” para melhor se comunicar com ele, sem aparentemente questionar em sua fala as posições de dominador/ dominado. Já Rafael insiste que um dos objetivos do aprendizado do idioma deveria ser o desenvolvimento de uma postura crítica com relação a essa hegemonia.

Entre todos os entrevistados, Rafael foi o que nos pareceu olhar a questão da identificação/ desidentificação com a língua estrangeira e com a língua materna, a questão da identidade cultural sua e de seus alunos a partir de ângulos mais variados e complexos. Sua última fala nos remete às idéias de Pennycook (1994) sobre o processo de apropriação do idioma estrangeiro para a expressão de significados culturais próprios.

A única entrevistada que não reportou uma relação visceral com o idioma estrangeiro trouxe uma contribuição bastante original à discussão. Para Tereza, sua opção pelo magistério da língua inglês teve bases bastante pragmáticas. Ela fazia o curso de Português – Literatura na graduação, quando pensou com relação ao magistério dessa disciplina: *“eu vou ter que corrigir muita redação, não vai dar. Eu vou ter um trabalho enorme”*.

Descartada a opção de lecionar português, a alternativa disponível na universidade onde estudava era o inglês. No entanto, observa a entrevistada, em contraste com um grande número de profissionais da área, *“o inglês não é minha paixão”*. Sua opção pela disciplina foi, segundo ela, puramente prática. Esta relação casual com o idioma *“tem relação com a minha visão de dar aula de inglês na turma, na sala de aula”*.

A entrevistada, que já atuou em escola particular e atua ainda no Município, revela privilegiar o desenvolvimento de relações afetivas na sala de aula, considerando a aprendizagem do idioma em si como ocupando um segundo lugar, uma vez que as barreiras para esta aprendizagem são, no contexto onde atua, frequentemente insuperáveis. Como vários outros entrevistados lecionando em escolas da rede pública, Tereza expressou dúvidas sobre a validade do ensino do idioma nesse contexto. Em seu caso, no entanto, esta colocação assume uma

conotação de questionamento do discurso oficial de que é indispensável saber falar inglês em um mundo globalizado:

E sempre fica uma vozinha assim: inglês é importante? É. Muito importante? É. Mas nós estamos no Brasil e você pode não saber tanto inglês....Se você sabe pensar, sabe refletir, sabe trabalhar, você vai saber a hora que for preciso aprender inglês.

Para ela, a afetividade também desempenhou papel importante em seu próprio processo de aprendizagem do idioma. À semelhança de Rafael, experimentou forte rejeição quando entrou para o curso de idiomas onde “*os professores falavam nos corredores em inglês*”. A “*barreira do afeto*” lhe pareceu intransponível. Sua aprendizagem do idioma só tomou impulso mais tarde via um professor particular “*mais amigo*”, via músicas dos Beatles, via um curso de conversação, quando a questão do afeto pôde ser resgatada.

Sumarizando nossa análise até o momento, os professores de inglês entrevistados mostraram-se, de maneira geral, bastante conscientes e preocupados em valorizar seu vínculo e de seus alunos com sua língua materna. A língua portuguesa é importante como elemento facilitador da aprendizagem da língua estrangeira, sobretudo nos estágios iniciais, como veículo de afetividade, indispensável à aprendizagem e como marca identitária para professores e alunos brasileiros. Alguns professores (Rafael/ Selma/ Tereza) demonstraram estar bastante conscientes dos processos de estranhamento vividos na aprendizagem de segundo idioma por eles próprios e por seus alunos e cuidam para que eles não afetem negativamente os últimos.

Apesar do envolvimento afetivo com a língua, nenhum de nossos entrevistados se revelou um “adorador” (ver Moita Lopes, 2005a) absolutamente acrítico das culturas dos países de língua inglesa. No entanto, em alguns casos (Vivian/ Marli/ Monica/ Silvia) identificamos ambigüidades que parecem ter origem no discurso “oficial” do inglês como língua internacional. Esses professores usam esse argumento para persuadir seus alunos da necessidade de dominar o idioma: “*Não tem saída fora de falar inglês*” (Silvia).

Da mesma forma que os professores pesquisados por Pagliarini-Cox e Assis-Peterson (1999), os entrevistados em nossa amostra (com a exceção de

Rafael e Tereza, que nos pareceram mais questionadores) revelaram-se *bons sujeitos* (op.cit.: 446), demonstrando concordância com a ideologia dominante do inglês como língua de comunicação internacional. No entanto, pensamos que, em sua maioria, a relação dos entrevistados tanto com a língua materna como com a língua estrangeira revelou-se bastante complexa e cheia de nuances e que muitos expressaram uma preocupação genuína com a preservação da identidade cultural sua e dos alunos.

Alguns também mostraram preocupação com o desenvolvimento de uma consciência crítica em seus alunos bem como em sua formação para a cidadania, enfatizando as dimensões de reflexão, avaliação e interpretação inerentes a esses processos. Não foram, no entanto, muito explícitos sobre como os alunos exerceriam essa cidadania para mudanças sociais.

5.3.2.

O magistério de língua inglesa

Colocamos como horizonte teórico de nosso trabalho uma visão do professor como *intelectual transformador*, postura indispensável para, no contexto de ensino/ aprendizagem de língua estrangeira, auxiliar os alunos no desenvolvimento de uma *consciência cultural crítica*, o objetivo proposto para uma educação intercultural (Guilherme, 2002). Sabemos, com base nas pesquisas anteriores e em nosso conhecimento da área, que esses conceitos são apenas incipientemente difundidos entre os profissionais de língua inglesa. Nesta perspectiva, buscamos identificar junto a nossos entrevistados suas representações da profissão e, em particular, do papel a ser desempenhado pelo professor de língua/ cultura inglesa, conscientes de que dificilmente eles teriam familiaridade com o horizonte teórico adotado. Nesta seção estaremos, portanto, focalizando as respostas que diferentes entrevistados deram às questões sobre o papel do professor de inglês no mundo contemporâneo, sua contribuição para a formação dos indivíduos na Educação Brasileira e a visão/ entendimento do(a) entrevistado(a) a respeito das características de uma educação intercultural em língua/cultura estrangeira.

Da mesma forma como revelaram uma relação apaixonada com a língua inglesa, nossos entrevistados também se confessaram apaixonados pelo magistério: “*É vício*” (Beatriz); “*é uma cachaça. Vicia*” (Rafael). Vários entraram para a profissão um pouco por acaso: concluíram o curso de idiomas, foram convidadas a dar aulas, tomaram gosto e, o que era inicialmente um “bico”, tornou-se opção profissional.

Muitos também tentaram ou consideraram outras opções profissionais – tradução (Ana); turismo (Silvia) – mas terminaram voltando para o magistério. Para Monica, ser professora era “*um plano B na minha vida*”: queria ser jornalista. Selma tentou Biblioteconomia: “*...não queria ser professora, queria ter uma carreira mais fashion*”.. Parte dos atrativos que os mantiveram no magistério foram a possibilidade de cedo conseguir alguma independência financeira, assim como a disponibilidade de empregos.

Rafael, por ser rapaz, teve que brigar para ser professor. A mãe, também professora, o desencorajava. Mas considera essa herança familiar um fator decisivo na escolha profissional: “*Então isso [o ser professor] está um pouco na veia*”.

Outras fontes de satisfação são o contato com pessoas, em particular com jovens (João), a necessidade de ser criativo, de se reinventar:

Eu gosto de preparar atividades, eu não gosto de repetir a mesma atividade todo ano, porque eu acho que é chato para mim – nem sei se é tanto pelo aluno, mas se eu tiver que dar a mesma aula igual, eu não vou render da mesma forma (Rafael).

Como vimos acima, com exceção de Tereza, todos os demais entrevistados começaram sua carreira trabalhando em cursos de idiomas, em muitos casos no próprio curso onde estudaram e onde também receberam sua formação inicial para o magistério, frequentando o *Teacher Training Course*³ oferecido pela instituição. Alguns dos entrevistados reportaram a importância significativa que o curso de idiomas teve em sua formação pessoal e profissional, destacando uma dimensão pouco conhecida e pouco discutida do papel desempenhado por essas instituições.

³ Curso de Treinamento para Professores.

A entrevistada Marli, por exemplo, faz referência aos atrativos que, como adolescente, encontrava no curso de idiomas: o método audiovisual, os professores, o ambiente acolhedor:

Tinha aquela coisa dos professores – na minha época – adorarem dar aula, você sentia que eles gostavam e a gente se sentia mesmo parte da coisa.

O entrevistado Rafael destaca os diferentes cursos de aperfeiçoamento profissional aos quais teve acesso dentro do curso de idiomas onde trabalhava e afirma: “O [nome do curso] foi uma escola para mim, sem sombra de dúvida”.

Ana focaliza a importância que o curso de idiomas teve em sua formação pessoal, afirmando que para ela era “mais uma escola de inglês do que um curso. A carga horária era maior, a disciplina, as regras de conduta, era uma coisa mais de escola”.

Os entrevistados fizeram também várias referências às dificuldades vivenciadas no exercício da profissão: salários baixos, alunos difíceis e desinteressados, turmas grandes e heterogêneas, principalmente no contexto da escola regular, falta de estímulo. Algumas das dificuldades, no entanto, valem à pena ser exploradas em mais detalhe porque dizem respeito ao magistério do inglês em particular.

No contexto da escola, tanto a particular como a pública, a disciplina da língua inglesa é considerada de menor importância na grade curricular. Na visão de alguns entrevistados, isso afeta a imagem do profissional da área junto a seus colegas bem como junto aos alunos.

O inglês, na minha escola, tem uma importância muito diluída. É uma coisa mínima (Tereza).

A imagem negativa pode vir também da rejeição ao inglês e a sua(s) cultura(s) por parte de outros professores. Selma reportou alguns incidentes em que se sentiu discriminada por colegas de outras disciplinas:

...ele [o colega] falou: “você ensina a língua do inimigo”. Mas ele falou sério. Ele não falou brincando não.

E em outra circunstância,

...ela [a colega] quis me colocar numa posição, assim, menor. Por causa dessa questão do americano, da cultura americana. Então a gente sofre um pouco com isso.

Situação semelhante foi observada na pesquisa de Pagliarini-Cox e Assis-Peterson reportada acima, em que alguns professores pesquisados se queixaram de serem acusados por colegas de “colonizados” e “representantes do imperialismo americano”, acusações veementemente rechaçadas por eles (1999: 443).

Referindo-se ao ensino de inglês na escola regular, Silvia lamenta: “*o professor de inglês é meio que uma coisa ‘extra’, assessória. Ele não tem uma parte ali naquele processo educacional*”. E continua, afirmando: “*é muito importante o professor de inglês estar integrado com o projeto da escola*”. Para que este objetivo possa ser atingido, Silvia aponta a necessidade de um envolvimento significativo deste professor com a escola, mediante a alocação de uma carga horária substancial a esse professor. É necessário também que haja uma percepção por parte da direção da escola da importância desse envolvimento bem como de uma maior interdisciplinaridade que integre a disciplina de língua estrangeira nos demais projetos educativos da instituição.

Já Monica reportou o caso de uma aluna de escola particular – caso que ela considera extremo, mas significativo – que lhe disse:

“puxa, professora, por que você não vai para casa? não fica aqui dando aula não...se eu quiser aprender inglês, eu vou fazer intercâmbio, vou para um país estrangeiro...”

Outro questionamento dos entrevistados diz respeito a mudanças no mercado de trabalho, especialmente nos cursos de idiomas, que afetam sua posição. Vanda, por exemplo, observa que “*todo mundo que fala inglês acha que pode ser professor*”. Os cursos de idiomas contratam atualmente profissionais despreparados, mão de obra barata, e a consequência é que “*você começa a ter um ensino de má qualidade, um tapa buraco nas escolas*”.

Questionamento semelhante foi proposto por Rafael com relação à contratação ilegal de falantes nativos de inglês sem preparo para o magistério, desvalorizando o profissional brasileiro. Já Marli queixa-se da figura do “instructor de ensino”, termo empregado na contratação de pessoal por várias redes de escolas de idiomas como forma de baratear seus custos.

E como essas professoras percebem o papel a ser desempenhado por elas na educação de seus alunos? Em resposta a esse questionamento, vários entrevistados afirmaram valorizar de forma especial a dimensão afetiva.

Selma, em resposta à indagação de como percebia o papel do professor de inglês no mundo contemporâneo, respondeu: “... *se você fizer um trabalho consciente, você acaba levantando a auto-estima [dos alunos]*”. Deu como exemplo o trabalho que realizou com um aluno negro, pára-quedista do Exército, a quem ofereceu apoio especial para que ele superasse suas dificuldades e progredisse no idioma.

João, como vimos acima (2.2.1.), mencionou seu excelente relacionamento com seus alunos adolescentes no curso de idiomas: “*Eu adoro trabalhar com adolescentes...eu consigo me sintonizar na língua deles, eu gosto do que eles gostam, eu gosto de falar como eles falam...*”. Considera como seu principal desafio criar uma boa atmosfera de sala de aula - um “*clima realmente de harmonia*” - desenvolver atividades que motivem e agradem seus alunos. Conclui suas observações, reforçando a dimensão afetiva: “*...o relacionamento professor – aluno é muito importante. Talvez mais importante do que a própria bagagem que o professor carrega*”. Mesmo o entrevistado não explicitando a que “bagagem” se refere, é razoável supor que ela diz respeito aos conhecimentos lingüísticos e pedagógicos dos professores. Para esse entrevistado, portanto, a capacidade de entender/ motivar seus alunos, ter uma boa relação pessoal com eles supera a importância desses conhecimentos no desempenho de suas funções no magistério de língua/ cultura inglesa.

No entanto, em um segundo momento, João afirma: “*temos a grande responsabilidade de não só ensinar a língua, mas também...a questão cultural*”.

E, mais adiante:

Eu acho que o professor de língua inglesa hoje, ele tem até de certa forma um poder de mexer um pouquinho com a cabecinha desses indivíduos para coisas boas, para incentivar, para motivar.

Portanto, mesmo ressaltando a dimensão afetiva de sua atuação como professor de inglês, este entrevistado reconhece a importância de um trabalho voltado para a formação de seus alunos. Porém, seus exemplos de como lida em

sua sala de aula com a questão da(s) cultura(s) da língua inglesa não deixam muito evidente como e para quê ele pretende “mexer com a cabeça” de seus alunos. João menciona, por exemplo, a elaboração de projetos de pesquisa sobre aspectos culturais de países da língua alvo (pontos mencionados especificamente: a moeda utilizada em diferentes países, atrações turísticas de interesse), seguido da preparação de cartazes sobre o tema. Menciona também textos de materiais didáticos adotados nas diferentes instituições onde atua que fazem referências a museus, escritores e outros aspectos da vida cultural nesses países. Na escola de idiomas, onde tem acesso à Internet na sala de aula, usa vídeos do *You Tube* como elemento motivador de suas aulas. Em nenhum desses exemplos sugere o aprofundamento de uma abordagem crítica da questão cultural.

Quando solicitado a caracterizar o que entenderia por uma educação intercultural, João sugere a realização de programas de intercâmbio que possibilitassem aos alunos vivenciar outras culturas. Curiosamente, ele sugere que esses intercâmbios sejam realizados também dentro do Brasil, favorecendo a experiência da nossa diversidade cultural.

Para João, portanto, seu papel como professor de língua inglesa é, sobretudo, o de servir como um bom modelo para seus alunos (“*o que fazemos em sala é muito analisado pelos alunos, as nossas opiniões são muito relevantes*”), um encorajador e motivador da aprendizagem do idioma mediante o estabelecimento de relações afetivas significativas. João não faz referência a nenhuma das atividades ou operações críticas que definimos como essenciais ao desenvolvimento de uma *consciência cultural crítica* – observar, contrastar/comparar, avaliar. Não parece fazer parte de seu universo de preocupações a formação de uma postura crítica em seus alunos. Não fica claro, portanto, a partir de sua fala em que sentido e com que objetivos o professor de inglês “mexeria com a cabeça” dos alunos.

Para Ana, a dimensão afetiva também tem função primordial no papel a ser desempenhado pelo professor de inglês. Ela vê esse papel como sendo o de um *educador*: “*Eu acho que o professor é um educador no sentido mais amplo*”. Explica essa função ampliada em termos de um envolvimento afetivo mais próximo com os alunos e suas famílias, dando apoio e auxiliando os pais na

formação de seus filhos particularmente em situações difíceis, por exemplo, separação dos pais, desavenças familiares, etc. Em sua opinião, o diálogo com as famílias torna-se mais necessário na medida em que se espera que o professor tenha, segundo as palavras de uma de suas alunas, “moral”. E a professora se pergunta:

Que moral é esse que o professor tem que ter senão a coisa não rola, vira bagunça? Então, que papel é esse do professor hoje em dia?.....era legal ter um pouco mais de intercâmbio [com os pais/com a direção da escola], porque essas coisas não estão sendo faladas. Não há uma troca.

O papel do professor visualizado por essa entrevistada nesta parte de sua fala parece ser a de um formador, em cooperação com a família, da personalidade individual dos alunos, mediante o exercício de alguma forma de autoridade e, possivelmente, exemplos de comportamento. É neste sentido que o professor de língua/ cultura estrangeira seria também um educador.

Com relação ao trabalho com a cultura da língua estrangeira, a professora faz referência também à formação dos alunos para uma atuação na sociedade em que vivem. Ana exemplifica seu trabalho nessa área com um projeto que teve por objetivo evidenciar para os alunos “*onde se fala inglês no mundo*”. O projeto consistia em uma pesquisa para identificar os diferentes países que usam o inglês como língua oficial. A professora descreveu o projeto como visando motivar os alunos adolescentes, uma vez que os ajuda a colocar em contexto sua aprendizagem do idioma: é “*um alívio para o aluno saber que ele não está aprendendo uma coisa que ele pode até achar inútil, mas que é essencial porque é língua falada*”.

Além desse benefício, a professora vê nesse tipo de projeto o potencial para explorar com os alunos alguns aspectos históricos da expansão mundial do inglês tais como as dimensões continentais do Império colonial britânico nos séculos XIX e XX, “*a terra onde o sol nunca se põe*”. E acrescenta: “*dependendo do nível de maturidade [a discussão poderia] chegar a uma coisa política atual – militar, bélica...*”, sugerindo que, dependendo do nível de maturidade dos alunos, a discussão poderia se encaminhar para aspectos mais políticos e mais atuais do tema. Assim, a fala dessa entrevistada parece sugerir que uma abordagem mais

crítica da questão cultural estaria reservada a alunos mais “amadurecidos”, possivelmente alunos mais velhos ou mais adiantados no estudo do idioma.

A fala de Ana aparece, em nosso entendimento, como fortemente marcada pelo discurso do inglês como língua internacional: “*A gente não mora numa ilha no meio do oceano chamada Brasil. A gente mora no mundo*” e o inglês é a ferramenta que nos permite comunicar com o mundo. Por outro lado, Ana acredita que não basta aos jovens saber o que está acontecendo no mundo, eles “*tem que ter também acesso ao que está acontecendo aqui*”. Como exemplo desse tipo de conhecimento, a professora faz referência a uma discussão que teve com um grupo de alunos sobre as razões porque os exames internacionais a que devem se submeter são tão caros: porque a libra é uma moeda mais forte do que o real, encarecendo o serviço para o público brasileiro. O exemplo aponta para uma consideração das diferentes posições ocupadas no contexto mundial pela economia do Brasil e da Grã-Bretanha. Ana conclui seu exemplo, dizendo:

Então, virem economistas, virem políticos, para mudar isso. Porque eles {os alunos} pensam muito na coisa imediata, mas não se vêem como agentes dessa sociedade, dessa mudança...

Chamo atenção para a última parte de sua fala em que a entrevistada se refere aos alunos como “*agentes...dessa mudança*”. A professora diz ver seus alunos como agentes potenciais de transformação social na medida em que estudem, se formem e passem a atuar de forma eficaz no mundo. Da mesma forma que os professores portugueses na pesquisa realizada por Guilherme (2002), Ana parece entender uma atuação futura de seus alunos em processos de transformação social a partir de sua formação e ascensão a alguma posição de poder. Assim, tanto uma reflexão mais crítica sobre questões culturais tanto como uma ação social efetiva ficam relegadas a um momento futuro quando os alunos tenham desenvolvido maior maturidade intelectual ou voz ativa na sociedade onde vivem. Além disso, a necessidade de se submeter a esses exames internacionais de certificação de proficiência em inglês não parece ser questionada.

A professora adota, a nosso ver, uma abordagem de comparação e contraste entre as duas realidades culturais, mas não aprofunda mais esta reflexão, encorajando seus alunos a realizar algumas das outras operações do ciclo crítico proposto por Guilherme tais como questionar, julgar e agir. Assim, apesar dessa

entrevistada demonstrar compreensão de algumas das questões envolvidas em uma abordagem intercultural do ensino de língua estrangeira, aspectos essenciais desta abordagem parecem ausentes de sua visão.

Tereza também escolhe a via do afeto para enfrentar os desafios de ensinar numa escola do Município onde as carências e dificuldades são inúmeras. Questiona-se sobre os objetivos do ensino e aprendizagem de língua inglesa neste contexto e busca tornar esse aprendizado relevante para seus alunos, adotando uma abordagem de leitura instrumental.⁴ No entanto, uma vez discutido e analisado o texto, ela procura estabelecer ligações entre este e as preocupações e interesses mais imediatos de seus alunos, pois considera esta a contribuição mais significativa para a formação de seus alunos.

Como exemplo, Tereza descreve uma aula em que leu com os alunos um texto sobre o fim do romance do Príncipe William da Inglaterra com sua namorada, Kate. O texto foi trabalhado com técnicas de leitura e seguido por uma discussão sobre as diferenças culturais entre os regimes políticos do Brasil e do Reino Unido: governo republicano x governo monárquico. Concluída a leitura, reporta a entrevistada,

...isso é meu gancho para voltar ao meu aluno e para a gente partilhar o que é para o menino terminar [um namoro]. É mais fácil para o menino? Para a menina? O que acontece com as outras pessoas?

A professora identifica o tópico como de muito interesse para seus alunos e procura persegui-lo em um nível pessoal porque “...a cultura que me interessa é a cultura do meu aluno, a cultura do aluno, a cultura do professor e essas culturas se interligando”.

Em outro momento, a professora pediu a uma turma que fizesse uma avaliação do ano letivo com relação tanto a sua vida escolar como a suas vidas pessoais. Segundo ela, a resposta mais freqüente sobre a experiência mais marcante do ano letivo foi: a amizade, os relacionamentos afetivos desenvolvidos entre os colegas e com a professora. E aí ela se pergunta:

⁴ A leitura instrumental é uma abordagem de ensino de língua estrangeira que focaliza o desenvolvimento da habilidade de leitura para fins específicos, geralmente de textos de cunho profissional ou acadêmico. Voltaremos a esse ponto ao considerarmos o ensino/ aprendizagem de inglês na escola pública.

...eles não aprenderam nada? Como não aprenderam nada? Na vida complicada de hoje eles dizem que o que eles ganharam em 2007 foi a amizade, isso é tudo.

Para esta entrevistada, o ensino do idioma estrangeiro serve como porta de entrada para um processo de reflexão de professores e alunos sobre a realidade mais imediata de suas vidas:

O professor de inglês vai contribuir para o aluno ser enriquecido. E vai aprender com o aluno. Vai fazer o aluno pensar? Vai. Vai fazer o aluno refletir? Vai...vai enriquecer o aluno se esse trabalho de inglês for um trabalho de reflexão, questionamento, troca, em construção, com construção de conhecimento.

Para Tereza, no contexto da escola pública, o domínio de um idioma estrangeiro é praticamente impossível. “Vai acontecer para alguns. Não vai acontecer para todos”. Vai acontecer para aqueles que conseguirem “correr atrás” no futuro. Isso não significa que o professor de inglês fique de mãos atadas, sem procurar dar alguma contribuição para o crescimento dos jovens que tem diante de si.

Tereza parece ter trilhado um caminho bastante próprio na tentativa de tornar seu trabalho no magistério da língua inglesa relevante para seus alunos, em um contexto onde, segundo ela, ninguém acredita no potencial dos alunos para aprender nada. Em outro momento de sua fala que analisaremos mais adiante, ela dá exemplo de como aborda com seus alunos o papel desempenhado pela língua inglesa em suas vidas atuais e futuras, procurando relativizar a importância dessa presença. No entanto, a ênfase na dimensão afetiva também no caso de Tereza situa a discussão sobre o ensino/ aprendizagem de língua/cultura estrangeira em termos da vida pessoal dos alunos, sem investigar mais profundamente questões de cunho social ou político.

Já Vanda, respondendo à questão sobre o papel do professor de inglês, põe em relevância sua contribuição no desenvolvimento de uma consciência crítica no aluno:

Eu acho que o professor de inglês tinha que ser o conscientizador... Ele tinha que ser aquele que – como é mais exposto a diferentes culturas, a diferentes idéias, a diferentes pensamentos, eu acho que ele tinha que passar isso para os alunos. Tinha que, de uma certa maneira, “liga” as coisas, fazer com que você não tivesse esse monte de “macaquinho de imitação” que você tem hoje. Eu acho que o

papel do professor, não só de inglês, mas no geral, é de propagar a cultura, de propagar o pensamento, de propagar instrução, de propagar vida.

Nesta fala, bastante articulada, a entrevistada atribui ao professor o papel de “*conscientizador*”. Esta função ele exerceria tentando evitar que os alunos se tornassem meros “*macaquinhos de imitação*”, isto é, imitadores acríticos do que vem do estrangeiro - modas, idéias, valores. Vimos acima (2.2.1.) que Vanda considera a maioria de seus alunos da comunidade da Baixada Fluminense onde atua como valorizando mais o que vem do exterior, particularmente dos Estados Unidos, do que os produtos, idéias e valores brasileiros. Vimos também que ela pensa que esta valorização do nacional deveria, em primeiro lugar, incluir o idioma nacional brasileiro.

Mais adiante, buscando explicar/ exemplificar como o professor desempenharia esta tarefa, ela sugere que o professor “*tire cinco minutos*” para conversar com os alunos, “*tire cinco minutos para falar de coisas legais que estão acontecendo [no Brasil]*” e, adotando uma abordagem contrastiva, evidencie as qualidades do Brasil e dos brasileiros: “*...o Brasil tem cientistas maravilhosos*”; as casas americanas são de madeira, mas muito da madeira utilizada nos Estados Unidos é tirada de florestas brasileiras; “*viver nos Estados Unidos não é essa maravilha, esse paraíso*” (sem exemplos).

De acordo com Vanda, os professores de inglês falham no exercício desse papel porque focalizam em excesso o ensino do código lingüístico: “*o professor está preocupado em dar só gramática*”. Assim, deixam de atuar no sentido de ser uma “*engrenagem de mudança*”. Para Vanda essa mudança se dará na consciência dos alunos, que se orgulharão de ser cidadãos brasileiros, que não adotarão uma posição de subserviência com relação à língua/ cultura estrangeira. Portanto, apesar de caracterizar o papel do professor de língua/ cultura inglesa como sendo o de desenvolver nos alunos uma *consciência crítica*, Vanda descreve esse processo como afetando de forma especial a subjetividade dos alunos, sem considerar explicitamente as possíveis formas como poderão atuar (o *agir* do ciclo crítico de Guilherme) na sociedade em que vivem.

Para concluir essa análise das percepções dos entrevistados sobre o papel do professor de língua/ cultura inglesa, Maria, que trabalha em escolas do Estado em comunidades bastante carentes, assim o descreveu:

Eu acho que o professor de inglês tem – é um dos que mais tem – essa possibilidade de trazer essa riqueza cultural, essa diferença para eles. Porque dentro do âmbito da escola...você pode tentar dentro do possível trazer um pouco mais para eles desse mundo, desse mundo fora da vidinha deles. Não só do país deles, mas muitas vezes da cidade deles, porque muitas vezes o mundo deles se restringe à própria cidade.

Segundo essa professora, o nível de carência de alguns de seus alunos é tão grande que não conhecem nem mesmo o centro da cidade mais próxima a sua comunidade. Levá-los “ao cinema, a um aeroporto, a um ponto turístico” ou mesmo através do trabalho com textos, são formas de buscar eliminar esta carência e levar aos alunos algum enriquecimento cultural.

Esta entrevistada também apresentou uma definição bastante articulada do que consiste, em sua opinião, uma educação intercultural:

Uma educação intercultural teria que disponibilizar para os alunos diferentes tipos de recursos, de materiais, de contextos, não só na cultura deles, como também de várias outras...não só no ensino de idiomas, mas em todas as outras disciplinas....a questão do papel da mulher em várias línguas, a questão do emprego, de salário, cultural e política, em vários outros países e culturas...

Esta definição contém alguns elementos interessantes e que, a nosso ver, se encaixam dentro de nosso modelo de uma educação intercultural em língua/ cultura estrangeira: (1) a professora menciona a necessidade de se fazer a ponte entre a cultura dos alunos e as demais; (2) demonstra consciência de que uma abordagem intercultural não pode se limitar ao ensino de idiomas, mas deve ser levada adiante em todas as disciplinas do currículo (3) menciona tópicos de natureza social, cultural e política que poderiam ser tratados nesse contexto. Infelizmente, diz a professora, tal abordagem é bastante difícil na escola pública brasileira devido a exigências dos currículos, à carência de recursos, de tempo etc.

...A gente tem um mundo de coisas que tem que fazer porque tem que fazer, porque você é obrigada a trabalhar com aquilo....e falta tempo e falta material para trabalhar com o que realmente seria interessante e enriquecedor para eles [os alunos].

Sumarizando esta parte de nossa discussão do material pesquisado, encontramos, entre os professores entrevistados, uma diversidade de posicionamentos e visões a respeito de seu papel no magistério da língua inglesa e de sua contribuição para a formação dos alunos sob sua responsabilidade. De um modo geral, configura-se uma tendência a valorizar os relacionamentos afetivos entre mestres e alunos como forma de capturar o interesse dos últimos (sobretudo no caso dos adolescentes) e de motivá-los para o aprendizado do idioma. Na visão de uma professora, o aprender a relacionar-se, o prazer nas amizades é um fim legítimo do aprendizado de sala de aula, independente de se outros aprendizados (dos conteúdos da disciplina) tenham ocorrido.

Um número significativo de entrevistados, no entanto, expressou especificamente a visão de que o papel do professor de língua/ cultura estrangeira é o de encorajar seus alunos a pensar, refletir, a partir da exposição a aspectos de outras culturas. O entendimento, de um modo geral, do que está envolvido neste aprendizado cultural permaneceu em nível de aspectos mais superficiais dessas culturas. Apenas uma professora fez referências explícitas à introdução de temas de caráter mais social tais como a posição da mulher ou o emprego. Dois professores mencionaram também a necessidade de se estabelecer pontes com a cultura do aluno, a cultura que ele traz para a sala de aula, seus interesses específicos (música, namoro).

O objetivo da reflexão crítica seria equipar o aluno com o entendimento de seu lugar no mundo como cidadão brasileiro, valorizando os elementos nacionais, desmistificando seu sentimento de inferioridade e ajudando-o a formar-se para uma atuação eficaz na sociedade contemporânea. Essa atuação, no entanto, parece ser compreendida como restrita mais ao âmbito pessoal e profissional dos alunos.

Como seria de se esperar, nenhum dos professores entrevistados demonstrou ter conhecimento/ familiaridade com conceito do professor como intelectual transformador. Nesse sentido, nossas observações corroboram as de demais pesquisadores que constataram o desconhecimento desse tipo de conceito por parte dos profissionais de língua inglesa.

5.3.3.

O processo de ensino/ aprendizagem de língua/ cultura inglesa em seus diferentes contextos

Como último eixo temático de nossa discussão do material empírico coletado, vamos considerar agora como nossos entrevistados concebem o processo de ensino/ aprendizagem de língua/ cultura estrangeira, seus objetivos e características principais. Diferenciamos esta parte da discussão entre os diversos contextos onde os entrevistados atuam – o curso de idiomas, a escola particular e a escola pública – porque sabemos, com base em nossa experiência profissional bem como no conteúdo das entrevistas, que esse processo assume características próprias em cada um deles.

Nosso objetivo, nessa etapa da discussão, é o de identificar tendências/ indícios que apontem na direção de um ensino intercultural no ensino do idioma/ cultura estrangeira, focalizando aspectos tais como a formação de *falantes (ou usuários do idioma*⁵) *interculturais críticos*, o desenvolvimento de uma *consciência cultural crítica* bem como a adoção de uma abordagem crítica (o *ciclo crítico* de Guilherme, 2002) no ensino/ aprendizagem de língua e cultura estrangeira.

Assim como no caso da visão do professor como *intelectual transformador*, não acreditamos que conceitos tão inovadores e que não fazem parte normalmente de nenhum currículo de formação de professores de inglês possam estar presentes na fala de nossos entrevistados. Pensamos que, no estágio do desenvolvimento da profissão em que nos encontramos, o que podemos encontrar são indícios de um potencial na direção de uma educação intercultural, uma receptividade a essas idéias.

⁵ Nem sempre, no contexto brasileiro, o ensino/ aprendizagem de idioma/ cultura estrangeira tem por objetivo o desenvolvimento da língua falada; neste caso, optamos por substituir o termo falante intercultural crítico por usuário do idioma ou leitor intercultural crítico.

5.3.3.1.

O curso de idiomas

Dos quatorze professores entrevistados para o projeto, treze atuam em cursos de idiomas, embora apenas três de forma exclusiva. A tendência entre os profissionais da área é, de fato, a de buscar trabalho nos diferentes segmentos do magistério do inglês, para garantir a empregabilidade, mas também para diversificar sua experiência. Por exemplo, Vanda que trabalha como coordenadora (e é sócia) de um curso de idiomas na Baixada Fluminense afirma: “...*eu sempre gostei muito de trabalhar em outros lugares. Porque se você fica só no curso, você não tem essa visão das coisas que estão acontecendo*”. Por esta razão, lecionou cinco anos em escola estadual e ainda leciona em escola particular de Ensino Médio.

Os entrevistados que atuam nos cursos de idiomas descreveram o processo de ensino/ aprendizagem nesse contexto como sendo facilitado por vários fatores: turmas menores e menos heterogêneas, grupadas por faixa etária e nível de conhecimento, abundância de materiais didáticos e recursos de sala de aula tais como televisão e DVD, laboratório de informática, acesso à Internet. No entanto, mencionaram também vários desafios e questões. Algumas dessas questões estão diretamente relacionadas a propostas e visões de ensino de língua estrangeira originárias da indústria de ELT conforme caracterizado no Capítulo 1. Este fato não é de surpreender na medida em que as redes de cursos de idiomas são um dos componentes dessa indústria. Algumas das questões que apareceram de forma recorrente na fala dos entrevistados e que passaremos a discutir são: (a) a questão da oralidade; (b) a questão do método; (c) a questão do uso da língua materna na sala de aula; (d) o modelo do falante nativo e da variedade do inglês a ser ensinada; (e) a questão da cultura.

(a) A questão da oralidade

De forma geral, os professores dos cursos de idiomas descreveram os objetivos do processo de ensino/ aprendizagem de inglês nesse contexto como sendo o de desenvolver as “quatro habilidades” (leitura, compreensão oral, fala e escrita). No entanto, o foco principal é no desenvolvimento da habilidade oral,

pois é com esse objetivo que a maior parte dos alunos procura os cursos de idiomas. A expectativa dos alunos é a de fazer um curso de conversação e aprender a se comunicar no idioma estrangeiro com fluência, de preferência no tempo mais curto possível. Essa expectativa é estimulada pelos cursos que, na promoção de seus serviços ao público, fazem promessas irrealistas, criando dilemas para os professores. Ana descreve assim essa situação:

...mas isso [a aprendizagem do inglês oral] é o foco mais atual. Você poder desenvolver uma conversação e dizer o que realmente quer. Só que eu não acredito muito nisso....Eu acho que esse termo conversação está muito...Eu prefiro chamar de produção oral, uma coisa mais ampla...

“Chamar de produção oral” as atividades visando o desenvolvimento da oralidade nos níveis iniciais é a maneira que esta professora encontrou de lidar com as expectativas de seus alunos sem frustrá-los em excesso. E a professora continua:

Porque é totalmente surreal um aluno adulto que chega aqui e quer fazer uma aula de conversação porque ele quer falar da situação do Iraque, do Irã e das eleições nos Estados Unidos se ele não domina as estruturas,...se ele não tem um vocabulário amplo....Porque não dá para falar muito a verdade, eu acho. Tipo assim: “meu filho, você não tem conhecimento de língua para tal, para esse tipo de discussão que você quer desenvolver” .. Eu acho isso muito frustrante pra gente...

A ênfase excessiva na oralidade e a falsa promessa da “conversação desde o início” geram esse tipo de dilema e de frustração para os professores e alunos dos cursos de idiomas. As dificuldades e exigências do aprendizado ficam obscurecidas por promessas fáceis, pois como diz Tereza:

Porque aprender uma língua não é sopa, não é fazer sopa nem chá. É uma coisa que vai exigir muito de você, vai exigir muito do aluno, do professor, n variantes....

De um modo geral, no entanto, os entrevistados julgam que o objetivo de falar o idioma é atingido por um número significativo de alunos, aqueles com tempo, dinheiro e determinação para fazer um “investimento de alguns anos”, até atingir níveis avançados no idioma, tornar-se alguém que “não vai só se comunicar em inglês, mas vai se comunicar bem” (Silvia). Para tornar o processo mais atraente, menos doloroso, os professores investem alto nível de criatividade, utilizando os diversos recursos disponíveis nas escolas de idiomas, tais como música, filmes, Internet.

Portanto, com relação ao foco na oralidade, o principal questionamento dos entrevistados diz respeito à trivialização do esforço e do investimento cognitivo e afetivo necessários ao domínio do idioma falado. Alguns dos princípios básicos da abordagem comunicativa – a língua inglesa como instrumento de comunicação internacional, neutro e benéfico, a ênfase no desenvolvimento das competências comunicativas – não foram diretamente questionados nas falas dos entrevistados com relação ao foco na habilidade oral. Alguns questionamentos do modelo da ideologia oficial vão aparecer, como veremos mais adiante, com relação ao uso da língua materna em sala de aula e ao padrão do *falante nativo*, principalmente no que diz respeito à pronúncia.

(b) A questão do método

Visando atingir um objetivo tão desafiador como o de levar alunos a dominar um idioma estrangeiro, os professores naturalmente colocam a questão dos procedimentos mais adequados, das práticas pedagógicas que melhor contribuam para essa aprendizagem. Essas questões são geralmente formuladas em termos da *questão do método*, ou seja, da metodologia mais apropriada para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas dos alunos.

Essa formulação da questão também tem raízes nas principais teorizações do campo da lingüística aplicada que durante décadas centrou esforços no desenvolvimento e definição do método mais adequado para a aprendizagem de um segundo idioma. Assim, durante as décadas de 60, 70 e 80 um número de métodos de aprendizagem de línguas foram preconizados e se sucederam no cenário da profissão como contendo as diretrizes mais apropriadas a uma aprendizagem bem sucedida: método áudio-lingual, método direto, método cognitivo e a abordagem comunicativa, assim designada porque, apesar de baseada em princípios teóricos específicos, deixa relativamente em aberto a questão dos melhores procedimentos pedagógicos e desenho instrucional (Pennycook, 1989). A questão do método também foi encampada pelas redes de cursos de idiomas que fazem do “seu” método um ponto de venda importante para o público.

Mais recentemente, teóricos como Pennycook (1989; 1994) e Allwright (2003) vêm questionando a centralidade e mesmo a validade da questão do

método no ensino de língua estrangeira. Pennycook (1989), por exemplo, denuncia a questão como uma forma de “conhecimento interessado”, uma das discussões teóricas que servem de base à indústria de ELT. De acordo com ele, o debate sobre o melhor método serve para alimentar a indústria de cursos de formação de professores e a produção de materiais didáticos que são exportados dos países centrais para os periféricos.

Allwright (2003) também se questiona sobre a permanência dos debates sobre método no centro das preocupações da profissão. Ele considera que, desde a década de 60, quando o governo americano patrocinou um importante projeto de pesquisa – o *Projeto Pennsylvania* – com o objetivo de estabelecer o método mais eficiente de ensino/ aprendizagem de língua estrangeira, a questão do método ficou superada. O Projeto não chegou a resultados conclusivos, pois nenhum dos métodos estudados apareceu como, por si só, garantindo o aprendizado. Allwright sugere que a permanência da questão se deve em parte à necessidade de diversos interessados na indústria de ELT em exercer controle sobre o que acontece dentro da sala de aula e propõe, como alternativa ao controle, a idéia de compreensão, mediante uma postura investigativa por parte dos professores.

De toda maneira, o debate sobre o método ressurgiu entre nossos entrevistados como uma questão importante, mas refletindo as dificuldades e contradições nela implícitas.

Silvia, por exemplo, se pronuncia a favor do método:

Eu acho que o método é uma questão importante porque senão você corre o risco de se perder. E um professor muito experiente, que já tem passagem por vários métodos diferentes, ele talvez possa não necessitar tanto disso. Mas se a gente considerar que a maior parte dos professores não está neste patamar, então eu acho que método é uma coisa importante. Não como uma camisa de força, mas como uma diretriz...

Monica argumenta que o método é geralmente uma imposição da escola de idiomas, que define para os professores a metodologia a ser adotada: “É ela [a escola] que estabelece qual é a metodologia e você precisa seguir”. No entanto, com relação ao próprio aprendizado, ela afirma:

Porque eu vejo que você aprende por qualquer metodologia. Eu mesma aprendi através de um método áudio-lingual....a grande sacada, é você aprender através de um método que lhe faça bem...

Vanda adota uma postura eclética com relação à questão:

Método é uma coisa sempre muito discutida. Aparece um, aí de repente não é mais, é um método direto, é um método comunicativo, é estrutural...eu cheguei à conclusão de que todos os métodos surtem efeito...mas existem os melhores para determinada pessoa...acho que a gente tem que alinhar o que funciona de um e o que funciona de outro...tem que aproveitar um pouco de cada um.

Portanto, segundo esta entrevistada, a questão do método diz respeito mais ao estilo de aprendizagem de cada indivíduo do que a uma receita infalível de aprendizagem de um segundo idioma.

A abordagem preconizada pela maior parte dos cursos de idiomas é a comunicativa, isto é, visando o desenvolvimento das habilidades de comunicação, embora os professores atribuam a esta abordagem significados e características um pouco diferentes. Para Vanda, por exemplo, trabalhar com essa abordagem significa buscar relacionar os tópicos e conteúdos dos livros didáticos à realidade dos alunos: “...quando eu peço a eles [os professores do curso que coordena] para trabalharem com a abordagem comunicativa é: trazer o evento que está no livro para a vida dos alunos”.

E essa mesma entrevistada tem consciência de que, como vimos acima, no final das contas, predomina o ecletismo: “...mas o que a gente faz mesmo é uma salada: o que é bom de um método eu pego, o que é bom de outro a gente pega...”. O que é “bom” de um método explica-se como o que ajuda os alunos a aprender, o que funciona dentro da sala de aula com base na experiência dos professores.

Portanto, apesar da questão do método aparecer como ainda bastante relevante para os professores de cursos de idiomas entrevistados, a tendência que é mais evidente entre eles é a de adotar uma atitude pragmática com relação a ela. Reconhecem que os alunos aprendem de diferentes maneiras e que o mais sábio é beneficiar-se de todos os elementos que possam conduzir ao sucesso do processo de ensino/ aprendizagem. Demonstram, portanto, a nosso ver, uma postura de

independência com relação ao discurso oficial que domina a profissão pregando a superioridade de um ou de outro método.

(c) a questão do uso da língua materna na sala de aula

Esta questão diz respeito a um dos princípios básicos da abordagem comunicativa que se generalizou via indústria de ELT: na sala de aula deve predominar a língua alvo como a forma mais segura de um aprendizado eficiente do novo idioma. Os professores entrevistados que se manifestaram com relação a esse ponto ainda são favoráveis ao predomínio da língua alvo, mas alguns buscam flexibilizar a aplicação do princípio, tanto por razões pragmáticas como para acomodar necessidades afetivas dos alunos. Entre as situações mencionadas estão o uso mais freqüente do português em turmas de principiantes, o recurso da tradução ou explicação rápida em português para poupar tempo de aula e não deixar cair o ritmo e uma abordagem contrastiva entre a língua materna e a língua estrangeira como ferramenta essencial ao aprendizado. Por exemplo, Marli explica:

Eu acho fundamental o papel da língua materna. Como conhecimento do mundo, é você fazer um contraponto, para mostrar que eles já têm o domínio de uma língua - que é a língua dele - e ele já tem conhecimento lingüístico, que não pode ser ignorado.

Nesse caso, ela parece ter um duplo objetivo: o primeiro é cognitivo – de usar o contraste com a língua materna para esclarecer algum ponto da língua alvo; o segundo, afetivo, de assegurar ao aluno de que ele já possui uma ferramenta lingüística bastante desenvolvida, a língua materna, e que, portanto, tem possibilidade de adquirir uma segunda língua.

Vanda pensa que uma abordagem contrastiva pode ser útil: “*não é de todo ruim o aluno tentar comparar [as estruturas das duas línguas]*” mas, quando as diferenças entre os dois códigos são acentuadas, o professor precisa interferir e explicar claramente a diferença para evitar que o aluno se confunda.

Carmen expressa a mesma preocupação com relação a comparações entre a língua materna e a língua alvo, mas considera inevitável que os alunos façam uso do português em certas situações:

Eu acho que tem umas expressões naturais deles [dos alunos], quando eles chegam e querem contar o fim de semana, eles vão direto para a língua materna. Os adultos, particularmente, precisam muito da tradução de palavras. Por mais que você tente mostrar fotos....eles querem tradução imediata das palavras.

Vanda, no entanto, conseguiu eliminar as próprias dúvidas com relação ao uso da língua materna:

Eu não tenho aquela coisa de alguns cursos que tem que ser tudo em inglês e acabou. Não tem isso não. Eu acho que você precisa da língua materna às vezes para entender um ponto.

Já Maria revela fazer uso da língua materna de seus alunos para fins afetivos:

Para um momento em que você precisa chamar os alunos para mais próximo de si, ou por problema de comportamento - por problemas negativos ou por coisas positivas – então há momentos em que você tem que parar e a língua materna é importante para isso. Esse contato mais próximo do aluno tem de ser na língua materna.

Assim, mesmo aceitando o princípio da predominância da língua alvo na sala de aula, os professores também adotam uma atitude flexível com relação a essa questão, usando a língua materna como recurso para o processo de aprendizagem, como forma de gerenciamento de classe e aproximação com os alunos. De toda maneira, já havíamos visto na seção sobre língua e identidade que os professores entrevistados tendem a atribuir grande importância ao domínio da língua materna como marca identitária, sua e de seus alunos.

(d) o modelo do falante nativo e a variedade do inglês a ser ensinada

Com relação à variedade do inglês escolhida para o processo ensino/aprendizagem, os professores que atuam em cursos de idiomas expressam a opinião de que ela é, em grande parte, determinada pela escolha de material didático, geralmente de origem britânica ou americana. No entanto, os professores parecem considerar a questão do modelo do *falante nativo* como secundária ou até mesmo superada, em particular com relação à pronúncia. Rafael, por exemplo, afirma:

...hoje em dia tanto faz...porque a gente está no Brasil antes de mais nada. Então, desde que [a pronúncia] fosse compreensível, não tinha porque mudar isso, não exigia um rigor.

Silvia, que trabalhou muitos anos em escolas de idiomas e atua no momento em uma escola bilingüe, chama atenção para o fato de que a questão do sotaque está deixando de ter importância, mesmo entre falantes nativos do inglês:

E eu tenho sido surpreendida por Admissions Officers⁶ das universidades [americanas] vindo ao Brasil, com sotaque forte, às vezes, de espanhol; e essas pessoas têm posição de destaque, cargo de confiança nas universidades. Eu acho que a questão do sotaque está ficando menos importante do que já foi.

Carmen oferece uma definição do que entende por “inglês internacional”, a variedade que gostaria que seus alunos falassem:

...a proposta é ensinar o inglês internacional...que é o inglês que você entenda e se faça entender. Que você consiga se virar nas mais diversas situações.

Marli usa com seus alunos o argumento de que “a língua é de quem a usa”, podendo ser empregada de forma flexível e criativa, para expressar significados próprios. Usa como exemplo o surgimento das variedades do inglês africano.

E algumas expressões que vão surgindo lá [na África, com relação ao inglês africano] não deixam de ter uma riqueza, uma coisa de criatividade daquele grupo ali...Por isso que eu falo que o falante manda [na língua].

A fala de nossos entrevistados parece sugerir que o modelo do *falante nativo*, pelo menos no que diz respeito à pronúncia, começa a perder sua força. Rafael lembra que para aprendizes brasileiros de inglês um sotaque purista é desnecessário. Já havíamos visto anteriormente (seção 2.2.1.) que ele considera desejável que seus alunos preservem a marca identitária do português em sua pronúncia do inglês.

Aos poucos, também, a idéia da legitimidade de variedades do inglês outras que o inglês britânico e o americano começa a penetrar no imaginário dos profissionais de língua inglesa. Começa a tomar vulto também a idéia de uma variedade internacional, cuja principal característica seria permitir a inteligibilidade mútua entre os usuários do idioma. Vimos acima, no capítulo 1, que, entre os teóricos da lingüística aplicada, já existem aqueles preocupados em descrever as características dessa variedade internacional. Estas tentativas, no entanto, se encontram ainda em estágios bastante iniciais para que se possa

⁶ Funcionário de universidades americanas responsáveis pelo processo de seleção e admissão de alunos.

afirmar que a variedade internacional venha a ser identificada como uma versão do idioma relativamente estável e passível de ser ensinada a alunos estrangeiros.

(e) a questão da cultura

De um modo geral, os professores entrevistados pronunciaram-se favoráveis ao ensino da(s) cultura(s) da língua alvo nos cursos de idiomas. Como exemplo, Laura expressou os objetivos do processo de ensino/ aprendizagem da seguinte maneira:

...desenvolver as quatro habilidades e também conhecer um outro grupo, uma outra cultura, de que maneira aquela cultura está enraizada, está interferindo na nossa, mostrar esses horizontes...

Sugere para o ensino de cultura uma abordagem contrastiva, de comparação de “*diferenças e similaridades*” entre a(s) cultura(s) da língua alvo e a do aluno. Em resposta à questão de como entenderia uma educação intercultural em língua estrangeira, a professora menciona a necessidade de “*entender porque as pessoas são diferentes*” e “*questionar estereótipos*”. No entanto, quando tenta exemplificar o tipo de questão a ser levantada em sala de aula, ela mesma traz a tona estereótipos bastante fortes, tanto da cultura estrangeira como da cultura nacional:

Porque numa guerra os americanos lutam com tanto afínco, porque eles se voluntariam? Se fosse aqui todo mundo ia se esconder nas casas...Eu acho que para entender isso, que há uma diferença, que uns são mais patriotas, outros são menos; uns são mais sérios, outros são menos sérios....

Mesmo afirmando a necessidade de ir-se além de estereótipos, a professora não parece ela mesma se desvencilhar do estereótipo do povo americano como “corajoso” e “patriota” e o brasileiro como menos patriota, demonstrando que talvez não tenha tido a oportunidade de refletir mais profundamente sobre a questão.

Silvia preocupa-se com esse despreparo dos profissionais de língua inglesa e com a tendência a supervalorizar o estrangeiro (“*Isso é um grande perigo e é uma coisa que acontece muito*”), atribuindo a tendência a falhas na formação dos professores: “*Eu nunca vi esse assunto ser abordado em nenhum curso de Letras*”. Ressalta a importância de que o professor tenha o cuidado de, ao ensinar a cultura da língua alvo, não desvalorizar a cultura do aluno. A(s) cultura(s) da

língua alvo não pode(m) ser apresentada(s) aos alunos como melhores, “*como sendo o exemplo de como nós deveríamos ser*”.

Silvia vê, no entanto, no ensino de cultura um elemento de “*motivação*” para os alunos. Lamenta que os cursos de idiomas que, no passado, atuavam como institutos culturais, promovendo cursos, palestras, eventos artísticos ligados aos países da língua alvo, tenham deixado de fazê-lo. Nesse contexto, rejeita com veemência a idéia do ensino de inglês como “*língua internacional*”:

Eu acho que não é possível você dar um ensino de inglês apátrida. Eu acho que isso é uma mentira. Essa coisa de você dizer que ensina o inglês, porque o inglês é língua franca, a língua internacional...eu acho que ele tem que estar de alguma forma atrelado a uma cultura.

Quando exemplificam as atividades voltadas para a cultura que desenvolvem com seus alunos, os professores entrevistados se referem especialmente à discussão de textos sobre países de língua inglesa que estão disponíveis nos livros didáticos adotados pelas escolas de idiomas, focalizando aspectos diferentes da vida nesses países. Mencionam, além de Estados Unidos e Grã Bretanha, a Nova Zelândia, Austrália e Canadá. Nenhuma referência foi feita a países africanos ou asiáticos de língua inglesa, que não parecem estar representados nesses materiais. Os textos, segundo os professores, descrevem costumes, comportamentos e hábitos, mas, aparentemente, sem grande profundidade. Laura, por exemplo, cita uma discussão sobre diferenças no trânsito:

A gente estava falando sobre trânsito, sobre leis de trânsito, sobre como dirigir, eles dirigem como? É do lado direito...é do lado esquerdo? Então essas coisas são sempre sinalizadas....

Outro exemplo de tópico cultural bastante citado pelos professores é o dos dias festivos: *Halloween*, Dia de Ação de Graças, *St. Patrick's Day*.

Vanda foi a única entrevistada que deu um exemplo de abordagem de um tópico um pouco mais controverso. Para isso, diz ela, é preciso “*pegar ganchos*” com o que o material didático oferece em termos de cultura, o que não é muito: “*Porque no livro realmente não tem. O livro privilegia a gramática e o vocabulário e a fonética...*”. Ao exemplificar a idéia de “*pegar ganchos*”, Vanda faz referência a um texto no material didático que utiliza que aborda “*muito de*

racismo, de multiculturalidade. Aí a gente fala da questão do racismo nos Estados Unidos". O “gancho”, segundo a entrevistada, é mais explorado com a apresentação de um filme aos alunos também sobre o tema do racismo, por exemplo, *Mississippi em chamas*.

Outro tópico citado por Vanda e por vários entrevistados é música, que os professores utilizam porque agrada muito ao público adolescente. O exemplo mais comum é o *hip hop*. Mas, novamente, Vanda é a única entrevistada que afirma explorar uma dimensão um pouco mais social do tópico, citando uma música da banda *Black Eyed Peas* que faz referência a Klux Klux Klan (KKK), organização americana que prega a supremacia branca. A professora também usa a canção como “ponte” para uma discussão sobre questões raciais nos Estados Unidos.

Outro tipo de atividade ligada à cultura que também aparece com frequência na fala dos entrevistados são os *projetos* que, segundo eles tendem a focalizar aspectos tais como culinária, datas festivas ou então aspectos da alta cultura dos países da língua alvo (escritores, instituições culturais tais como museus). Vanda descreve um desses projetos desenvolvidos no curso de idiomas que coordena:

...a gente está planejando a “Semana Shakespeare e Cervantes” ...vamos fazer com os alunos oficinas dos dois autores e terá uma exposição com os trabalhos de cada turma.

Existe, entre os entrevistados, uma preocupação em buscar uma aproximação com a cultura dos alunos, especialmente os adolescentes (“*Tento trazer a realidade deles para a sala de aula...*” – Laura). Alguns exemplos de como é feita esta aproximação são: o ensino de *gírias* da língua alvo que possam ser associadas ao linguajar dos adolescentes brasileiros (Ana); pesquisas sobre palavras de origem inglesa usadas rotineiramente em português para evidenciar o quanto os alunos já conhecem da língua alvo (Ana); o uso de textos que se assemelhem aos encontrados no ciberespaço (mensagens eletrônicas, textos de sites) (Laura); a discussão de temas controversos que façam parte do universo de interesses dos alunos jovens (sexo, drogas) (Rafael).

Esses professores parecem identificar a ‘cultura dos alunos’ como sendo constituída pelo que Guilherme (2002) chama de “*línguacultura* transnacional”, responsável pela “existência das mesmas tendências, hábitos e mesmo valores em

diferentes pontos do globo” (2002:127). No entanto, não há evidência nas falas desses entrevistados de que esses tópicos sejam abordados de forma mais crítica, buscando aprofundar um pouco mais questões subjacentes a essa cultura transnacional. Ela parece estar presente na sala de aula de língua/ cultura inglesa apenas como elemento motivador e facilitador da aprendizagem do código lingüístico.

Monica articulou as dificuldades que os professores encontram no ensino da(s) cultura(s) da língua alvo:

Pois é isso é muito difícil, porque são trilhões de culturas dentro da mesma cultura. ...Eu vou ensinar que cultura? Do bairro? Do Brooklyn? De Nova York?...Você tem que trabalhar geralmente com um estereótipo mesmo, uma coisa generalizada....

E conclui: “Então quer dizer, não se vai muito a fundo não [da questão cultural]”. Ela também se preocupa com a “ponte” a ser feita com a(s) cultura(s) dos alunos:

Quando trabalhar um aspecto cultural estrangeiro, seria interessante contrastar – não contrastar simplesmente, mas até equalizar com aspectos próprios [da cultura brasileira] também.

Para esta professora, portanto, não é suficiente comparar/ contrastar em termos do que é semelhante/ diferente entre as culturas, mas “equalizar”, termo que parece sugerir a atribuição de igual valor, igual importância às duas culturas. Curiosamente, esta entrevistada explicitou sua admiração pela exportação bem sucedida da indústria cultural americana:

Eu acho que eles [os americanos] fizeram um papel fenomenal nesta questão de assegurar a exportação da língua inglesa através dos produtos culturais de marca. Eu acho que importa imagens, figuras, modelos, sonhos através da música, do cinema....acho que isso foi uma jogada de mestre...

A entrevistada pensa que os adolescentes se ressentem dessa invasão, mas que é preciso ajudá-los a superar suas resistências para que eles aprendam o idioma. A forma do professor ajudar nesse sentido é, como vimos acima, mostrando que valoriza o idioma e a cultura brasileira.

Portanto, esta entrevistada parece ter uma posição bastante ambígua com relação ao papel do ensino de cultura na sala de aula de língua estrangeira. Por um

lado, demonstra consciência das dificuldades envolvidas na seleção do material a ser ensinado e da complexidade da definição de como representar adequadamente a(s) cultura(s) da língua alvo. Parece acreditar na inevitabilidade de um ensino de cultura estereotipado. Por outro, admira a eficiência dos Estados Unidos em exportar sua cultura e acredita ser necessário ajudar aos alunos a superar resistências/ críticas a essa “invasão” para permitir o aprendizado do código lingüístico. A valorização da língua e cultura brasileira teria a função de preservar a auto-estima dos alunos e garantir o aprendizado.

De um modo geral, a ambigüidade parece ser a marca que caracteriza o ensino da(s) cultura(s) da língua alvo no contexto do curso de idiomas. Os professores consideram importante a questão cultural e percebem nela o potencial para a desconstrução de estereótipos e aceitação de diferenças. Afirmam também a importância da valorização da(s) cultura(s) dos alunos, mas, em ambos os casos, não parecem ir muito além de comparações superficiais que parecem contribuir mais para reforçar os estereótipos do que para superá-los.

A questão da assimetria entre as culturas os preocupa no sentido de preservar a auto-estima e as lealdades culturais dos alunos, mas parece ser aceita sem questionamentos mais profundos sobre seus motivos históricos e, em um caso pelo menos (Monica), é motivo de admiração.

(f) a questão do sistema de franquias

Esta é uma questão que não está diretamente ligada a nossos temas, mas que consideramos importante mencionar pois acreditamos que, no momento, afeta o processo de ensino/ aprendizagem de língua/ cultura inglesa nas escolas de idiomas. Foi trazida por apenas uma entrevistada (Marli), mas penso que a preocupação que ela expressa é compartilhada por outros professores que atuam nesse segmento. Disse a entrevistada:

Mas o problema lá [no curso de idiomas onde trabalha] que eu vejo, principalmente agora com essa coisa da franquias, é aquela coisa que os outros cursos também têm (...) de trabalhar aluno como cliente...

A ênfase, segundo a entrevistada, deixa de ser na *qualidade* e passa a ser na *quantidade*: “....tem aquela coisa de quantidade: muito aluno, muito aluno”. Essa atitude interfere no processo ensino/ aprendizagem na medida em que tanto o

professor quanto os alunos se sentem “vigiados” e liberdade, afirma a professora, é fundamental.

5.3.3.2.

A escola particular

Não foram muitos os entrevistados que reportaram experiências de atuação em escolas particulares de ensino regular. Os que o fizeram, falaram das muitas dificuldades enfrentadas no exercício do magistério do inglês nesse segmento: turmas muito grandes (por exemplo, cinquenta alunos – Vanda), alunos desinteressados porque estudam inglês no curso de idiomas e acham que a disciplina na escola não é importante (Monica), a necessidade de “*gerar nota, avaliação, provas*” (Monica). A opção mais viável fica sendo o ensino de leitura (Vanda), pois este, pelo menos, busca desenvolver nos alunos uma habilidade que lhe será útil no vestibular, em concursos.

Silvia argumenta que o ensino de língua estrangeira na escola regular deveria ser opcional:

....Na hora que você dá opção, você elimina aquele pessoal que tem oportunidade de estudar fora, e você tem condição de fazer uma coisa ali numa linha reta.

Tornando a aprendizagem de língua estrangeira opcional, o professor teria, na opinião da entrevistada, condições de atingir objetivos mínimos que seriam “*instrumentalizar o aluno....para ele poder ter acesso a uma literatura em inglês, para ele poder se comunicar de forma básica, poder ler uma revista, um jornal....*”. O ensino opcional também poderia permitir às escolas incluir mais de um idioma em sua grade curricular, por exemplo, inglês e espanhol.

Monica acha a abordagem de leitura limitante, mesmo na escola particular. Assim, afirma:

Eu sempre procurei...sair um pouco desse contexto de só trabalhar leitura Eu sempre procurei, mesmo em turmas numerosas, barulhentas, trabalhar com músicas,...., do gosto dos alunos mais jovens, que tivesse alguma relação com o que eles estivessem aprendendo ali, algum conteúdo temático da aula; sempre procurei trabalhar com música e com algumas atividades lúdicas, que não requeressem muitos recursos não.

Com exceção dessa tentativa de Monica de trabalhar com músicas, nenhuma outra referência foi feita à questão cultural no contexto da escola particular. Essa questão reaparece de forma bastante significativa como parte do programa de ensino bilíngüe coordenado por Vivian em uma escola particular de Niterói.

5.3.3.3.

O programa de ensino bilíngüe

Vivian coordena um “projeto bilíngüe” em uma escola particular de Niterói. O projeto destina-se a crianças na Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental e é complementar ao ensino regular oferecido pela escola. As crianças que participam do projeto freqüentam a escola em turno extra e, nesse período, participam de atividades que são realizadas todas em inglês.

O objetivo do projeto bilíngüe é, segundo a entrevistada, desenvolver com eficiência a fluência oral dos alunos. O projeto não adota materiais didáticos de ensino de inglês nem faz uso de avaliação formal dos alunos, desenvolvendo-se em torno de temas ou tópicos. Como exemplo, a entrevistada citou o tema da culinária. Neste caso, os alunos pesquisam hábitos alimentares/ culinária de diferentes países de língua inglesa, aprendem a preparar uma receita e concluem elaborando um livro de receitas favoritas. Neste contexto, trabalham vocabulário e estruturas gramaticais da língua inglesa. Fazem uso também de habilidades de pesquisa e artísticas. Nas palavras da professora:

Esse projeto [bilíngüe] é opcional...Eles têm culinária, educação física...Ele é interdisciplinar porque como é que a gente vai ensinar só língua?...eles aprendem geografia....

O grande desafio enfrentado pelos professores que trabalham no projeto é manter as crianças interessadas e motivadas, pois o fato de freqüentarem a escola em dois turnos prova-se muito cansativo. Por isso, procuram fazer uso de atividades lúdicas na aprendizagem, passeios, bem como alocar tempo para as crianças brincarem de forma menos estruturada.

A questão da cultura aparece de forma bastante marcada. As crianças são divididas em turmas identificadas com o nome de um país de língua inglesa. A entrevistada citou: Estados Unidos, Canadá, Irlanda, África do Sul, Inglaterra.

Estudam aspectos diferentes desses países: roupa, culinária, clima, vegetação. A professora enfatizou que todas as culturas recebem o mesmo tratamento, são valorizadas da mesma maneira, mas que questões de natureza mais política, por exemplo, questionamentos sobre a presença do inglês nesses países ou sua hegemonia no mundo não são abordadas.

A professora articulou sua visão do ensino/ aprendizagem de língua e cultura estrangeira da seguinte maneira:

...quando você faz outra língua, no caso o inglês, você não tem tanto preconceito, a gente fica aberto a novas culturas: “ele usa saia”, ele fala não sei que e somos todos iguais....Abre um pouco a cabeça das crianças, no caso, para um mundo que é esse: as pessoas são diferentes e que a diferença é boa, e como que a gente pode passear por essas culturas, e trocar com essas culturas – a gente apresentando a nossa, representando a nossa e os outros em seus diferentes aspectos. Então eu acho que a língua é um instrumento, e com isso a gente está abrindo as mentes para não ter guerra, não ter problema religioso, não ter problema porque a gente tende a respeitar as diferenças.

A professora expressa assim a sua preocupação de que o ensino de língua/ cultura estrangeira contribua para a eliminação do *preconceito*, para a aceitação da *diferença* e para algum tipo de transformação social tal como o fim de conflitos bélicos e religiosos. No entanto, ela parece entender essas mudanças como decorrendo simplesmente da exposição não problematizada a outras culturas, como resultando do desenvolvimento de sentimentos de tolerância e empatia (Byram, 1997; Guilherme, 2002) para com os outros, de uma abertura das mentes infantis. O exemplo que ela dá de diferença cultural – “*ele usa saia*” - também parece sugerir que o trabalho com a cultura permanece em níveis mais superficiais de estereótipos e generalidades, sem tocar em questões mais profundas de crenças e valores. Também não é feita menção a possíveis conflitos decorrentes de encontros interculturais, que tenham origem em assimetrias e diferenças irreconciliáveis entre as culturas, nem em estratégias para ensinar os alunos a aceitá-las e conviver com elas (Guilherme, 2002).

Já havíamos visto que a professora, mesmo quando insistindo na necessidade de valorizar a língua e a cultura brasileira, refere-se a elas de forma um pouco negativa: “*nosso aqui, terceiro mundo, aqui no cantinho*”. Sua visão do encontro intercultural, apesar de falar de superação de preconceito e aceitação de

diferenças, parece manter essa separação entre o “nosso” e o “deles”: *“a gente coloca todo mundo – nós aqui, eles ali e o mundo”*. Por outro lado, discutindo a questão do ensino bilíngüe, a professora expressa consciência da diversidade lingüística e cultural do Brasil e de como essas questões são negligenciadas em nosso contexto educacional:

...temos tantas línguas portuguesas dentro do nosso próprio Brasil, que a gente entra numa questão maior, dos índios, no sul as escolas que falam alemão, dizer que no Brasil não tem ensino bilíngüe....

E continua: *“a gente aqui falando de inglês quando a gente não tem [noção] do nosso próprio bilingüismo...”*. Pronuncia-se então a favor de mais pesquisas sobre o assunto e mais diretrizes governamentais para o ensino bilíngüe.

A entrevistada parece, a nosso ver, bastante “atenada” com questões importantes que dizem respeito a uma educação intercultural em língua/ cultura estrangeira. Vê o potencial deste processo de ensino/ aprendizagem para combater a xenofobia e trabalhar a questão da diferença, preocupa-se com a diversidade lingüística e cultural do Brasil e julga importante valorizar essa(s) cultura(s). No entanto, falta a sua fala a dimensão *crítica* que leve a uma reflexão mais profunda e questionadora sobre a presença do inglês no mundo e sobre a diversidade cultural. Ela demonstra um desconhecimento dessas questões, possivelmente pela ausência, em seu ambiente profissional de oportunidades de reflexão sobre elas.

5.3.3.4.

O contexto da escola pública

De um modo geral, os professores entrevistados, quer atuem ou não no setor público, questionam a validade do ensino de idioma estrangeiro nesse contexto. Os alunos da escola pública são descritos como carentes, com dificuldades de aprendizagem, não dominando nem mesmo o idioma nacional. Portanto, nem professores nem alunos vêem muito sentido na aprendizagem do idioma. A metáfora mais recorrente para descrever a função da escola pública é a do *“arroz com feijão”* – ensinar o básico, a ler e escrever na língua materna, noções de aritmética.

Assim, o ensino/ aprendizagem de um idioma estrangeiro aparece como um “divisor de águas”. O aluno de classe média que estuda na escola particular e pode frequentar o curso de idiomas é descrito na fala dos entrevistados como aquele que pode viajar para o exterior, poderá a vir fazer uma pós-graduação fora do país, poderá precisar do idioma estrangeiro em seu contexto profissional. Já na escola pública, uma entrevistada sugere que o ensino do idioma seja direcionado às profissões acessíveis a estes alunos tais como garçom e taxista. Como sugere Graddol (2006), as linhas de exclusão no mundo contemporâneo, separando quem tem acesso a profissões de mais prestígio e a melhor remuneração, incluem o conhecimento de um idioma estrangeiro, do inglês em particular. Apenas uma entrevistada, Silvia, mostrou-se preocupada com essa questão. Falando de sua experiência na escola pública, ela afirma:

...tinham várias pessoas que trabalhavam em tarefas para as quais eles jamais iriam precisar [de inglês] – serviço doméstico, porteiro, obra – eu achava que não. Mas hoje em dia, com um certo distanciamento, eu acho isso uma coisa muito discriminatória. Eu acho que é uma visão de elite do que a classe menos favorecida precisa e eu acho que seria, realmente você não dar essa oportunidade a eles, você acentuar essa desigualdade e na verdade a gente nunca sabe como é que vai se desenrolar a vida daquela pessoa. Pode ser até que aquilo ali seja o pontapé inicial para ela ter uma visão do mundo mais ampla e enfim que aquilo vá abrir portas...

Apesar de compartilharem essa visão, com todas as dificuldades mencionadas – turmas grandes, falta de materiais, falta de uma coordenação, poucos tempos de aula - vários entrevistados relataram experiências interessantes e, ao que tudo indica, bem sucedidas, de ensino de inglês na escola pública.

Alguns dos entrevistados optaram por uma abordagem de ensino de leitura de acordo com a orientação proposta nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (MEC: 1998). Segundo os *PCNs*, o ensino de leitura em língua estrangeira é o único socialmente justificável (em contraste com uma proposta de desenvolvimento das quatro habilidades) no contexto da escola pública brasileira porque: (a) a grande maioria dos alunos brasileiros só terão oportunidade de utilizar o idioma estrangeiro para este fim; (b) os únicos exames oficiais em língua estrangeira – vestibular/ provas de acesso a cursos de pós-graduação – focalizam essa habilidade; (c) o desenvolvimento da oralidade nas circunstâncias predominantes na escola pública – turmas grandes, poucos tempos de aula – é

inviável; (d) o ensino de leitura em língua estrangeira contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas de compreensão e interpretação de textos que atendem a fins educacionais mais amplos (op.cit. : 20 – 21).

O entrevistado Rafael (ele faz referência explícita aos PCNs) coordena e implementa uma abordagem com foco em leitura na escola pública federal onde atua. Para este fim, desenvolveu com sua equipe uma série de apostilas com textos apropriados aos fins a que se propõem. No que diz respeito à questão do ensino da(s) cultura(s) da língua alvo, o entrevistado pensa que, já que seus alunos não terão muita oportunidade de um contato real com a cultura estrangeira, prefere focar seu trabalho nas formas em que o Brasil é representado no exterior: “...eu gosto muito de mostrar como o país dele [do aluno] é visto em outra língua....o que os países que falam inglês falam do Brasil”. Cita, como exemplo, textos em inglês que tratem de problemas de corrupção no governo brasileiro:

Como é que os outros vêem essa corrupção no governo? Existe essa corrupção em outros lugares? É tentar fazer com que ele tenha um olhar crítico sobre a opinião dos outros. Eles podem criticar? Porque eles são desenvolvidos? Eles têm uma língua que estou aprendendo, eles podem criticar o meu país? É tentar fazer com que ele [o aluno] tenha um olhar crítico sobre a aquisição dessa outra língua.

Seu foco, explica o entrevistado, é menos na questão da cultura dos países da língua alvo e mais no desenvolvimento da habilidade da leitura entendida de forma mais ampla: “...eu quero que eles se tornem melhores leitores, de uma maneira geral...”, “...que tenham uma leitura crítica...”. Por se tornarem melhores leitores, tanto na língua estrangeira como na materna, os alunos se encontram mais bem preparados para entender e atuar na sociedade em que vivem. O entrevistado avalia que seus alunos concluem o Ensino Médio “achando que o inglês ajudou”.

Apesar de não focalizar especificamente o ensino da(s) cultura(s) da língua alvo, esse professor parece adotar uma abordagem em suas aulas que favorece alguns aspectos de uma proposta para um ensino intercultural e o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica. O foco nas formas como o Brasil é representado em língua inglesa e na reflexão sobre os significados dessas representações parece envolver algumas das operações críticas sugeridas por Guilherme (2002): comparar, contrastar, avaliar, julgar, decidir. O tipo de tópico

escolhido, fazendo referência a aspectos da realidade social brasileira, também sugere um engajamento com a realidade local dos alunos procurando situá-la em um contexto mais global, atendendo assim ao critério estabelecido por Guilherme para o *leitor intercultural crítico*: o indivíduo capaz de atuar como mediador entre “duas ou mais identificações culturais” bem como negociador das próprias “identificações e representações culturais, sociais e políticas” com a dos outros (Guilherme, op.cit.: 125).

Mesmo considerando a abordagem de leitura como bem sucedida no contexto onde atua, Rafael relata que seus alunos (e seus pais) se ressentem da falta de foco no desenvolvimento da habilidade oral devido ao “*mundo de fora* [da sala de aula] *que valoriza falar, falar inglês*”. Por essa razão, a equipe de professores procura, apesar das dificuldades, trabalhar alguns aspectos da língua oral, sobretudo como elemento de motivação para aprendizagem do idioma. No entanto, avalia que, de modo geral, o aluno conclui o Ensino Médio nessa escola considerando que a abordagem textual “*dá certo*”.

Selma também encontrou, como vimos acima (2.2.1.), na via do ensino de leitura uma forma de enfrentar o desafio de ensinar inglês em escolas do Estado e Município. Ao longo de seus anos de magistério, terminou por desenvolver uma série de materiais para este fim que eventualmente teve a oportunidade de publicar. Para ela, a opção pelo trabalho com a leitura é muito rica, e esse tipo de trabalho na disciplina de língua inglesa pode contribuir “*para a formação geral mesmo* [do aluno], *como pessoa, como leitor, como cidadão*”. A entrevistada compara o ensino de língua materna, “*muito apegado à gramática, à nomenclatura*”, com o de língua inglesa:

...você não precisa ficar preso a isso, você pode fazer leitura mesmo, pode fazer interpretação...desenvolver estratégias de leitura que estariam que estar sendo desenvolvidas lá na língua portuguesa, mas que não estão.

De acordo com a entrevistada, desta maneira o professor de língua inglesa está ensinando também “*leitura do mundo...interpretação do mundo*”. No que diz respeito ao ensino da(s) cultura(s) da língua alvo, Selma opina que o contexto da escola pública favorece este tipo de trabalho devido à liberdade de que goza o professor em organizar seu curso da maneira que lhe parecer mais apropriada e viável. Segundo ela, “*você pode trabalhar a cultura, chamar atenção,*

conversar” a partir dos textos estudados. No entanto, não citou especificamente nenhum tipo de atividade ou trabalho sobre a questão cultural que tenha desenvolvido com seus alunos.

O trabalho com leitura em língua inglesa desenvolvido por Selma na escola pública parece conter elementos que contribuam para uma educação intercultural: ela fala em uma leitura crítica, interpretativa, que contribua para os alunos “lerem” e “interpretarem” o mundo em que vivem. No entanto, a entrevistada não forneceu mais detalhes ou exemplos sobre como realiza este trabalho ou o trabalho com a(s) cultura(s), não nos permitindo avaliar melhor até que ponto ele poderia de fato contribuir para uma educação intercultural em língua/ cultura estrangeira.

Tereza trilhou um caminho bastante próprio em seu trabalho de magistério de língua/cultura inglesa em uma Escola Municipal. Descreve a escola onde atua como a escola do “não”: “*ele [o aluno] não sabe, ele não aprendeu, ele precisa rever, ele não está pronto para*”. Neste contexto, colocar conteúdos no quadro e pedir aos alunos que copiem é o que a maioria dos professores se limita a fazer. Tereza, no entanto, afirma privilegiar menos o ensino do código lingüístico propriamente dito e mais o trabalho com leitura, a reflexão, o diálogo entre professor e alunos, os relacionamentos em sala de aula.

No presente momento, seguindo a orientação dos *PCNs*, procura privilegiar também o trabalho com a cultura: “ *você trabalhar com outras culturas para você entender a sua*”. Tereza dá sua interpretação de como conduzir esse trabalho: partindo do “*universo da cultura do aluno*” – a música, os relacionamentos, sexo, drogas, violência.

E esses temas são temas ligados – se você fala da violência aqui, você fala da violência lá também [em países de língua inglesa]. Drogas aqui e drogas lá também. Nós vivemos hoje num mundo quase único. Você vê uma realidade no Rio de Janeiro e você vê um aluno nos Estados Unidos que entrou e matou [professores e colegas da escola].

Para a entrevistada, uma das dificuldades em realizar esse tipo de trabalho vem de questionamentos das famílias com base em sua orientação religiosa. Mas, segundo ela, essa é a “*corda bamba que o professor vive*”, requerendo flexibilidade e disposição para ir se adaptando à realidade dos alunos. “*Eu quero*

usar o inglês como um desafio para o aluno. Quero que ele pense, não quero que ele copie do quadro”.

Tereza descreve um trabalho de pesquisa que realizou com alunos de 8ª série, investigando a necessidade de conhecimentos de inglês de diferentes profissionais do bairro da Zona Sul onde fica localizada sua escola. Descobriram que essa necessidade varia bastante, desde o vendedor do quiosque na praia, que afirma precisar conhecer apenas os números e o nome dos produtos que vende em inglês, aos funcionários de um hotel que estão estudando o idioma para se comunicarem com hóspedes.

A professora conclui: *“o que meu aluno até a 8ª série precisa é pensar. Ele precisa ler, ele precisa pensar, ele precisa trabalhar com textos”*. O aprendizado do idioma, propriamente dito, acontecerá caso o aluno venha a ter necessidade real dele no futuro. Ela cita o exemplo de alunos que “correram atrás”, alguns até tornando-se professores de inglês.

Portanto, como os entrevistados mencionados anteriormente, Tereza procura desenvolver, no contexto de ensino/ aprendizagem de língua/ cultura estrangeira um trabalho que seja socialmente justificável para seus alunos da escola pública e que contribua para seu crescimento educacional em termos de leitura e reflexão. O foco da professora parece ser mais na “cultura dos alunos”, entendida como temas de interesse dos mesmos, e menos em aspectos da(s) cultura(s) da língua alvo. Privilegia também a parte afetiva, o aprender a conviver, a dialogar, exemplificado com a negociação entre professora e alunos com relação ao uso de equipamentos de MP3 na sala de aula. A aprendizagem do idioma fica realmente em segundo plano, na medida em que as condições de sala de aula não favorecem a realização de um trabalho efetivo nessa área. Espera-se que os alunos que necessitem adquirir esse conhecimento, busquem oportunidades de aprendizagem no futuro.

Maria contrasta o trabalho que realiza com alunos adultos (Educação de Jovens e Adultos) e com adolescentes do Ensino Fundamental em escolas de São Gonçalo. Com esses últimos, a professora relata sentir grande frustração já que são alunos de uma *“comunidade bastante carente e com alto índice de criminalidade”*; *“muitos não vêem propósito para aquela educação formal”*.

Já com os alunos adultos, a professora faz um trabalho de enriquecimento cultural, pois esses alunos “*têm muita curiosidade*”, “*eles ficam maravilhados*”. A professora descreve assim sua abordagem:

Eu não tenho pretensão de ensinar ninguém a falar inglês. Eu trabalho muito com a parte mesmo cultural, com essa invasão que a gente tem do inglês na nossa língua, com as palavras que a gente chama cognatos,.....,o que significam, porque a gente usa assim....e tento ajudá-los a identificar esse mundo que faz parte do mundo deles também.

A entrevistada trabalha com textos diversos – de livros, da Internet, bilhetes de metrô, ingressos de cinema, anúncios de jornal – para trazer o universo cultural da língua alvo mais próximo aos alunos. Adota uma abordagem comparativa/contrastiva: “*que tipo de conhecimento eles tem que ter lá? [no país da língua alvo, para arranjar um emprego] Que tipo de conhecimento é pedido aqui?*” E assim consegue ter “*umas discussões muito boas*” com esses alunos.

Já havíamos visto acima (2.2.2.) como esta professora vê o papel do professor de língua/ cultura estrangeira como um “mediador” entre culturas, e uma educação intercultural como perpassando todo o currículo escolar. Ao discutir o processo de ensino/ aprendizagem de língua/ cultura estrangeira, ela afirma ver nele o potencial para desenvolver uma crítica à hegemonia americana, aos discursos que circulam em inglês e sobre o inglês (Moita Lopes, 2003):

Você pode aprender a falar inglês e utilizar isso como instrumento para criticar tudo o que eles [os Estados Unidos] fazem, para você ter acesso à cultura deles e saber o que está acontecendo, a língua é uma ferramenta para isso.

A entrevistada parece entender o ensino de língua/ cultura estrangeira, mesmo em um contexto bastante desfavorável, como uma oportunidade de enriquecimento cultural dos alunos, de procurar expandir seus horizontes para além de seu cotidiano, de fazê-los refletir sobre esse mesmo cotidiano a partir da comparação/ contraste de temas como emprego, salário, custo de vida etc. Pensamos, portanto, que mesmo sem referir-se a conceitos e teorizações específicas, Maria parece ter uma noção bastante articulada do que seria uma abordagem intercultural no ensino de língua/ cultura estrangeira. No entanto, como ela própria afirma, só tem condição de implementar esse tipo de abordagem

em um dos contextos onde atua. No outro (Ensino Fundamental), sente-se constrangida por um número de dificuldades: as exigências do currículo, a indisciplina dos alunos, a falta de recursos e apoio.

Marli também relata como procura tornar a aprendizagem de idioma estrangeiro relevante para seus alunos de um curso profissionalizante de hotelaria em uma Escola Técnica Federal. Em sua atuação, a entrevistada se depara com todo tipo de problemas: falta de recursos, de materiais didáticos apropriados, turmas grandes e heterogêneas, tanto no que diz respeito a faixa etária – adolescentes e adultos – como na formação. A exigência mínima para os alunos que pretendem freqüentar o curso é ter completado a 4ª série do Ensino Fundamental, mas, afirma a entrevistada, alguns de seus alunos podem ter até nível superior.

Em face desses desafios, a professora procura adaptar seu trabalho ao perfil da turma: com algumas, consegue desenvolver aspectos do idioma falado (diálogos de atendimento à mesa em um restaurante, por exemplo); com outras, restringe-se a estratégias de leitura e vocabulário. Com todos os alunos, Marli afirma ter que trabalhar a auto-estima e vencer resistências:

...eu vejo que isso é como se ele [o aluno dissesse]: ‘puxa, eu posso. Esse inglês não é uma coisa do outro mundo, não é um bicho de sete cabeças’. Quando eles se vêem produzindo alguma coisa no idioma, algo, aí eles se sentem motivados.

A entrevistada também discute com os alunos as razões/ motivações para aprender inglês argumentando que

A língua tem que servir a uma determinada comunidade....Então eu começo a comparar porquê, em determinadas situações, um idioma usa determinada expressão, porque eles trabalham aquele significado, aquela maneira e aqui [no Brasil] a gente trabalha uma outra maneira.

Nesta afirmação, a professora sugere uma abordagem da questão cultural a partir do confronto dos códigos lingüísticos, de formas diferentes de expressar significados, para ajudar seus alunos a “*articular em uma outra cultura*” e ganhar confiança no uso do novo idioma.

Por outro lado, ao descrever seu trabalho em outra unidade da mesma Escola Técnica que funciona como um curso de idiomas aberto à comunidade,

Marli mostra uma visão mais convencional do trabalho com a cultura. Relata a organização de uma feira cultural, juntamente com os professores de espanhol, onde os alunos expunham seus trabalhos sobre aspectos dos hábitos e costumes dos países da língua alvo: comidas, festividades, música.

Com alguma frequência, na fala dos entrevistados (por exemplo, Selma, Vanda e Tereza) que atuam na escola pública, foram feitas referências ao fato de que eles se consideram exceções entre os demais profissionais do setor. A maior parte dos professores de língua/ cultura inglesa são descritos como se limitando a “*colocar conteúdos no quadro*” (Tereza) e pedir aos alunos que copiem, sem acreditar realmente que eles possam aprender alguma coisa.

A nosso ver, nossos entrevistados demonstraram criatividade e empenho para que a aprendizagem de língua e cultura inglesa possa ser significativa e contribuir para o processo educacional de seus alunos, encorajando-os a refletir sobre sua realidade lingüística, social e cultural (Rafael/ Tereza/ Marli). Os que adotam a estratégia da leitura (Rafael, Selma, Tereza) afirmam utilizá-la para desenvolver nos alunos a habilidade de compreender e interpretar textos não só no segundo idioma, mas também na língua materna. Todos procuram estimular a auto-estima de seus alunos e encorajá-los a adotar uma postura questionadora com relação ao idioma estrangeiro e sua(s) cultura(s).

Com base nessas observações, pensamos que poderíamos afirmar que existe na sala de aula desses professores um terreno fértil para que o ensino/ aprendizagem de língua/ cultura(s) estrangeira(s) contribua para uma educação intercultural. Os entrevistados demonstram ter consciência da necessidade de valorizar a língua e cultura(s) dos alunos e de explorar a aprendizagem do novo idioma/ cultura como oportunidade para alargar seus horizontes. No entanto, suas falas também deixam transparecer a necessidade de aprofundamento da reflexão sobre uma educação intercultural e de questionamento do discurso oficial do inglês como língua internacional.

É preciso ressaltar também que os entrevistados foram selecionados por serem profissionais experientes e engajados, com bom nível de formação: cursos de pós-graduação, participação em seminários, em grupos de pesquisa docente. Como eles próprios afirmam, não constituem a norma entre os professores de

língua e cultura(s) inglesa atuando na escola pública. Há, portanto, um longo caminho a ser trilhado para que o ensino de língua/ cultura estrangeira na Educação brasileira possa, de fato, contribuir para uma educação intercultural como propõem inclusive os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para essa disciplina.

Outra observação que gostaríamos de fazer com base em nossa análise é que, mesmo concordando com a postura expressa nos *PCNs* e por nossos entrevistados de que o ensino de leitura em língua estrangeira é o único objetivo viável e socialmente justificável na maioria das escolas da rede pública, a oportunidade de aprender a falar um idioma estrangeiro deveria estar disponível a pelo menos a um grupo de alunos nesse contexto.

Vimos acima que o domínio da expressão oral em um segundo idioma, em particular do inglês, vem se constituindo em uma linha divisória para acesso a bens materiais e culturais. Portanto, mesmo aceitando que esta aprendizagem pode não ser relevante ou desejável para todos, ela deveria estar disponível pelo menos para alguns. Isto já acontece em alguns contextos especiais dentro da rede pública como os Centros de Língua.

Uma de nossas entrevistadas (Marli) que lecionou em um desses Centros reportou a qualidade do trabalho ali desenvolvida por professores de inglês e espanhol, atraindo alunos não apenas da comunidade onde estava localizada a escola, mas também de várias outras comunidades da região (Baixada Fluminense). Tivemos também, através de nossa atividade profissional, a oportunidade de conhecer de perto o trabalho realizado nos Centros de Língua do Distrito Federal.

Os *PCNs* para Língua Estrangeira fazem referência aos Centros de Língua como atuando de forma complementar ao ensino da escola regular (1998: 19), colocando o ensino/ aprendizagem de língua estrangeira “fora da grade curricular” e, portanto, “fora do contexto da educação global do aluno” (op.cit.: 24). Sem deixar de concordar com a centralidade da escola para a formação dos sujeitos, pensamos que essa visão da educação é um pouco limitante e que ela ocorre em vários outros lugares: igrejas, outras instituições/ organizações sociais (sindicatos, movimentos sociais) bem como nos lares. Assim, acreditamos que o modelo dos

Centros de Língua, pelo menos como o conhecemos, é importante e válido para oferecer aos alunos da rede pública a oportunidade de aprender a falar um idioma estrangeiro, contribuindo para sua formação.

Por esta razão, decidimos realizar uma décima quinta entrevista, desta vez por correio eletrônico, com a coordenadora pedagógica do Centro Interescolar de Línguas de Brasília (um dos oito CILs do Distrito Federal) para conhecermos mais de perto seu funcionamento e as razões para sua eficiência no ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

5.4.

Uma abordagem diferente: o Centro Interescolar de Línguas de Brasília

Durante o período em que exerci minhas atividades profissionais em Brasília (1996 – 1999) como diretora de um curso de idiomas travei contato bastante próximo com o trabalho pedagógico sendo desenvolvido pelo Centro Interescolar de Línguas do DF. Esse contato se deu de diferentes maneiras. Em primeiro lugar, dividia professores com esta instituição de ensino, ou seja, alguns dos melhores professores sob minha responsabilidade atuavam também no CIL. Em segundo lugar, uma de minhas tarefas na direção da escola era aplicar teste de nivelamento em alunos provenientes de outras instituições. Assim, pude comprovar o bom nível de conhecimentos, inclusive o domínio do idioma oral, dos alunos que haviam frequentado o CIL. Finalmente, através de um número de atividades (participação em eventos de reciclagem, seminários para professores, contatos com profissionais atuando em outras instituições) tive oportunidade de comprovar a excelente reputação do CIL no ensino de idiomas.

Assim, julguei importante incluir nesse trabalho uma décima quinta entrevista com roteiro e objetivos diferentes das realizadas com os demais professores: investigar mais de perto as razões para o ensino de excelência desenvolvido nesta instituição da rede pública do DF. Procurei focar nesta entrevista os aspectos que considere relevantes para o sucesso do ensino/aprendizagem de idiomas no CIL: a disponibilidade de recursos financeiros diferenciados assim como de recursos pedagógicos, a formação dos professores, a

existência de um projeto pedagógico para a instituição, a visão e comprometimento da direção. A entrevista foi realizada através de correio eletrônico com a coordenadora pedagógica do Centro de Línguas. Em seguida, oferecemos um sumário e análise dos principais pontos da entrevista.

O Centro Interescolar de Línguas de Brasília é um dos oito CILs da rede do Distrito Federal. Atende a seis mil e quinhentos alunos estudando inglês, francês e espanhol. Conta com oitenta e cinco professores selecionados por concurso público. A qualificação mínima dos professores é a licenciatura. Alguns possuem especialização e mestrado.

Os alunos que freqüentam o CIL são “tributários”, segundo a entrevistada, isto é, são provenientes de outras escolas da rede pública que não oferecem língua estrangeira em sua grade curricular, freqüentando o CIL no contra-turno. Alguns alunos dão continuidade a seus estudos de idioma após a conclusão do Ensino Fundamental e/ ou Médio nas demais escolas da rede. O CIL também atendia a outros alunos da comunidade mediante pagamento de taxa simbólica, mas este programa está sendo descontinuado. Segundo a entrevistada, o governo do DF quer priorizar o atendimento aos alunos da rede pública.

O CIL recebe recursos financeiros de um programa diferenciado do Governo do Distrito Federal, o *Programa de Descentralização de Recursos Financeiros* (PDRF) e estes recursos são administrados pela *Associação de Pais e Mestres* da instituição. No que diz respeito a recursos pedagógicos, conta com equipamentos de ponta: aparelho de som, TV, vídeo cassete, DVD, retro-projetor, data-show. A excelência dos resultados no ensino/ aprendizagem de idiomas é, no entanto, atribuído pela entrevistada à equipe de profissionais atuando na instituição:

[O sucesso pode ser atribuído a] o comprometimento de todos os professores e funcionários que trabalham no CIL por um ensino público de qualidade e participação dos pais na escola. Todos ali zelam pela permanência do aluno na escola. Vários projetos são elaborados e executados para a permanente melhoria do ensino (Banco de Livros para alunos carentes, Cantina Solidária que tem parceria com a APM, Recuperação Contínua, permanente observação da freqüência e rendimento do aluno e contato com as famílias). Os professores são valorizados no ambiente escolar e incentivados a uma formação continuada.

Segundo a entrevistada, os alunos percebem a importância da aprendizagem de idiomas para sua futura vida profissional. Vários professores do CIL foram alunos da instituição.

A escola possui um projeto pedagógico “*construído por todos os segmentos: professores, pais, alunos e funcionários*”, mas as decisões pedagógicas são tomadas pelos professores, coordenadores e pela direção. A abordagem adotada no ensino de idiomas é a comunicativa, com foco nas quatro habilidades. No entanto, os PCNs são uma referência para o trabalho desenvolvido, sugerindo um ensino contextualizado e interdisciplinar. Ainda segundo a entrevistada, “os Temas Transversais são trabalhados por meio de projetos que envolvem a escola como um todo”. A cada dois anos, é realizada uma Feira Internacional para a apresentação dos trabalhos dos alunos.

Adotando uma abordagem comunicativa, os professores do CIL tendem a usar a língua alvo na sala de aula. No entanto, consideram a língua e a cultura materna dos alunos como um recurso fundamental para tornar mais significativa a aprendizagem do idioma estrangeiro.

O CIL de Brasília é apenas uma unidade na malha da rede de escolas públicas brasileiras. Uma investigação mais detalhada de experiências semelhantes seria necessária para que conclusões mais generalizáveis pudessem ser tiradas a respeito desse tipo de instituição. No entanto, considere relevante a inclusão de mais essa entrevista para evidenciar a possibilidade de realização de um ensino de idiomas de qualidade na escola pública, permitindo aos alunos até mesmo a aquisição da habilidade oral. Talvez esta aprendizagem não seja relevante para todos os alunos como foi colocado por outros de nossos entrevistados trabalhando na rede pública; talvez não seja uma prioridade disponibilizá-la para todos. Ao mesmo tempo, a “receita” de sucesso do CIL, segundo a entrevistada e segundo minhas próprias observações não inclui nenhum ingrediente excepcional, apenas a boa utilização de recursos, comprometimento da equipe e foco do trabalho realizado em sala de aula. Se educação não é privilégio, conforme afirmou Anísio Teixeira, uma educação de qualidade em língua estrangeira não pode se transformar em mais um instrumento de exclusão em nossa sociedade.

6

Considerações Finais: Por que não me deixar falar na língua que eu quiser?

Consideramos como objetivo inicial desse trabalho investigar a posição e o significado do ensino/ aprendizagem de língua e cultura estrangeira na educação brasileira. Para esse fim, percorremos em primeiro lugar um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, acompanhando as diferentes tentativas de definir, mediante legislação, o papel dessa disciplina em nossos currículos escolares.

A mais recente dessas tentativas de legislação, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino de Língua Estrangeira* (MEC: 1998) explicitam a aprendizagem de língua estrangeira, juntamente com a da língua materna, como um “direito de todo cidadão” (op.cit.: 19), apoiado na *Lei de Diretrizes e Bases* e na *Declaração Universal de Direitos Lingüísticos* publicada pelo *Centro Internacional Exarré para Minorias Étnicas e Nações* (CIEMEN) e pelo *PEN-Club Internacional*. Na prática, sabemos que muitas dessas orientações nunca saem do papel e que, com raras exceções, o ensino/ aprendizagem de língua estrangeira na educação brasileira não atinge plenamente seus objetivos. Por esta razão também, proliferou no Brasil a indústria de ensino de idiomas com base na iniciativa privada e a qual recorrem os brasileiros que desejam aprender um idioma estrangeiro e que podem pagar por isso. Nesse contexto, predominou também a tendência a ensinar línguas e culturas dominantes, inicialmente o francês e, a partir da década de 50 do século passado, a língua inglesa, caracterizando a expansão da hegemonia mundial desse idioma e das culturas associadas a ele no bojo da globalização.

Escolhemos focar esse trabalho mais especificamente no ensino/ aprendizagem de língua inglesa em primeiro lugar por ser esta nossa área de atuação profissional, mas também por ser uma língua hegemônica, colocando questões e desafios especiais com relação a seu ensino/ aprendizagem: como ensinar um idioma que dá acesso a tantos discursos centrais à contemporaneidade sem fomentar um assujeitamento lingüístico e cultural?

Com este desafio em mente, buscamos fundamentos teóricos para caracterizar a linguagem como fenômeno social e culturalmente situado, objeto e

local de lutas de poder. Adotando-se esta perspectiva se tornam evidentes as limitações e contradições de uma visão da língua inglesa como idioma de comunicação internacional neutro e benéfico: neutro na medida em que sua internacionalização o distanciaria de suas raízes culturais nas comunidades de fala onde tem origem; benéfico porque facilitaria a comunicação entre diferentes indivíduos e grupos sociais, proporcionando maior entendimento entre eles. Vimos como diferentes vozes vem se fazendo ouvir, dentro e fora da profissão (Phillipson, 1992; Pennycook, 1994; Ianni, 2004; Ortiz, 2006) questionando esse discurso oficial sobre o inglês, apontando os interesses políticos e econômicos subjacentes a ele e sugerindo a apropriação do idioma por seus usuários para a expressão de seus próprios significados.

Vimos também como conceitos aparentemente sólidos como língua materna, primeira língua, segunda língua, língua estrangeira são desconstruídos e re-significados ao adotarmos um olhar mais complexo sobre o fenômeno da linguagem e concluirmos que a idéia de “uma língua”, homogênea e estável, é um mito criado com finalidades específicas. Além disso, em um mundo em que as fronteiras estão em processo de redefinição, a experiência do bilingüismo e mesmo do plurilingüismo torna-se mais freqüente, colocando esses conceitos em questão.

Ao considerarmos a experiência bilíngüe, verificamos a centralidade da questão da identidade no processo de aquisição de uma língua, seja ela a materna ou um segundo ou terceiro idioma. Linguagem e identidade estão mutuamente implicadas, sugerindo o questionamento e redefinição de conceitos tais como identidade cultural e identidade nacional. Esta implicação mútua sugere também a consideração dos processos de estranhamento e deslocamento experimentados por sujeitos que aprendem uma segunda língua. Constatamos como esses processos estão na raiz da experiência de viver entre fronteiras, característica de quem transita entre línguas e culturas, experiência que pode ser vivida como ameaçadora e destrutiva ou como enriquecedora, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência intercultural.

Foi nesse marco que procuramos re-situar o ensino/ aprendizagem de língua estrangeira, em particular da língua inglesa, na educação brasileira: ao proporcionar a experiência da alteridade via a aprendizagem de outro código lingüístico e cultural, esta aprendizagem poderia constituir-se em elemento

essencial a uma educação intercultural. O passo seguinte foi buscar modelos e definições do que seria uma educação intercultural, tanto em teorias educacionais mais amplas como nas que tratam do ensino de línguas estrangeiras.

Encontramos, sobretudo nas obras de Byram (1997) e Guilherme (2003), indicações significativas de como se daria esse processo, de como o estudo de língua(s) e cultura(s) estrangeira(s) poderia tornar-se lugar privilegiado de aprendizagem intercultural. Uma condição fundamental é que os professores dessa disciplina sejam preparados para desenvolver em seus alunos uma *competência comunicativa intercultural* que encoraje o diálogo com outras culturas, que ensine esses aprendizes a conviver com as diferenças e a aceitar as que não podem ser superadas. É necessário que tanto professores como alunos ampliem sua *consciência cultural crítica*, aprofundando sua reflexão sobre as questões interculturais, aprendendo a comparar, avaliar, apreciar, julgar, compreender a(s) cultura(s) da língua estrangeira bem como a(s) da língua materna e incentivando o compromisso com uma ação transformadora da sociedade em que vivemos.

É preciso também que os professores auxiliem seus alunos a articular uma *voz* (Pennycook, 1994) na língua estrangeira que os permita expressar nela seus próprios significados, ao mesmo tempo respeitando e fortalecendo seus vínculos com suas raízes lingüísticas e culturais.

Partindo dessa base teórica, passamos a interrogar os sujeitos de nossa pesquisa - os professores brasileiros de língua inglesa - buscando identificar indícios de uma consciência intercultural em sua prática pedagógica e em sua própria vivência de transitar entre línguas e culturas. Justificamos nossa escolha de sujeitos da pesquisa a partir da visão de Giroux (1997) do professor como *intelectual transformador*, bem como nas de Gauthier e Melhouki (2004) e Campos (2005) que caracterizam o profissional docente como elemento essencial a transformações na pedagogia, na escola e na sociedade, visando torná-las mais democráticas e humanas.

Assim, interrogamos nosso grupo de professores com relação a temas que nos pareceram essenciais ao entendimento de como a disciplina de língua/ cultura estrangeira possa adquirir significado no contexto de uma educação intercultural: sua visão sobre o papel da língua e cultura materna de seus alunos, suas práticas pedagógicas em sala de aula, sua percepção do papel do professor, especialmente

do professor de língua/ cultura estrangeira e seu entendimento de uma educação intercultural.

O primeiro dado que gostaríamos de ressaltar com relação à fala de nossos entrevistados foi o comprometimento que todos expressaram com o tornar a aprendizagem de língua e cultura estrangeira significativa e proveitosa para seus alunos, independente do contexto educacional em que ela ocorra. Mesmo enfrentando dificuldades como turmas grandes, falta de recursos, desprestígio da disciplina, esse grupo particular de professores manifestou a intenção e deu exemplos de como procuram atuar para que o aprendizado seja proveitoso. Assim, procuram aproximar a experiência do aprendizado do novo código lingüístico e cultural às vivências e interesses dos alunos, procurando estabelecer ‘pontes’ com o universo lingüístico e cultural que trazem para a sala de aula.

Em segundo lugar, apesar de variações individuais e de algumas ambigüidades e contradições, os entrevistados manifestaram também seu compromisso com a língua e cultura maternas comum a eles e aos alunos, buscando valorizá-las e reconhecendo seu papel fundamental na aprendizagem de um segundo idioma. Reportaram suas próprias experiências de *estranhamento/ deslocamento* (Revuz, 2002; Bertoldo, 2003; Coracini, 2003) na aprendizagem e utilização do idioma estrangeiro que os faz vivenciar dimensões diferentes da própria identidade (por exemplo, Rafael) e questionar seu relacionamento e sua lealdade à língua materna (Carmen).

Da mesma forma, relataram exemplos de *estranhamento* por parte de seus alunos que não os ‘reconhecem’ quando empregam o idioma estrangeiro (Selma) ou insistem em manter um sotaque brasileiro em sua expressão no novo idioma como marca identitária (Rafael). Evidenciaram assim a importância dessas questões no processo de aquisição de uma nova língua/cultura, reforçando a importância da dimensão afetiva nesse processo e o papel fundamental do idioma /cultura materna como recurso cognitivo e facilitador afetivo.

Por outro lado verificamos que o discurso do inglês como língua internacional encontra-se bastante difundido e naturalizado, particularmente entre os entrevistados que atuam em escolas de idioma: a onipresença do inglês no mundo e nos currículos escolares é vista como inevitável ou mesmo desejável, uma vez que é a língua de comunicação internacional. Os entrevistados que adotam uma postura mais crítica com relação a essa hegemonia sugerem que a

melhor forma de questioná-la é dominando a “língua do inimigo” (Rafael/ Selma). A hegemonia da língua inglesa pode causar certo desconforto, mas as razões estruturais subjacentes a ela não são mais profundamente discutidas ou questionadas.

Da mesma forma, a valorização do idioma e da identidade brasileira dos alunos é considerada importante para preservar sua auto-estima e motivar seu aprendizado, mas as relações de poder e o embate de forças em um cenário internacional, de um modo geral, ou não são questionadas ou são aceitas como inevitáveis. Os entrevistados não parecem ter familiaridade com as críticas internas à profissão (Phillipson, 1992; Pennycook, 1994) à expansão mundial do inglês, fato que não causa surpresa na medida em que esses tópicos não são geralmente abordados nem na formação inicial nem na continuada dos professores.

Entre os entrevistados que atuam na escola pública, os questionamentos sobre o ensino/ aprendizagem de inglês focalizam a relevância dessa aprendizagem para a vida prática dos alunos. Por esta razão, vários entrevistados optam pela abordagem de leitura proposta nos *PCNs* para o ensino de língua estrangeira, relatando experiências bem sucedidas e proveitosas para os alunos.

No contexto das escolas de idiomas, os entrevistados, mesmo aceitando o discurso oficial do inglês como língua internacional (aprender inglês é indispensável no mundo contemporâneo, dá acesso a informações essenciais, permite o acesso a bens materiais e culturais desejáveis) buscam flexibilizar alguns dos princípios básicos da abordagem comunicativa. Desta maneira, a flexibilização do modelo do *falante nativo*, sobretudo no que diz respeito à pronúncia, o uso da língua materna em situações específicas e a adoção de práticas de sala de aula ecléticas, motivados pela busca do que “funciona”, o que ajuda os alunos a aprender são práticas comuns descritas pelos entrevistados. Todos se preocupam em tornar o aprendizado relevante estabelecendo aproximações com a cultura dos alunos, especialmente dos adolescentes, mediante escolha de temas de seu interesse, uso de músicas e, quando possível, de recursos tecnológicos.

A(s) cultura(s) associada(s) à língua alvo ainda se encontram representada(s) de forma bastante estereotipada nas salas de aula de nossos professores. Mesmo reconhecendo a importância dessa dimensão do aprendizado

de uma língua estrangeira, as práticas descritas pelos entrevistados, com poucas exceções, focalizam principalmente aspectos mais superficiais da(s) cultura(s) em questão bem como da(s) cultura(s) da língua materna. Predominam também referências à(s) cultura(s) americana e britânica. A idéia de um ensino de língua apátrida, sem referências culturais específicas não parece fazer parte do entendimento dos entrevistados de suas atribuições docentes.

Apesar de explicitarem seu entendimento do ensino/ aprendizagem de língua estrangeira como um processo com potencial para desenvolver nos alunos uma reflexão crítica sobre a experiência intercultural, parece faltar aos entrevistados as ferramentas para aprofundar com eles essa reflexão. A abordagem da(s) cultura(s) mais freqüentemente descrita pelos entrevistados é a de *comparação/ contraste*. Poucos são os que dão exemplos de práticas que permitam investigar mais a fundo as diferenças/ semelhanças entre a(s) cultura(s) ou mesmo considerar a possibilidade de que algumas delas sejam incomensuráveis/ insuperáveis. Os exemplos de temas e tópicos tratados são quase sempre extraídos de visões estereotipadas do que seja a cultura do Outro da língua estrangeira. Diferenças ligadas a comunidades lingüísticas ou grupos sociais distintos são ignoradas o abordadas de forma superficial. E quase todos os entrevistados percebem sua contribuição à formação de cidadãos interculturais críticos como sendo a de *conscientização*, sem contemplar o engajamento em ações transformadoras da sociedade.

Portanto, se procurávamos, como afirmamos anteriormente, indícios que sugerissem o potencial para uma educação intercultural na sala de aula de língua estrangeira, poderíamos concluir que esses indícios foram encontrados, mas que existe um longo caminho a ser percorrido para que de fato a disciplina contribua para a formação de cidadãos interculturais críticos.

Algumas etapas importantes desse caminho já podem ser identificadas. A primeira é a inclusão dessas questões na formação dos professores de língua estrangeira. Tradicionalmente essa formação contempla a aprendizagem do idioma, de teorias de aprendizagem de línguas e metodologias de ensino. Guilherme (2003) aponta, por exemplo, para a inclusão em cursos de formação de professores de áreas interdisciplinares tais como Estudos Culturais e Pedagogia Crítica. O objetivo seria o de proporcionar aos professores a oportunidade de

desenvolver a própria *consciência cultural crítica* para que eles se encontrassem melhor preparados para apoiar seus alunos nessa direção.

Outra etapa significativa, já sugerida na anterior, seria uma maior aproximação e interação entre teóricos e professores de língua estrangeira com o pensamento educacional mais amplo para buscar inspiração e sinergia e, ao mesmo tempo, reforçar a dimensão educacional da disciplina.

Indispensável também dar continuidade a pesquisas na área de educação intercultural em língua estrangeira para aprofundar alguns temas, bem como o entendimento de conceitos chave como *competência comunicativa intercultural* e *consciência cultural crítica*, assim como investigar práticas pedagógicas que possam contribuir para esses objetivos. Sobretudo, seria importante refletir sobre as maneiras como estas competências poderiam incentivar uma *ação social transformadora*.

Outra questão importante identificada em nossa pesquisa é a do ensino de língua/cultura estrangeira no contexto da escola pública brasileira. Vimos acima como os *PCNs* para esta disciplina identificam o ensino da leitura como o único viável e socialmente justificável nesse contexto. Aceitamos que por esta via seja possível atingir-se os objetivos de uma educação intercultural em língua estrangeira como evidenciam os exemplos dados por alguns de nossos entrevistados (Rafael/ Selma/ Maria/ Tereza). No entanto, a questão do domínio do idioma oral volta a se colocar quando consideramos como sugere Graddol (2006) que ele pode se tornar em novos limites para definir a exclusão no mundo contemporâneo. Poderíamos aceitar que aos alunos da escola pública ficasse reservado apenas o bom “feijão com arroz” como sugeriram alguns entrevistados? Trata-se de questão bastante complexa e controversa que seria impossível de abordar adequadamente no contexto desse trabalho. Remete-nos à questão colocada em nossa **Introdução** das prioridades do ensino público como definidas por nosso grande educador Anísio Teixeira.

De toda maneira, pensamos que não podemos nos furtar a opinar sobre o tema, menos por razões acadêmicas e mais com base em nossa paixão e convicção viscerais da “dor e delícia” - parafraseando nosso poeta popular Caetano Veloso - de ser bilíngüe, experiência que acreditamos não pode ser negada com base em poder aquisitivo e/ ou classe social aos que a ela desejam ter acesso.

Por esta razão, incluímos a décima quinta entrevista com a coordenadora do Centro Interescolar de Línguas de Brasília como argumento objetivo de que é viável ensinar a falar um idioma estrangeiro no contexto da escola pública, talvez não a todos os alunos, mas pelo menos a alguns que assim o desejem e batalhem para isso. Que idioma(s) ensinar, como definir o acesso a esta oportunidade poderiam ser objetos de novos estudos.

Assim, acreditamos que a disciplina de língua estrangeira possa encontrar seu lugar certo no currículo da educação brasileira: nem como marca de educação de elite nem como disciplina de menor valia, que ninguém leva a sério, mas como contribuindo para a formação essencial do cidadão brasileiro que habita o mundo complexo e multicultural do século XXI.

Como recurso acadêmico, apelamos para os dizeres da *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos* (1996), elaborada sob o patrocínio da UNESCO, pela *Comissão para os Direitos de Tradução e Lingüísticos* do *PEN Club Internacional* e do *Centro Internacional Exarré para Nações e Minorias Étnicas*. Esta Declaração propõe como direito de cada indivíduo ser educado e se expressar livremente na língua de sua comunidade lingüística (definida sem referência a fronteiras geográficas ou políticas). Propõe também em seu artigo 13º:

Todos têm direito a serem **políglotas** e a saberem e usarem **a língua mais apropriada ao seu desenvolvimento pessoal** ou **à sua mobilidade social**, sem prejuízo às garantias previstas nesta Declaração para o uso público da língua própria do território (meu negrito).

Pensamos que este artigo da Declaração articula bem o espírito de nosso trabalho. A linguagem é uma ferramenta rica e complexa, que molda nossas subjetividades e nos permite expressar significados pessoais e culturais. Os diferentes códigos lingüísticos possuem o mesmo grau de legitimidade e não são propriedade exclusiva de nenhum grupo social. A cada um de nós deveria ser dado o direito de aprender a utilizar cada uma dessas ferramentas, a que melhor nos conviesse, a que nos capturasse pelos mais diferentes motivos. A cada um de nós deveria ser dado o direito de conhecer a riqueza e diversidade da expressão humana e de explorar em si mesmo suas próprias diversidades, riquezas e contradições. A cada um de nós deveria ser dado o direito de, como afirma a poetisa indiana Kamala Das, poder falar a língua que quiser.

Referências Bibliográficas

ALLWRIGHT, D. Planning for understanding: a new approach to the question of method. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**. Vol.2, nº1, Junho de 2003.

ALMEIDA, J.R.P. Instrução Pública no Brasil (1500 – 1889): história e legislação. Tradução de Antonio Chizzoti. São Paulo: EDUC, 2000.

ANDERSON, B. **Imagined Communities**. London: Verso, 1983.

ANDERSON, C. Phillipsons's Children. In: **Language and Intercultural communication**. Vol.3, no.1, p. 81 – 95, 2003.

BAETENS BEARDSMORE, H. Who's afraid of bilingualism? In: DEWALE, J.M.; HOUSEN, A. and LI, Wei (eds). **Bilingualism: beyond basic principles**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

BAKTHIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BEREMBLUM, A. **A Invenção da Palavra Oficial: Identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngüe. In: CORACINI, M. J. (org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

BOWERS, R. English in the World: aims and achievements in English Language Teaching. In: **TESOL Quarterly**. 20, p. 393 – 410, 1986.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communication**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997

CAMPOS, S.I.F. **Histórias de Vida de Professores de Línguas: construções discursivas situadas**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Letras, UFRJ Rio de Janeiro, 2005.

CANCLINI, N.G. **A Globalização Imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CANDAU, V.M.F. et al. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In: CANDAU, V.M.F. (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s)**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, V.M.F.; KOFF, A.N.S. Conversas com...Sobre didática e a perspectiva multi/ intercultural. In: CANDAU, V.M.F. (org.) **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2006.

CARDOSO, T.M.R.F.L. **As Luzes da Educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro, 1759 – 1834.** Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

CASAS, J.M.; PYTLUK, S.D. Hispanic identity development: implications for research and practice. In: PONTEROTTO, J.G. et al. (eds.). **Handbook of Multicultural Counseling.** p.155 – 180, Thousand Oaks: Sage, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHAVES, Carla. **O ensino de inglês como língua estrangeira na Educação Infantil: para inglês ver ou para valer?** Monografia. Especialização em Educação Infantil, Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro, 2004.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M.J. (org.), **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

COSTA, R.P. **O ensino de inglês em uma ótica multicultural.** Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro 2001.

CORBETT, J. **An Intercultural Approach to English Language Teaching.** Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, disponível em http://penclube.no.sapo.pt/pen_internacional/dudl.htm. Acesso em 15 de fevereiro de 2008.

DIAS, M. **Sete décadas de história: a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa.** Rio de Janeiro: Sextante, 1999.

DOUZET, F. O pesadelo hispânico de Samuel Huntington. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (orgs.). **A Geopolítica do Inglês.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: **Educar,** nº 24, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004, p.213 – 225.

EDWARDS, J. The Importance of Being Bilingual. In: DEWALE, J.M.; HOUSEN, A.; LI Wei (eds). **Bilingualism: beyond basic principles.** Clevedon, England: Multilingual Matters, 2003.

ELLIOT, J. **The Curriculum Experiment: meeting the challenge of social change.** Buckingham: Open University Press, 1998.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power.** Harlow: Pearson Education Limited, 2001.

FONTANA, A.; FREY, J. Interviewing: the Art of Science. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.). **Collecting and Interpreting Qualitative Materials**. London: Sage Publications, 1998.

GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M. O professor e seu mandato: mediador, herdeiro, intérprete, crítico. **Educação e Sociedade**, vol. 25, nº 87, Maio/Agosto de 2004.

GIROUX, H. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, H. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas: 1997.

GRADDOL, D. **The Future of English?** London: British Council, 1997.

_____ **English Next**. London: British Council, 2006.

GHIRALDELO, C.M. As representações de Língua Portuguesa e as formas *de* subjetivação. In: CORACINI, M.J. (org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M.J. (org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

GUIMARÃES, E. Sinopse dos estudos do Português do Brasil: *a* gramatização brasileira. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E.P. (orgs.) **Língua e Cidadania: o português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.

GUILHERME, M. **Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T.T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____ **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

HESSEL SILVEIRA, R.M. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M.V. (org.). **Caminhos Investigativos II**, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOBBSAWN, E. **Nações e Nacionalismo desde 1780**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HORTA NUNES, J. Manifestos Modernistas: a identidade nacional no discurso e na língua. In: ORLANDI, E.P. (org.). **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas: Pontes, 2003.

HUNTINGTON, S. The Hispanic Challenge. **Foreign Policy**, March – April 2004.

HYMES, D. **Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

IANNI, O. **Teorias da Globalização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JORDÃO, C. M., A língua inglesa como *commodity*: direito ou obrigação de todos? In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S.R. A.(orgs.). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: a Aula e os Campos do Conhecimento.** XII ENDIPE, Vol. 3, Curitiba: Universitária Champagnat, 2004.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. **Language and Culture Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

LOPEZ, D.; ESTRADA, V. A ameaça hispânica: o espanhol ameaça o inglês dos Estados Unidos? In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (orgs.). **A Geopolítica do Inglês.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LÜDI, G. Code-switching and Unbalanced Bilingualism. In: DEWALE, J.M.; HOUSEN, A.; LI Wei (eds.). **Bilingualism: beyond basic principles.** Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACLAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário,** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

MARIN, M. A. et al. Identidad en contextos multiculturales. In: CANDAU, V. M.F. (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s).** Petrópolis: Vozes, 2002.

MISHLER, E.G. **Research Interviewing: context and narrative.** Massachussets: Harvard University Press: 1986.

MOITA LOPES, L.P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual **para uma ação política.** In: BÁRBARA, L.; GUERRA RAMOS, R. C. (orgs.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. "Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não": um estudo sobre alienação e o ensino de inglês no Brasil. In: MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 2005a.

_____. A função da aprendizagem de Línguas Estrangeiras na escola pública. In: MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada,** Campinas: Mercado de Letras, 2005b.

OLIVEIRA, L.E.M. **A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa – uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951).** Dissertação de

Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ORTIZ, R. A supremacia do inglês e as Ciências Sociais. In: **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAGLIARINI-COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English. **TESOL Quarterly**, vol. 33, Nº 3, Autumn 1999.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Brasília: Ministério da Educação, 1998.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Brasília: Ministério da Educação, 1999.

PENNYCOOK, A. The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching. **TESOL Quarterly**, Vol. 23, Nº 4, December 1989.

_____ **The Cultural Politics of English as an International Language**, Longman: London, 1994.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PINTO COSTA, R. **O ensino de inglês em uma ótica multicultural**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UFRJ, 2001.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SANTOS, B.S. **Do Pós-Moderno ao Pós Colonial. E para além de um e outro**, Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, 16 – 18 de setembro de 2004.

SCHULMAN, L. Ensino, formação de professor e reforma escola. In: MOURA CASTRO, C.; CARNOY, M. (orgs). **Como anda a reforma educacional na América Latina?** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

SILVA, T.T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

TARALLO, F. Diagnosticando uma Gramática Brasileira: o Português d'aquém e d'além ao Final do Século XIX. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E.P. (orgs.). **Língua e Cidadania: o português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

UYENO, E. Y. Determinações identitárias do bilingüismo: a eterna promessa da língua matern. In: CORACINI, M. J. (org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

VEREZA, S. C. “Quem fala por mim?”: identidade na produção discursiva em língua estrangeira. In: MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L.C. (orgs.). **Identities: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (org.). **Identidade e diferença, a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R.AT. (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

8

Apêndice 1**Roteiro de Entrevista****A. Trajetória Pessoal**

- Em que escolas/ cursos leciona?
- Para que séries?
- Há quanto tempo é professor de inglês?
- Como foi sua formação?
- Por que escolheu essa profissão?
- Como você aprendeu inglês? Que dificuldades/ motivações encontrou?
- Como você avalia sua escolha de carreira?

B. Objetivos da educação lingüística em geral/ inglês em particular.

- Quais são/ deveriam ser, em sua opinião, os objetivos do ensino/ aprendizagem de inglês?
- Esses objetivos variam/ deveriam variar de acordo com o contexto educacional onde ocorre (escola pública/ particular/ curso de idioma)? Por quê?
- Esses objetivos são normalmente atingidos? A que você atribuiria o sucesso/ insucesso do processo ensino/ aprendizagem?
- Que variedade do inglês é ensinada?
- Como é trabalhada a questão da(s) cultura(s) da língua inglesa?
- Qual é / deveria ser o papel da língua materna neste processo de aprendizagem? E o da cultura dessa língua?
- Que outras línguas poderiam/ deveriam ser ensinadas? Por quê?
- Como você vê a posição hegemônica da língua inglesa (bem como das culturas associadas a ela) no mundo contemporâneo?

C. Práticas de sala de aula

- Que metodologia de ensino de língua você adota? Por quê?
- Você acha o método importante na aprendizagem de uma língua?
- Que materiais didáticos você usa? Por quê?
- Quem os seleciona?
- Que práticas de sala de aula você julga mais eficazes na aprendizagem de uma LE?
- O que motiva seus alunos a aprenderem inglês?
- Que dificuldades eles encontram?

D. Papel do professor de língua/ cultura inglesa e educação intercultural

- Como você percebe o papel do professor de língua inglesa no mundo contemporâneo?

- Que contribuição ele poderia dar à Educação Brasileira?
- O que você entende por uma educação intercultural?

9.**Apêndice 2****Exemplo de Entrevista**

Entrevista nº 4 - Professor Rafael

Data: 21 de outubro de 2006.

Local: residência do entrevistado

LADO A

Pesquisadora – Bom, Rafael, a primeira coisa que eu queria te pedir é que você falasse um pouco sobre a sua vida profissional, as escolas e os cursos em que leciona, em que séries e mais ou menos há quanto tempo que você é professor de inglês.

Rafael - Eu me formei em 89, mas eu comecei a dar aulas em 84. Comecei no CLC, que era um curso dentro da própria UERJ e na época era *audio- lingual*, muita repetição, e coisas do gênero.

P - Você estudou na UERJ?

R - Eu estudei na UERJ, estudei na UERJ. E logo depois eu passei para o meu primeiro mestrado. Saí da UERJ, fui para Linguística Aplicada. Mas, na época eu ainda era muito imaturo, só fiz meus créditos, eu mudei de área – fui para Literatura Comparada – e o mercado não ia me dar uma grande mudança isso, estudar isso. Então aí eu voltei, ehh... parei. Não quis estudar e ao mesmo tempo eu comecei a ter formação, forçado a fazer determinadas coisas via [curso de idiomas], tinha que fazer ITTI, CELS, Dip/ DOTE e aí você não tem muito tempo para fazer tudo ao mesmo tempo. Em 92 eu entro para [escola federal], onde eu estou até hoje. Hoje na [escola federal], eu tenho, eu sou coordenador da minha unidade em [nome do bairro].

P - Qual a sua unidade?

R - [nome do bairro]. Mas estou no [nome do bairro] desde que eu entrei. Eu comecei primeiro trabalhando à noite, com 20 horas; hoje eu tenho 40 horas e coordeno. Eu tenho ainda três turmas e há alguns anos eu só trabalho com Ensino

Médio. Eu já não trabalho com Ensino Fundamental já faz um bom tempo. E, mas no [escola federal] a gente tem uma abordagem de leitura, só de leitura. São apostilas que foram feitas para desenvolver a leitura nos alunos, onde você vê gramática textual de uma forma (até certo ponto, criticado isso) um pouco superficial. No [escola de idiomas 1], eu entrei em 89. Assim que saí da faculdade comecei a trabalhar no [escola de idiomas 1], porque eu entrei no mestrado, conheci a [nome de colega] que até mudou de sobrenome, ela hoje está na [escola de idiomas])... e a [nome de colega] me convidou para trabalhar no [escola de idiomas] e aí minha entrada no [escola de idiomas 1] era dando aula para executivo. Eu era um carinha de 20 e poucos anos, dava aula para executivo. Que foi uma escola para mim. O [escola de idiomas 1] foi uma escola para mim, sem sombra de dúvida. Então eu mais ou menos permaneço nos mesmos empregos desde então. Em 99 eu decidi fazer um mestrado fora, mas dentro de uma área que eu tivesse alguma experiência, que era dar aula, dar aula mesmo. Então eu fui fazer em TESOL. Aí fui para a *University of Pennsylvania*, fiz o meu mestrado. Voltei e assim que eu voltei teve um concurso para UERJ, para ser professor de prática de ensino. Aí eu fiz, entrei e estou na UERJ desde 2003. Abril de 2003, quer dizer, estou há três anos lá.

P - Você dá prática de ensino?

R - Dou prática de ensino. Atualmente eu só dou o último período de prática de ensino, Prática de Ensino III. Tenho duas turmas, é um trabalho interessante, mas que mais ou menos você vê todo o processo. O processo de você começar a ensinar uma pessoa [inglês] no [escola de idiomas 1] e ao mesmo tempo ver a formação desse profissional depois. Mais ou menos a minha história é essa.

P - Você falou uma coisa que me interessou aí foi como você trabalha no [escola federal]. Esse tipo de abordagem que vocês têm no [escola federal] é só para o Ensino Médio ou é para todo mundo?

R - Não. A gente...Só para você ter uma noção em termos de material, a gente usa o *Password* de 5ª a 8ª e depois nós temos umas apostilas específicas porque a gente não achou nada no mercado que se adequasse a uma abordagem que tivesse muito português, onde os textos realmente fossem trabalhados visando só a compreensão, neh?... então o que a gente diz é que de 5ª a 8ª você ainda pode

tentar desenvolver algumas outras coisas, então fica muito a cargo do professor se ele quiser fazer alguma atividade oral, algum *listening*. Mas caso contrário, se ele não fizer, não vai ter problema nenhum. O *core* mesmo vai ser leitura.

P - Porque vocês escolheram esse tipo de abordagem?

R - Eu acho que é um pouco resultado das pesquisas, das oficinas de lingüística aplicada, do foco em leitura. E mais recentemente até mesmo os PCN's, porque os PCN's acabam sendo escritos pelo próprio Moita Lopes e pela Celani então é simplesmente há uma, como se diz, se repete. E como é uma escola federal, acaba sendo “obrigada” a seguir os Parâmetros Curriculares. E eu acho bem interessante. Eu concordo em gênero, número e grau que uma escola pública deva... já que a gente não consegue desenvolver as quatro habilidades, não tem condição para isso, então que nós tenhamos, pelo menos [palavra incompreensível] de forma correta, digamos assim, dando condição para esse aluno a enfrentar um vestibular e continuar a carreira. Uma coisa que hoje em dia eu meio que questiono, porque nem toda escola pública vai poder fazer isso, porque o alunado dela não vai fazer vestibular. Mas o [escola federal] é uma escola que ainda se tem uma classe média. Não é pobre. O [escola federal] ainda é uma classe média. E, acho assim, os alunos chegam ao terceiro ano achando que inglês ajudou. Não motivados, mas ajudou...

P – Tá...Tá ótimo. Você já falou de vários temas que eu me interesse que a agente vai abordar mais lá pra frente. Então no caso da sua formação, você fez a UERJ, fez o mestrado nos Estados Unidos e obviamente fez todos esses cursos, mesmo através do [escola de idiomas 1] e tudo isso. Porque você escolheu ser professor de inglês?

R - Ah, é uma história... Eu meio que briguei para ser professor na minha vida, não foi uma coisa simples. E eu acho que isso faz um pouco de diferença, hoje em dia. Eu vou começar por hoje. Eu vejo que minhas alunas, no primeiro dia de aula eu pergunto para as minhas alunas de prática de ensino porque elas estão ali e quais são... e eu vejo que muitas delas chegaram ali porque não tinham uma outra opção. Então ser professor foi, talvez seja o máximo que elas conseguiram. Porque vêm de famílias muito pobres, não tiveram uma educação tão boa, então entrar para Letras é um pouco mais fácil. Eu ainda dou aula na

UERJ de São Gonçalo, então isso ainda fica mais claro. Então elas acham que aprender inglês, é uma maneira de aprender inglês. Ela vai para a faculdade, passa quatro anos, e ela vai aprender inglês e sair com uma profissão. E muitas não querem dar aula. A última coisa que elas pensam na vida é dar aula.

P - Ah é? Que interessante isso...

R - Eu acho triste [risos]. Sendo professor de prática, isso é horrível. Mas é um pouco por aí. No meu caso, eu estudei no [escola particular religiosa], eu sou de uma família que tem muitas professoras. Meus pais são separados, vi minha mãe trabalhando muito, dando muita aula, assisti muito minha mãe dando aula, minha madrinha. Então isso está um pouco na veia. Mas tinha uma coisa de que, quem estuda no [escola particular religiosa], só pode ser engenheiro, ou médico ou advogado. Você não é educado para ser professor. Eu acho que também não esperavam – minha família que eu digo, minha mãe – não esperava que eu fosse professor. Porque, por ser professora, ela sabia que era difícil, os salários eram baixos, eu ia ter que trabalhar muito... Então como qualquer mãe, queria me proteger e eu fui fazer engenharia, eu fiz engenharia durante sete períodos. Só que quando eu terminei meu segundo período eu fiz um outro vestibular e comecei a estudar as duas ao mesmo tempo. E entrar dentro de uma sala de aula – eu tenho uma prima que também é professora que diz que é, é, é uma cacheça. Vicia. Você não consegue se desvencilhar daquilo. E por mais que seja cansativo, eu trabalho, eu tenho uma carga bem pesada, o tempo que eu estou dentro de sala de aula, é um tempo que eu me divirto, eu gosto. Tem determinadas coisas que eu até não amo. Acho que ninguém ama corrigir prova. Corrigir composição então, dá vontade de chorar. Mas tem certas coisas que eu gosto de fazer: eu gosto de preparar atividades, eu não gosto de repetir a mesma atividade todo ano, porque eu acho que é chato para mim - nem sei se é tanto pelo aluno - mas se eu tiver que dar a mesma aula igual, eu acho que eu não vou render da mesma forma. Então é melhor que eu vá mudando as aulas porque aí eu vou ter alguma coisa nova para lidar...

P -E você se motiva também...

R – É, exatamente. Então é uma coisa que vai. Dá muito mais trabalho, mas...

P – É mais divertido...

R - É mais divertido. Então eu realmente me divirto dando aula, é uma coisa que eu gosto. Então, por aí. Então eu acabei me tornando professor dessa forma. Eu escolhi inglês porque ... aí é uma outra história engraçada. Eu quando comecei na [escola de idiomas]...

P - Sua mãe é professora de quê?

R - De biologia.

P - De biologia...

R – De biologia. Outra área. Mas, por exemplo, quando eu comecei...E não falava inglês. Hoje ela estuda inglês, neh, é minha aluna...

P – Ah, é? [risos]

R - É, é...mas, por exemplo, quando eu, eu entrei na [escola de idiomas 2], a gente estava numa época que português era execrado dentro de sala de aula. E eu entrei, na época, no Primeiro Adulto. Todos já tinham feito o Júnior, mas eu entrei no Primeiro Adulto porque a minha idade se enquadrava. E eu não conseguia... eu fui o pior aluno que um professor pode ter tido porque eu não conseguia entender porque que a – eu me lembrava que era a [nome da professora]!

P - Imagina, olha, [nome da professora 1]!

R – Ela foi minha primeira professora....Não, sem sombra de dúvida. Mas assim, eu tinha pavor dela. Quando ela me mostrava uma foto de um macaco, e falava: *Is this a monkey?*, eu não tinha a menor noção do que ela estava me perguntando porque ninguém nunca tinha me falou que *monkey* era *macaco*. [risos] E eu, por total desconhecimento da língua e até mesmo por não vir de uma família que tinha essa cultura, é, aquilo para mim era horrível. Até que um dia deu um estalo e eu passei a gostar **muito** disso. Eu adorava ir pra [curso de idiomas 2]. Aí que está o negócio. Eu tive aula com a [nome de professora 2]. Aí a [nome de professora 2]... E eu às vezes chegava mais cedo e ficava um tempo na aula dela. E depois tinha a própria aula e eu passei a **amar** aquilo ali. Quando eu terminei a [curso de idiomas 2], eu falava muito bem inglês. Então, é bem

engraçado porque na época a [curso de idiomas 2] tinha uma fama de ser gramatical, mas eu era muito mais, eu falava muito melhor do que escrevia até. Porque era aquilo que eu gostava. Então eu acho que foi uma coisa levou a outra: a facilidade com a língua, o querer continuar a estudar a língua, o ser professor. Então não foi ...eu acho que não foi uma **escolha** tão clara, mas as coisas me levaram a isso.

P - Tá ótimo. Então aí você também já falou de uma outra coisa que foi a sua aprendizagem. Você aprendeu porque foi fazer um curso, e gostou, te motivou...

R - De início eu odiei. E gostei.

P - Você se lembra, você falou até de uma dificuldade, por exemplo, que foi no início você não sabia o que era *monkey*, mas teve alguma coisa que você achou mais difícil, no seu processo de aprendizagem da língua?

R - Eu acho que, para mim o uso do português, pelo menos num andamento, de dar alguma ajuda nessa construção desse novo significado, eu acho que foi fundamental. O dia que alguém me mostrou que era um sistema completamente diferente e que existia alguma relação entre os dois, isso abriu o mundo para mim.

P - Ah, tá... Então, quer dizer que você quando você se deu conta, você usou a sua própria língua como um instrumento para essa outra...

R - Exatamente, eu precisava disso. Eu acho que talvez por ser um cara assim “pão pão, queijo queijo”, eu precisava ter alguma ligação. Não dá para ser alguma coisa tão abstrata. Assim que caía a ficha...

P - Tá ótimo, legal. Isso é super importante para mim também. É, bom..Então, num segundo momento,eh... Bom, antes disso só para terminar: você estava falando já antes um pouco que você gosta da sua profissão porque dentro de sala de aula você tem um ótimo momento, quer dizer, você está satisfeito com a sua escolha de carreira, com todas as dificuldades que tem, que qualquer uma outra tem.

R - Que ela tem, é. Mas eu não posso reclamar muito da minha carreira não.

P – É... No seu trabalho no [escola federal], você já falou um pouco dos objetivos que vocês estabelecem para o seu ensino, para o processo de ensino/aprendizagem, que é desenvolver a parte de leitura, porque é... preparação para o vestibular, que na escola pública esse seria o objetivo mais realista. Você falou um pouco também dos PCN's. O PCN do Ensino Médio de língua estrangeira fala também dessa coisa de familiarizar o aluno com outra cultura... Como é que você vê isso?

R - É, a discussão de determinados temas, que seriam temas transversais... Familiarizar com outra cultura eu acho... aí que tá o negócio. Eu acho que normalmente, a gente – se você for comparar um [escola de idiomas 1] e um [escola federal], o aluno do [escola federal] as chances dele viajar pra fora são muito pequenas. E no [escola de idiomas 1], ele viaja sempre para fora. Então ele tem um contato com essa cultura. Então, ele consegue ver esse outro mundo de uma forma que não seja a sala de aula. Já o do [escola federal], ele vê só através da sala de aula. Então eu acho que o meu papel não é simplesmente mostrar esse outro mundo. Eu normalmente, eu tenho assim...eu gosto muito de mostrar como o país dele é visto em outra língua, vamos dizer assim. – O que os países que falam inglês falam do Brasil. Então normalmente os textos que eu vou discutir com eles, os extras que não são o *core* lá, vão ser textos onde, de alguma forma, o Brasil é mencionado. Para que ele tenha uma noção de qual é a visão de determinados incidentes internos. Eu não vou discutir esses incidentes, mas, sei lá, corrupção no governo. Como é que os outros vêem essa corrupção no governo? Existe essa corrupção em outros lugares? As pessoas vão...é tentar fazer com que ele tenha um olhar crítico sobre a opinião dos outros. Eles podem criticar? Porque eles são desenvolvidos, eles têm uma língua que eu estou aprendendo, eles podem criticar o meu país? Então, é tentar fazer com que ele tenha um olhar crítico sobre essa aquisição dessa outra língua. Essa aquisição não é nem bem uma aquisição, mas como ele está estudando aquela língua, é tentar usar essa outra língua como uma informação globalizada do mundo. Mas do país dele.

P – Tá, legal. E aí isso, mantendo essa coisa do PCN, porque você falou dos objetivos estabelecidos pelo PCN. Já no curso de idiomas, no seu caso o [escola de idiomas 2], esses objetivos são muito diferente, não é? Quais seriam...

R - Eu acho que não existem objetivos muito claros. Cada professor vai tratar o texto da forma que quiser. Mas eu acabo tendo... Eu acho que hoje em dia o meu problema nos cursos são assim: os temas são, normalmente, temas que podem levar a algum tipo de controvérsia. São temas, sei lá, eu acho que é Fairclough que chama eles de naturalizados. Que seria sexo, então ele vai discutir a homossexualidade...

P - Isso no curso você vai tratar desses assuntos?

R - É, onde eu quero estudar. Porque, na realidade, vou falar sobre, por exemplo, o *Framework* que fala sobre *rolling a joint*...

P - Drogas...

R - Drogas, essas coisas. Então o que acontece é que é fácil você lidar, ele suscita discussão, mas eu acho que você - eu tenho vinte anos nas costas dando aula - mas eu acho que o professor que não tem experiência, ele pode cair numa armadilha muito grande, que é não saber lidar com uma informação conflitante. Ou alguma situação de conflito dentro de sala de aula. Então, aí eu acho complicado.

P - E o objetivo sempre é fazer com que o aluno aprenda a falar ali?

R - Fale, fale, fale.

P - Que motive a falar...

R - Fale...fale....

P - E de um modo geral...

R- Eu acho que quase sempre, não sei se... assim, os livros não estão muito importando com o que o aluno vai falar, o conteúdo, o que sai da boca dele, desde que tenha uma inteligibilidade e tenha uma certa estrutura correta, é isso que se espera... que ele fale. Tanto que eu tenho alguns alunos que inventam, têm uma vida inventada em inglês.

P - Ah, é? Que legal!

R - Porque eu sei que são inventadas, eles têm uma vida inventada.

P - Tudo bem.

R - Dentro da sala de aula...

P - O que você quer dizer com isso? Por exemplo...

R - Ah, eu tenho um aluno que eu não sei se realmente [risos] ele não bate muito bem, mas assim: ele está no primeiro ano mas ele fala para todo mundo que está na faculdade; ele não é rico, mas fala para todo mundo que é rico; ele não viaja, mas ele fala para todo mundo que viaja... não sei se é uma maneira de ele ser aceito pelo grupo - porque é um grupo que tem um alto poder aquisitivo - ou simplesmente porque ele assume aquela *persona* na sala de aula.

P - Pois é, mas isso é um assunto interessante, vou até meio que sair... mas é fascinante, que é o *eu* da língua estrangeira. Porque na língua estrangeira você recria, você tem a chance – já que a língua está tão implicada na identidade – no que você aprende uma outra língua, você pode desenvolver uma outra identidade....

R - Eu diria que você tem várias identidades. Eu acho que quando eu falo de profissão, eu tenho uma entonação diferente quando eu falo. As pessoas assim... não estou dizendo **eu** acho. Normalmente quando eu falo com as pessoas, as pessoas dizem que eu mudo o tom de voz. Eu não sei se isso é verdade ou não. Mas eu acho que tem um pouco. Eu acho que quando eu falo inglês, eu sou uma pessoa diferente.

P – É, interessante...

R - Eu sou muito mais brincalhão em português do que em inglês, porque é a minha língua de trabalho e eu não **gosto**, por exemplo - isso é uma coisa doida – eu não gosto de me socializar em inglês.

P – Ah, sei...

R – É, para mim, é língua de trabalho, é língua de trabalho, eu não sou um cara que, por exemplo, eu tenho um contato enorme com ingleses no [escola de idiomas 1], mas 99% das vezes eles vão falar português. Se a gente vai sair para tomar uma cerveja, vamos tomar uma cerveja em português.

P - Aí só quando eles não sabem falar português mesmo, aí não tem jeito...

R - Mas aí é naquela fase que você ainda está conhecendo e tal, aí a gente fala algumas coisas em inglês. Sobre trabalho.

P - Ah, que engraçado isso...

R - Porque para mim é muito claro. É minha língua de trabalho. É a língua que eu gosto de estudar, é a língua que eu gosto de trabalhar, mas é a minha língua de trabalho. Chegou nove horas da noite, acabou...[risos]

P - Me diz uma coisa...e esses seus alunos no [escola de idiomas 1] são mais adolescentes não é?

R - Eu tenho de tudo. Na minha turma da manhã – minha mãe é da minha turma da manhã – quer dizer, eu tenho cinquentonas, sessentonas, mas de tarde, normalmente das turmas têm 16, 17... que é mais ou menos o mesmo público que eu tenho no [escola federal], 3º ano.

P - Adolescentes, não é? E você gosta de trabalhar com adolescente? Porque agora eu também dou aula para adolescente...

R - Adolescente pode ser uma maravilha e ele pode ser um inferno. Se ele tiver a fim de trabalhar, é o **máximo**, é o **máximo**. E é o que faz a gente ficar sempre meio jovem. Mas se ele não tiver afim, é muito complicado fazer ele ficar afim. E o *span* de atenção deles é muito rápido. E agente vai ficando velho, vai ficando mais lento.

P - Uma loucura. Eu dou aula de 14 a 18...

R - E umas turmas grandes?

P - Não, são turmas pequenas.

R - Isso ajuda.

P - São turmas pequenas. As minhas turmas maiores têm 18 alunos. Mas por exemplo, eu dou aula para oito rapazes de 17 anos que tem que, enfim, todos brasileiros, mas que estão assim, naquela fase testosterona

saindo pelos ouvidos e eu tenho que ensinar *A Doll's House, Miss Julie*, do Strindberg, esse tipo de coisa... Então é engraçado, é divertido [risos].

R - Mais *challenging* impossível.

P - Mas eu gosto, eu gosto muito deles, e eles gostam muito de mim também.

R - Mas isso eu acho que ajuda muito. Quando você tem uma turma pequena, você consegue mais facilmente criar um time, onde as coisas funcionam.

P - E eu dou aula para eles quatro vezes por semana né...

R - Isso, tem muito contato...

P - Tô ali, contato. Escola é outra coisa. Escola é outra coisa...É bem legal, eu gosto muito também, estou gostando muito.

R - É, diferente.

P - Mas vamos voltar aqui para a nossa entrevista, os assuntos são muitos, pera aí. É...Que variedade de inglês que você ensina ou isso não faz diferença? Você ensina inglês americano ou inglês britânico, ou tanto faz?

R - Então vamos lá: eu acho que hoje em dia tanto faz, tanto faz... Até, mesmo porque, foi uma coisa assim, quando eu saí da [escola de idiomas 2], era um – eu fui aluno da [nome de professora 3] – então ela fez todo mundo...

P - Vixi Maria, tem uma história aí...[risos]

R - Uma história de inglês. Eu fui aluno [nome da professora 3], de todo mundo. Estava muito britânico quando eu saí. Só que, por exemplo, até, vamos dizer, eu ir para os Estados Unidos estudar, eu ainda mantinha o inglês britânico. Mas não me incomodava nada que meus alunos tivessem uma coisa diferente e eu estava pronto a aceitar essa diferença porque eu acho que a gente está no Brasil, antes de mais nada. Então, desde que fosse compreensível, não tinha porque mudar isso, não exigia nenhum rigor. Mas nos Estados Unidos eu senti uma necessidade muito grande de perder um pouco desse inglês britânico. O americano não é nem um pouco, como é que se diz, *willing to accept*, não quer muito aceitar

essa diferença de pronúncia. E depois de um certo tempo cansa eles ficarem *sorry, hum?* Então você passa a falar *got* [sotaque britânico], você fala *got* [sotaque americano] tudo bem, vamos adiante, porque se torna chato você ser interrompido porque sua pronúncia é muito britânica naquele negócio. Então isso não me incomoda em nada.

P - Então, isso dentro de sala de aula, para você, tanto faz?

R - Nem... Primeiro porque minhas aulas no [escola federal], por exemplo, são em português. No máximo o que eu falo em inglês é ler um trecho, discutir o texto. Mas só em português.

P - Você também já tocou nesse assunto, que eu acho que é um assunto que é relevante aqui para a nossa conversa – que é das culturas da língua e do papel da língua materna no processo de aprendizagem. Você falou com relação a você mesmo sobre isso e da cultura associada à língua materna, no caso, a cultura brasileira. O que mais você poderia comentar a respeito disso? Como é que isso é trabalhado, como é feita a ponte entre essas culturas, como é que você faz isso dentro do curso? Ou não é feito, não é importante como é que seria essa questão, ... Você falou um pouco disso com relação a você mesmo, a sua própria posição de aprendiz, não é?

R - É engraçado. Eu não...é engraçado isso... Eu não presto muita atenção nisso com relação aos meus alunos do [escola federal], por exemplo. Não é importante. Eu acho que o meu objetivo mais claro é que eles leiam bem, não importa de onde venha o artigo. Seja artigo, seja o que for, e que eles tenham uma leitura crítica. Que ele saiba identificar, tenha um certo... na realidade eu acho que eu quero que eles se tornem melhores leitores, de uma maneira geral. Não leitores de inglês, mas leitores. E isso para mim é importante. No [escola de idiomas 1], eu acho que alguns momentos, os que podem causar problemas deles serem mal interpretados, de usarem determinadas coisas, se acontece dentro da sala de aula que alguém faça alguma coisa que vai levar a um mau entendimento qualquer, aí eu acho que eu abro uma janela dentro da aula e falo: “olha, porque você não faria isso?” Ou então, por exemplo, eu me lembro que eu pus um vídeo da Madonna onde aparece uma suposta mãe com a boca costurada. É um tema meio... é morte, mas os nossos mortos não têm boca costurada. Então o porquê

disso? E não simplesmente falar que eles são esquisitos porque eles enterram uma semana depois as pessoas. Mas saber: “porque que vocês acham que se enterra um tempo depois?” Então, é tentar entender o outro, aceitar essa diferença. Até mesmo na questão racial. Por que que aparece tanto. Hoje, por exemplo, na televisão a gente começa a ver negros em papel de destaque.

P - Aqui no Brasil, não é...

R - É. Mas isso é uma coisa que já acontece nos Estados Unidos há muito tempo. Então isso é uma coisa boa, isso é uma coisa ruim, por que isso está sendo feito... é um pouco por aí, tentando sempre levar uma comparação com a nossa cultura. Não fazendo com que a nossa cultura seja depreciada nem também...

P - Mais valorizada...

R - Mais valorizada, exatamente. Mostrar a diferença mesmo.

P - Sim, são culturas diferentes, mas existe a oportunidade do diálogo.

R - Não são “farinha do mesmo saco”.

E o fato, também, de o inglês ser uma língua hegemônica no mundo, ser também...vir junto com uma série de outras questões – poder econômico, poder militar...

R - No meu caso, aí eu volto para Rafael, eu acho que aprender inglês foi uma maneira de poder criticar melhor. Porque quando você sabe a língua do inimigo...[risos] Mas é ..

P – É verdade...

R - Quando você sabe a língua do inimigo...

P - Do outro...

R - Você entende as sutilezas. E você só é... o inglês, principalmente, é extraordinariamente sarcástico. Então, se você entende o sarcasmo - você tem que ter um nível de inglês muito bom - e se você entende o sarcasmo, você pode combater aquilo. Você não é vítima dessa língua hegemônica. Então, para mim. E

eu acho que é mais ou menos por aí que eu quero que os meus alunos cheguem, vamos dizer, cheguem um dia....

P - Você acha que alguns, não todos, percebem isso?

R - São, no [escola federal], demais. O aluno do [escola federal] é extraordinariamente crítico. Então dar aula no [escola federal] é meio complicado. *Hay governo a ca soy contra*. Então é complicado nesse sentido, ele sempre vai te questionar, ele vai te testar o tempo inteiro. Já no [escola de idiomas 1], não.

P - Também é uma outra classe social, não é?

R - Completamente diferente, onde existe uma valorização muito grande do que vem de fora. Eu acho triste porque acaba sendo as classes dominantes e são classes que acabam achando que o que vem de fora é melhor. E não é bem por aí.

P - Legal. Outra questão é a questão dos currículos de língua estrangeira, dos currículos das escolas, tanto das escolas de Ensino Fundamental como de Ensino Médio no Brasil que incluem a língua estrangeira e, de modo geral, essa língua tende a ser o inglês. Inclusive isso é também reconhecido pelos PCN's, o predomínio do inglês nas escolas. Você acha que outras línguas poderiam ou deveriam ser ensinadas? Ou quais?

R - Eu acho que hoje em dia você tem, por exemplo, eu tenho uma disputa muito grande com o espanhol no [escola federal]. Porque como o espanhol...aí são várias questões envolvidas: o inglês, ele vem desde a 5ª série, então quando o aluno chega no primeiro ano, se espera que ele tenha estudado quatro anos, que é uma coisa que é obrigatória. Então não começamos do zero no primeiro ano. Já francês e espanhol, apesar de francês no [escola federal] ser uma coisa que venha desde a 5ª série, eles começam do zero.

P - No Ensino Médio?

R - No Ensino Médio. Que é de uma forma mais avançada, acelerada, mas eles começam do zero. E espanhol começa do zero porque não tinha antes. Então, o que é que acontece, o aluno pode optar. O que acontece é que ele opta pelas mais fáceis na realidade. Porque, como a gente ainda tem uma concorrência muito grande com o – não vejo nem como concorrência na realidade – mas ainda existe

a figura do curso de inglês, eu acho que o trabalho que eu faço no [escola federal] melhora o aluno do curso de inglês e não obrigatoriamente o trabalho que o curso de inglês faz vai melhorar o meu aluno. É lógico que ele vai ter uma bagagem de língua muito maior, mas talvez a leitura dele não seja tão boa. Ainda mais porque no curso de inglês a gente tem medo de dar leitura porque o aluno vai ficar desinteressado, então a gente manda pra casa. E o aluno não faz, e fica por aí mesmo, tudo bem. Mas o que acontece? É uma disputa que eu tenho hoje em dia, em termos de mercado de trabalho para o professor. Eu estou cada vez mais com número reduzido de alunos no Ensino Médio, e aumentando para o espanhol. O [escola federal] agora abriu concurso para o espanhol, para professor de espanhol. Então isso é um fator básico. Agora, se deveria ter? Acho que nós deveríamos ter todas as línguas possíveis. Eu tive francês e inglês no [escola particular religiosa]. Acho que o francês, quando eu entrei pro mestrado, por exemplo, na primeira vez, foi fundamental. E foi o que eu tinha de [escola particular religiosa]. Então é fundamental. Quanto mais a gente conhecer, melhor. Você se torna uma pessoa com muito mais bagagem.

P - E o espanhol também, agora no ano passado,

R - ...se tornou, por lei...

P - ...por lei, é a única língua estrangeira obrigatória... foi uma medida do governo Lula.

R - É, mas... O que eu acho engraçado no governo, é porque o governo geralmente taxa alguma coisa. Mas lá no *quiprocó*, no interior de não sei aonde, você vai ter isso?

P - É, inclusive eles têm uma falta de professor ...

R - Exatamente, a gente não vai ter professor pra isso. E o que está acontecendo na realidade é que a gente vai acabar perdendo também, dentro das universidades, pessoas, que vão largar o inglês e passar a fazer curso de espanhol. Porque é muito mais fácil você aprender em espanhol em quatro anos do que inglês em quatro anos. Até mesmo se você for para uma [curso de idioma], o curso todo acho que dura três anos.

P - E a gente já falando português, por maisportunhol que seja...

R - Por pior que seja... Eu tinha uma amiga que diz que – ela era Argentina – mas ela me falou que às vezes tinha dúvidas e ela recorria ao português para solucionar o problema que ela tinha em sala de aula. É lógico que depois ela voltava e consertava a coisa. Mas se ela não lembrava determinada coisa, ela falava português...

P - Existe agora também, alguma tendência, mais nas escolas particulares, de oferecer um ensino bilíngüe. Aí eu não falando mais de escola ...

R - Eu não gosto muito da idéia não. Eu não gosto muito...Eu sei que você trabalha numa escola bilíngüe...

P - Não, mas a escola bilíngüe onde eu trabalho tem uma proposta muito diferente. Ela é considerada uma escola internacional. Eu estou falando um pouco mais, não sei se você conhece, por exemplo, essas escolas... as escolas brasileiras mesmo...

R - Eu sei, [nome de escola com ensino bilíngüe]...

P - [nome de escola com ensino bilíngüe], que tem aquele componente a mais de ensino bilíngüe, que pega a criança para falar desde pequena, etc... O que você...

R - Se você for pensar em termos de aquisição de *native-like pronunciation*, isso seria ótimo. Mas será que essa professora que está dando essas aulas, foi formada para dar esse tipo? Ou ela vai querer ensinar para um garotinho de quatro anos a importância do *modal should* na vida dele? Eu não sei qual é a formação desse professor. Porque essa criança de dois, três anos, brincar em inglês é uma coisa. Será que ela é preparada pra isso? Eu acho que se fosse meu filho, eu gostaria muito de saber exatamente o que que ela está fazendo em sala de aula. Porque - eu sei que é meio antiético - mas por exemplo, o [escola de idiomas para crianças 1] faz um trabalho que eu acho péssimo com os alunos. E existem uns cursos como o [escola de idiomas para crianças 2], como o [escola de idiomas para crianças 3], que faz um trabalho muito melhor com crianças. Muito mais

bacana, onde realmente eles tentam vivenciar aquela língua. E é um trabalho muito bom. Eu vejo o [escola de idiomas para crianças 1], acho uma pena, porque o trabalho que elas fazem é um trabalho de “gramatiquice” com crianças que não tem o menor desenvolvimento cognitivo para fazer aquilo. Então é um problema. Eu acho assim, eu não gosto muito não. E eu tenho uma outra questão, que eu acho que você acaba fazendo com que essa criança ache que a língua estrangeira é melhor do que a dela. Eu vejo assim... Não sei...

P - Pode falar...

R - Eu tenho uma amiga – são todos exemplos de amigos, porque aí a gente vê o contrário. Eu tenho uma amiga que o marido trabalhava para a Interbrás e ele morou na Índia e os filhos tiveram que ir para [escola de ensino bilíngüe 2] , quando eles voltaram pro Brasil. Até compreensível, não teria outra escola naquele momento para colocar. Mas é uma escola extraordinariamente cara. Ela era professora, o marido, interno da Interbrás teve uma queda de salário, então ela trabalhava para pagar a anuidade, a *tuition* lá dos dois filhos. Os amigos eram uma realidade completamente diferente dos filhos. Os amigos eram milionários, podiam viajar no verão... e os dois filhos dela tinham férias quando nenhuma outra criança tinha. Então é um estilo de vida completamente diferente e eu acho que ela estava criando pessoas que iam sempre se sentir mal. Mas eu acho que vale a idéia da educação e ensino, não a coisa bilíngüe. É lógico que para eles, eles eram trilingües, falavam português, espanhol – ela era Argentina – a bendita da argentina! – e falavam inglês. Isso era ótimo em termos de futuro para eles, mas eu não sei até que ponto eles tinham uma identidade brasileira, que eles eram brasileiros. Ao mesmo tempo tem uma outra assim – falando de pronúncia, voltando à pronúncia – eu dei aula para a [jornalista de renome] uma época. E teve uma vez numa aula qualquer, eu consertei a pronúncia dela. E ela me falou - foi a pessoa que me deu um toque que eu não esperava - ela falou assim: “iam me entender?” aí eu falei assim: “sem sombra de dúvida”. Aí ela falou assim: “eu quero que todo mundo saiba que eu sou brasileira”.

P - Ah, que legal...

R - E eu acho isso muito legal. E eu acho que, a partir daquele momento, eu passei a pensar duas vezes antes de corrigir meus alunos. Porque a gente sempre vai ser brasileiro, não é?

P - Sem dúvida.

R - Por mais que eu use a língua estrangeira, que eu fale fluentemente, a minha maneira de gesticular vai ser brasileira, a minha gíngua, o meu sorriso...

P - Sim, você é um brasileiro que fala inglês. Na [escola de ensino bilíngüe 1] – eu concordo com você. Estou lá há pouco tempo, mas eu não poria meus filhos (apesar de serem adultos)...

[...]

P - Eu estou lá há pouco tempo, há um ano e meio, eu trabalhei 22 anos na [escola de idiomas 1], fiz de tudo, só faltou varrer o chão, todos os cargos possíveis e imaginários...

R – Acho que a [escola de idiomas] não sabe muito bem o que ela faz dela própria.

P – Bem agora, mas foi numa época que não era bem assim...

R - Não, eu estudei numa época da [escola de idiomas 1] que era maravilhoso.

P - Maravilhoso, lá já foi um lugar maravilhoso. Infelizmente não é mais, mas estou na [escola particular bilíngüe 1] há um ano e meio mais ou menos e nunca tinha trabalhado em lugar assim. Fui pra lá porque foi uma oportunidade de trabalho que eu tive e fico muito feliz de ter achado essa oportunidade. Mas eu, se tivesse filhos em idade de escola, não colocaria meus filhos na [escola particular bilíngüe 1].

R - É, mas virou moda. Esse que é o grande problema. Se você tem alguma classe social e você quer mostrar aos outros que você tem, seu filho vai para uma... vai pra lá ou vai para qualquer...

P - E de fato tem de tudo, mas são crianças...os meus alunos falam em ir pra Londres, ir pra Bali, pra Itália como...

R - Como eu vou pra São Gonçalo...

P - Exatamente. Pra Búzios, ou para Angra. São crianças de poder aquisitivo muito alto realmente. Por outro lado, também são crianças e adolescentes entendeu, com as mesmas...

R - Que querem ter a vida de um adolescente brasileiro. Quer ir pra um show não sei aonde...

P - Inclusive assim, por exemplo, eu tenho turmas (e isso não é só comigo que sou brasileira), com o [nome de colega 2] que fala português muito bem, eles não falam inglês. É muito engraçado. Quer dizer, eles não falam em inglês. Falam. Mas a mesma luta que você tem no curso de inglês dentro da sala de aula para falar em inglês...

R - Você continua tendo lá?

P - A gente tem lá. Agora, eles automaticamente conciliam e falam em inglês, perfeitamente, absolutamente fluentes. E a outra coisa engraçada é que eles são *code switching*...

R - Exatamente isso que eu ia falar. Provavelmente eles falam entre eles em português e com você em inglês.

P - Não, e entre eles, eles falam metade inglês, metade português.

R - Mas existe um, é engraçado isso, porque existem alguns estudos de *code switching* que eu acho interessante, por exemplo, em escolas bilíngües. Mas normalmente...eu li alguns trabalhos feitos no Peru, até mesmo porque uma das minhas professoras de fora fez o doutorado dela no Peru e ela tem muitos estudos. E eles mostram mais ou menos, que determinados assuntos são em uma língua, e outros assuntos são em outra língua.

P - É verdade

R - Tem uma divisão bem clara.

P - Bom, lá eu não sei se tem alguma coisa. Até foi o [nome de colega 2] que me chamou a atenção para isso, ele dizem assim: “Agora vamos para a aula de Portuguese”. Porque a matéria deles, a disciplina é Portuguese.

R - Que é... [risos] chega a ser ridículo porque português-português.

P - Muito engraçado...

R - Agora, posso te fazer uma pergunta em relação à escola bilíngüe?

P - Pode.

R - A carga de português é menor ou maior que a de inglês?

P - É a mesma. O departamento de Português é muito bom. E eles fazem a mesma coisa – a mesma coisa que eles fazem em português, eles fazem em inglês. Quando chega no [programa de Ensino Médio], por exemplo, porque eu estou mais envolvida no [programa de Ensino Médio], o [programa de Ensino Médio] de português é igual ao [programa de Ensino Médio] de inglês. Assim como eles tem que ler...

R - Assim existe... é realmente bilíngüe, não é uma melhor do que a outra.

P - A gente tem que ler várias coisas, eles têm que ler Shakespeare etc, eles lêem, no [programa de Ensino Médio] eles fazem Eça de Queiroz, Machado de Assis, Manuel Bandeira... é muito bom. E os professores de português são excelentes. Nesse sentido eu sou privilegiada também porque são professores todos muito bons, então a gente está num ambiente de excelência de colegas...

R - E de crianças que tiveram tudo para poder se desenvolver.

P - Agora, aí a dificuldade é que eles *take it for granted*, eles não ligam – não são todos não – mas têm aqueles que...

R - Sabe que já é milionário...

P - Exatamente. Sabe que são milionários, não vão ter que trabalhar mesmo...Motivá-los, porque você precisa tirar o [programa de Ensino Médio], porque você vai...

R - Não tem.

P - Então você vai...

R - É o que a gente no [escola federal] você vai ter. No [escola federal] você vai ter alunos que nunca estudaram inglês fora. Que só com o inglês do [escola federal], conseguem discutir determinados detalhes do texto. Ou então têm umas sacações que até mesmo você, professor, não teve. São exceções. Não, não são todos. Num ano você vai ter uns três, quatro... Aí que vem o barato da coisa...

P - Agora, de onde vem a motivação deles?

R - Eu acho que vem muito... no [escola federal], eu vou te dar um exemplo que é o [nome de aluno]. O [nome de aluno] é um cara crítico, muito crítico, e ele odeia americano, odeia americano. E a maneira que ele achou de poder criticar foi mais ou menos o que eu achava. A única maneira de poder criticar é falar bem a língua.

P - Você falou que os alunos do [escola federal] são todos muito, ou rebeldes ou críticos...

R - Críticos. Eu não diria rebelde não.

P - É familiar? É da família?

R - Não, eu acho que é de escola pública.

P - Todas as escolas?

R - Todos os [escolas públicas federais] são assim e todos os... é porque eu acho que vem de uma classe média que ainda valoriza um pouco a educação. Então é uma classe média crítica, que não aceita as coisas muito passivamente. E que valoriza, até certo ponto, a educação dos filhos. Provavelmente como os nossos pais valorizavam, eles valorizam dos filhos. É interessante. Eu vejo porque, às vezes, no [escola de idiomas 1] eu tenho alunos que vêm do [escola pública federal 2] e [escola pública federal 3]. E eles têm o mesmo tipo de comportamento. Eles não aceitam as coisas assim, passivamente.

P - Bacana isso, não é?

R - Eu acho.

P - Para o professor é muito bom. Bem, falamos já um pouco também dos materiais que você usa, práticas de sala de aula... você falou muito do [escola federal], que de certa forma é o que nos interessa mais, falou um pouco também de prática de sala de aula no [escola de idiomas 1]... Dentro do [escola de idiomas1] - você falou bastante com relação à parte de leitura - que práticas de sala de aula você julga que são mais eficazes, que motivam mais os alunos? Você já falou um pouco, mas elabora um pouco mais sobre isso...

R - Um pouco falando sobre leitura?

P - Não, no geral. Para atingir seus objetivos...

R - O que funciona mais? As discussões, preparando para... Então um *pre-listening* funciona, um *pre-reading* funciona, um *post-listening* e um *post-reading*. Mas a atividade em si, de *listening*, ele nunca quer fazer um *second listening for detail*. Ele nunca quer ler o texto, porque o texto é grande. O que acaba interessando a ele mesmo são as discussões que vem antes e as discussões que derivam daquela leitura. Então, o que você acaba fazendo, eu pelo menos, é fazendo com que esse *post-listening ou reading* revele o conteúdo da leitura. Então eu vou dar uma coisa um pouco guiada, com algumas perguntas para que eles discutam, mas que essas perguntas se baseiam na informação do texto. É meio que *disguising* a atividade de leitura...

P - E no caso, por exemplo, você provavelmente trabalha com livros [palavra incompreensível], você não faz nenhum ensino formal de gramática a mais?

R - Não, ainda faço. Mas atualmente, por exemplo, quase todos os livros hoje em dia vem organizados, para tirar duas frases do texto, fazer algumas *concept questions*, perguntas conceituais, como são usadas... o ir ao quadro e apresentar uma apresentação formal acontece mais no [escola federal]. No [escola de idiomas 1] é de uma forma mais como resumindo: “Vamos ver o que nós vimos... Então, qual é a regra”?

P - Ou o que você observou a respeito de...

R - Mas mesmo no [escola federal] eu tento fazer isso. Porque, por exemplo, eu estava dando a segunda condicional e tinha feito um texto lá “*Would you like to be president?*”, era uma segunda condicional da vida... e você escreve uma frase no quadro e faz umas perguntas em português mesmo: isso aqui é possível, não é possível? É real, não é real? E tentando fazer com que eles construam...

P - E de um modo geral os seus alunos, tanto de um contexto quanto o outro, são motivados a aprender a língua? Você acha?

R - Não.[risos] Não. Eu diria que no [escola de idiomas 1] você tem um número maior motivado para aprender a língua. Mas você tem aqueles, porque os pais pagam e ele vai, e eu ainda me pergunto porquê os pais pagam ou porquê ele pega chuva para ir a aula... E no [escola federal], o que eu acho que acontece é que ele só nota que vale a pena quando já é um pouco tarde demais. No mundo fora muros do [escola federal], o que acontece é: o que se valoriza é falar inglês. Eu estava até tendo uma discussão com as minhas meninas - porque eu coordeno seis meninas, então as chamo de “minhas meninas” - é o que eu estava discutindo era isso. Se a gente não der um pouquinho mais de oralidade nas nossas aulas, o aluno que chega na 5ª série cheio de gás, de vontade de aprender inglês, ele perde essa vontade logo. Porque ele chega na 8ª série e vê que o mundo de fora, que valoriza falar, falar, falar inglês não tem nada a ver com o mundo dentro de sala de aula. E esses quatro anos são fundamentais para que ele comece a dar valor tendo como objetivo o vestibular. Então quando ele chega no terceiro ano ele nota: “ih, deu certo! Fazer esse tipo de abordagem com o texto, dá certo, eu consigo”...

LADO B

Então, a gente perde o gás que ele tinha. Ele chega na escola cheio de gás e ele perde, porque ele vê que aquele inglês não tem nada a ver com o que é valorizado fora. Os pais propriamente ditos esperam que os filhos falem inglês. Todo mundo espera que o aluno fale inglês. Então se ele não achar que ele fala alguma coisa...

P - E você acha, por exemplo, – essa pergunta nem está no meu roteiro, mas a gente já saiu por aí [risos]. Em vários países do mundo, as crianças aprendem a falar inglês bem, ou falam uma língua estrangeira, não importa se é o inglês, na escola pública. O que a escola pública precisaria fazer para que as crianças saíssem falando? Talvez não com a fluência de um curso de línguas, mas que soubesse...

R - Eu posso ser muito mau?

P -Pode.

R - Eu acho que os nossos professores não falam inglês. Esse é um ponto. Ou eles não falam, ou têm medo de falar inglês. Eu tenho alunas que se formam e eu gostaria que eles nunca dissessem isso. Porque realmente elas vão para a faculdade para aprender uma língua. O que acontece normalmente é que a gente vai – [nome de colega 4], eu, todo mundo – a gente foi para dar uma burilada no inglês que a gente tinha, melhorar. Mas não é o que acontece hoje em dia. Acho que esse é um porém. As escolas são totalmente desaparelhadas. Eu acho que nesses outros países, as escolas vão ter salas ambientes, vão ter uma estrutura que permita que ele trabalhe com metade da turma, vai ter um monitor ajudando... eu já vi um projeto que tinham dois professores dentro de sala de aula, que funcionam, até no Japão fazendo isso. Aí funciona. Mas a gente não tem uma estrutura. Vou te dar um exemplo. Você deve conhecer outra pessoa que eu vou falar, [nome de colega 5].

P - Conheço.

R - Ela trabalha comigo agora lá no [escola federal]. Ela quis dar uma aula de vídeo. Ela preparou uma atividade hiper legal com *Friends*, mas eles precisariam tanto escutar quanto ter um *closed caption* para ser um pouco de *reading* e dar um certo suporte. A televisão não tem *closed caption*, o som não dá para escutar, um desastre... então eu acho que é um pouco por aí. Mas eu ainda vou um pouco além. Você fala do ENEM. O ENEM por exemplo, não tem inglês. A língua estrangeira é obrigatória, mas não cai língua estrangeira nenhuma. Então como é que se vai... Eu acho errado você valorizar uma língua, o ensino de alguma coisa por uma cobrança, por uma avaliação. Mas é assim...

P - Mas tem lugar que eu acho demais...

R - É, mas é assim que funciona. Ou na sua vida, ou na minha vida, a gente estudava para fazer prova, para fazer vestibular, fazer faculdade. E se hoje em dia cada vez mais o ENEM é utilizado e no ENEM não aparece uma língua estrangeira... é complicado.

P - Aí então eu faço outra pergunta, mais filosófica também, que eu acho que tem a ver, até porque o meu doutorado é em Educação Brasileira. Na educação brasileira, falar uma língua estrangeira, a disciplina língua estrangeira, no caso o inglês, mas uma língua estrangeira é importante, se você tem um país que tem ainda altos índices de analfabetismo?

R - Eu acho que se você pensar no Brasil como um todo, é totalmente irrelevante. As pessoas tinham que aprender *the basics*, não é, *how to read*...

P - Português, matemática...

R - Matemática Básica. Tem um vídeo também que a gente usava há um tempo atrás que era mais ou menos assim: era inglês, comparando os americanos aos japoneses. Porque os americanos chega ao final sem saber *how to read a manual*, mas tem não sei quantos *lawyers*. E no Japão eles conseguem ler e escrever muito bem, mas não tem essa imaginação. Mas não é por aí. Acho que o Brasil tinha que saber ler e escrever. Em termos de Brasil. Mas em termos de grandes centros, das nossas grandes cidades, a gente tem que ter. Porque o que você vai fazer com essa criança? Se ela não tiver o mínimo de contato, ela não vai continuar a estudar. Eu brincava que o meu curso de Letras, o inglês, no caso, era um curso de xerox. A gente passava a vida toda tirando xerox de textos escritos em outra língua. E isso acontece em todas as áreas. Todo mundo tem que ler uma publicação, tem que ler Internet. Hoje nossa vida, tudo está aí, você tem *password* no seu computador... então a gente sofre uma influência muito grande. Que não é uma influência que você escolheu, você vai ter que lidar com ela de alguma forma.

P - É uma forma de lidar com ela, não é?

R - É. Eu vejo assim: problemas - minha mãe. Eu tive que aprender durante a minha vida a lidar com o computador. Minha mãe já tem medo do computador. Ela lida, mas ela tem medo das conseqüências. Ela não tem aquela... porque eu acho que a geração da gente fez isso. A gente foi aos poucos, se adaptando ao computador e pela curiosidade, pela necessidade enorme a gente aprendeu. Tentativa e erro. Mas a geração da minha mãe já não. Ela já tinha passado dessa, como se diz, necessidade premente no trabalho de fazer isso. Então ficou meio que alijada do processo. É isso que eu vou fazer com a criança? Deixá-la alijada? Não posso fazer isso. Então tem que ter uma importância.

P - Concordo com você. Eu acho que é mais ou menos isso. Então para terminar, você é meu quarto entrevistado, então estou pedindo ainda um *feedback* sobre a entrevista no sentido de que, você acha que as perguntas ou a maneira – não a maneira de conduzir – mas as questões, você acha que tocaram nesses temas que eu coloquei no início?

R - Você quer falar sobre o professor ou não?

P - Quero.

R - Porque meu maior *issue*, hoje, minha maior questão é: eu odeio professor importado.

P - Fale sobre isso então, é importante... Professor brasileiro?

Não, o professor importado.

P - O que você quer dizer com isso?

R - É o gringo que vem dar aula no Brasil. Não aquele que vem, quer se estabelecer, quer criar, vai ter um *commitment* com a... não tem nada a ver...

P – Ah, ta!

R - Esse, por favor, que venha. *More than welcome*. Porque é necessária essa troca demais. E se não tiver esse intercâmbio, tudo bem. Mas é o que faz um cursinho de formação fora e vem dar aula no Brasil e ele empregado como ilegal. E o que acontece é que todos nós que batalhamos a nossa vida toda, eu acho que é o que acontece com todo mundo agora – [escola de idiomas 2], que tem os

monitores que ela hoje emprega, o [escola de idiomas 1] tem 500 mil professores ilegais - e são todos ingleses - e o que acontece é que o professor brasileiro perde mercado. Mas é uma coisa muito política. Eu acho ridículo eu ter que brigar para continuar no meu trabalho. Não porque eu fiz algo errado ou porque eu não sou bom. Eu continuo sendo muito bom – e talvez eu seja melhor cada vez mais – mas que o preço de um inglês só pelo falar inglês, só por ter a nacionalidade... ele não sabe o que ele está falando, ele não sabe o que é *present perfect*, ele não sabe dar aula. Mas ele, por ser inglês, vende no mercado de uma forma muito fácil.

P - Você está falando também de uma outra coisa que é a proletarização do professor. Que a gente observou nessas instituições, que eram instituições de grande qualidade. Não que eu acho que as pessoas – tem muita gente jovem...

R - Brilhantes. E são *more than welcome*...porque sempre vai ter essa rotatividade. As escolas crescem, tem trabalho pra todo mundo. Mas é muito complicado você incentivar que o professor sempre melhore e quando ele chega num determinado momento na carreira dele, vamos dizer, a gente, de repente você fala: “ô, não, você está caro demais para a instituição”. Caro demais quando nós todos sabemos que a gente não tem nada de caro. Isso para mim, hoje em dia, me incomoda muito, muito, muito mesmo. Mas é isso. Aí que é legal...

P - Rafael, super obrigada pelo seu tempo...

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)