

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E
SUBJETIVIDADE

DELEON BETIM

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA UM ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA
INGLESA: AÇÕES E CONTRADIÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE.

PONTA GROSSA,
2016

DELEON BETIM

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA UM ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA
INGLESA: AÇÕES E CONTRADIÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE.

Dissertação apresentada como
requisito parcial com vista à
obtenção do título de mestre pela
Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Área de Linguagem,
Identidade e Subjetividade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Leticia
Fraga

PONTA GROSSA,
2016

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Betim, Deleon

B563 Políticas linguísticas para um ensino crítico de língua inglesa: ações e contradições na contemporaneidade/ Deleon Betim. Ponta Grossa, 2016.
141f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof^a Dr^a Letícia Fraga.

1.Professores de inglês. 2.Ensino e aprendizagem. 3.Políticas linguísticas de um ensino crítico. I.Fraga, Letícia. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. III. T.

CDD: 401

DELEON BETIM

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA UM ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA
INGLESA: AÇÕES E CONTRADIÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE.

Dissertação apresentada à universidade Estadual de Ponta Grossa junto ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguagem, Identidade e Subjetividade como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 25 de março de 2016

Prof.^a Dra. Leticia Fraga - Orientadora
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dra. Alice Cunha de Freitas
Doutora em Linguística Aplicada
Universidade Federal de Uberlândia

Prof.^a Dra. Djane Antonucci Correa
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedico este trabalho
a toda minha família, em especial
a minha tia Dirlei, por sempre dizer
as palavras mais inesperadas nos
momentos conturbados que
passamos e por toda a sua
generosidade comigo e com os
demais membros da família.

AGRADECIMENTOS

À minha família que, apesar de tudo, ainda se mantém unida e me surpreendendo a cada dia que passa. De modo especial, agradeço à minha irmã, Lorena, a quem sempre tive como referência nas muitas esferas da vida. Agradeço à minha mãe e ao meu pai, por tudo que me proporcionaram até hoje e pelo apoio de sempre em todos os percalços de nossas trajetórias, ainda em processo de construção.

Agradeço ao meu grande companheiro Marlon que, apesar da distância, se faz muito presente em minha vida. Ajudou-me a ser mais forte.

Às amigadas do curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa e do Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Não poderia deixar de mencionar Taís Güths, que muito me ajudou e com quem muito aprendi nesses anos de estudo. Barbara Marcal Della Torres e Jefferson Araújo, pessoas que há muito ocupam espaço fundamental na minha vida. Aos amigos e amigas que fui descobrindo aos poucos: Waldiney, Heliton, Celine, Yara, Mayara e Amanda.

À coordenação do programa e à secretária Vilma por toda ajuda, atenção e direcionamento nas atividades do mestrado.

Também gostaria de agradecer a todos os professores que fizeram parte da minha formação desde a escola até o mestrado. Muitos dos quais deixam suas marcas de maneira especial.

À professora Letícia Fraga, pelas aulas dadas no primeiro ano de Letras que cursei nas quais pude ouvir coisas que faziam imenso sentido para mim. Agradeço pela acolhida e pela confiança em meu trabalho. Por toda a trajetória que fizemos juntos desde a graduação até o mestrado e por todos os ensinamentos que tive ao seu lado. Por toda a ajuda e dedicação que sempre teve comigo e por me ajudar a crescer. Serei sempre grato.

À professora Djane Antonucci, agradeço pelas importantes considerações que fez acerca do meu trabalho, desde sua disciplina no mestrado até o momento da qualificação, sendo que muito do que o trabalho se tornou em sua fase final teve como fonte de inspiração suas aulas. Agradeço

também à professora Alice Cunha de Freitas por ter aceitado participar da defesa deste trabalho e por todas as suas contribuições.

Aos participantes da pesquisa e a toda equipe da escola pelo envolvimento em nosso projeto e por compartilhar seu local de trabalho, suas experiências e visões conosco.

Por fim, agradeço à Capes pela concessão da bolsa de mestrado.

RESUMO

Este trabalho objetiva investigar se professores de uma escola de idiomas situada na cidade de Carambeí – PR, lugar notadamente multicultural e multilíngue, reproduzem discursos hegemônicos sobre a língua inglesa ou se por outro lado os problematizam. Por discursos hegemônicos nos referimos às falas que apresentam a característica de serem constantemente repetidas, muitas vezes, falas ditas em espaços legitimados na sociedade, o que lhes garante o controle dos seus efeitos e da sua reprodução (PINTO, 2014). Assim, relacionamos tal objetivo com as questões sobre política linguística e o ensino de língua (CORREA, 2014; RAJAGOPALAN, 2014), pois entendemos que estes temas engendram as atitudes e os comportamentos de professores em sala de aula. Desse modo, realizamos entrevistas individuais com seis professores do espaço já mencionado e um encontro de discussão com três desses professores entrevistados. Nas entrevistas abordamos temas diversos, desde assuntos relativos à política linguística, assim como as experiências dos participantes em ensino e aprendizagem de línguas, até questões sobre formas de ensino que se pretendem críticas. No encontro, o texto de Kramersch (2012) foi o ponto de partida das discussões cujas temáticas também foram diversas, sobretudo, dentro dos interesses em ensino e aprendizagem de língua inglesa. Ressaltamos, portanto, que nossa metodologia é qualitativa, com aspectos etnográficos e de pesquisa-ação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TELLES, 2002; TRIPP, 2005). Por esse viés, podemos salientar também que nos localizamos dentro da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2008; PENNYCOOK, 2006). O aparato teórico que contribuiu para esta pesquisa foi composto por Calvet (2007); Rajagopalan (2011; 2013); Jordão (2014); Leffa (2011); Siqueira (2008); Lima (2009), apenas para citar alguns, os quais trouxeram contribuições em diferentes aspectos e temáticas dentro das questões de línguas e, mais especificamente, o ensino de língua inglesa. Os resultados obtidos indicam que os participantes da pesquisa apresentam falas que sugerem o ensino de inglês por um viés quase sempre inovador, mas com muitas ressalvas e/ou contradições que, via de regra, incidem em posicionamentos tradicionais dentro desse ensino. Concluimos, portanto, que há muitas questões nebulosas dentro do ensino de inglês dentro do contexto pesquisado e, por extensão, nos demais contextos de ensino-aprendizagem, sobretudo no que refere aos discursos que repetimos, comumente, em situações de incerteza. Assim, esses discursos preenchem o conflito do incerto e reiteram o já estabelecido. Por fim, esperamos ter contribuído para as questões de ensino de língua estrangeira, principalmente ao mostrar suas relações com questões culturais, sejam elas individuais e subjetivas, sejam elas coletivas e, muitas vezes, deixadas de lado.

Palavras-chave: Professores de inglês; ensino e aprendizagem; políticas linguísticas de um ensino crítico.

ABSTRACT

This study aims to investigate if teachers from a language school in the city of Carambeí – PR, notably a multilingual e multicultural place, have propagated hegemonic discourses about English or if, on the other hand, they have problematized them. By hegemonic discourses, we mean the speeches that have been constantly repeated, often, these speeches are presented at relevant places in society, which allow for the goals to be achieved inside their effects and reproduction (PINTO, 2014). Thus, we related our goal to the issues of language politics and language teaching (CORREA, 2014; RAJAGOPALAN, 2014), as we understand that this issue engenders attitudes and behaviors of teachers in the classroom. Thus, we conducted individual interviews with six teachers from the school and a meeting of discussion with three of those interviewed teachers. In the interviews we discussed various topics, not only issues relating to language politics, but also the experiences of participants in teaching and learning languages, and questions about forms of education that intend to be critical. At the meeting, the text written by Kramersch (2012) was the starting point of discussions whose themes were also diverse, especially in the interests of English language teaching and learning. Therefore, we emphasize that our methodology is qualitative, with ethnographic aspects and action research (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TELLES, 2002; TRIPP, 2005). From this view, we can also point out that we are located within the Applied Linguistics. (MOITA LOPES, 2008; PENNYCOOK, 2006). The theoretical apparatus that contributed to this research consisted of (CALVET, 2007; RAJAGOPALAN, 2011; 2013; JORDÃO, 2014, LEFFA, 2011, SIQUEIRA, 2008, LIMA, 2009, et al) to name a few, which brought contributions in different aspects and themes in the issues of language and more specifically the teaching of English. The results indicate that the survey participants have lines that suggest English teaching for a bias usually innovative, but with many caveats and / or inconsistencies, which as a rule, focus on traditional positions within that school. Therefore, we conclude that there are many nebulae issues within the English teaching in the researched context, and by extension, in other teaching-learning contexts, especially about the speeches that we repeat, often in situations of uncertainty. Thus, these discourses fill the doubts about the uncertain and reiterate what is already established. Finally, we hope to have contributed to the foreign language teaching issues, mainly, when we show its relations with cultural issues, whether they are individual and subjective, whether collective, which often are overlooked.

Key-words: English Teachers; teaching and learning; language policies of a critical teaching.

LISTA DE SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
ELT	English Language Teaching
ILF	Inglês como Língua Franca
LA	Linguística Aplicada
LC	Letramento Crítico
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
P1	Participante 1
P2	Participante 2
P3	Participante 3
P4	Participante 4
P5	Participante 5
P6	Participante 6
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEN	Poetas, ensaístas e novelistas
PR	Paraná
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WE	World English

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	17
1.1 GEOPOLÍTICA DO INGLÊS	17
1.2 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	25
CAPÍTULO II – O APOIO TEÓRICO QUE ADOTAMOS	35
2.1 POLÍTICA LINGUÍSTICA: REFLEXÕES INICIAIS.....	35
2.1.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUAS; LI.....	45
2.2 DISCURSOS HEGEMÔNICOS E O ENSINO DE LE	52
2.3 WORLD ENGLISH.....	61
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	65
3.1 PESQUISA QUALITATIVA	67
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS.....	69
3.3 PARTICIPANTES	71
3.4 CONTEXTO DE PESQUISA.....	72
3.5 ÉTICA NA PESQUISA	73
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	76
4.1 SOBRE A DISPOSIÇÃO DOS DADOS	77
4.2 O QUE SABEMOS SOBRE O IDIOMA QUE ENSINAMOS?	77
4.3 “TEACHER, SEU INGLÊS É O AMERICANO OU O BRITÂNICO?”	83
4.4 ENSINO DE LÍNGUAS E CULTURA	91
4.4.1 CULTURAS E CONFLITOS.....	102
4.5 “ENSINO CRÍTICO? NO CASO, ENSINO CRÍTICO É FAZER O ALUNO PENSAR? IR ALÉM DA AULA?”	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	127
ANEXO A	136
ANEXO B	138
ANEXO C	141

INTRODUÇÃO

Este trabalho é sobre ensino de língua inglesa. Isso significa que, ao falar de ensino, automaticamente deveríamos pensar em política linguística, pois a sala de aula é um espaço que dela se torna reflexo, tanto em seus contornos explícitos, quanto implícitos (RAJAGOPALAN, 2014; CORREA, 2014), ou ainda em termos de *in vitro* e *in vivo* (CALVET, 2007) conforme explicitarei nos capítulos seguintes.

Por esse motivo, muitas vezes esquecido, esta pesquisa é uma tentativa de abraçar conhecimentos que, ao meu ver, não podem ser excluídos das decisões políticas sobre ensino de línguas: a) a geopolítica do inglês e as configurações dessa língua no momento atual (LE BRETON, 2005; LACOSTE, 2005); b) o ensino de línguas em contexto brasileiro, suas limitações e desdobramentos históricos (LEFFA, 2011; OLIVEIRA E PAIVA, 2011, OLIVEIRA, 2009, ARAUJO DE OLIVEIRA, 2011, et al.); c) os discursos, que aqui chamo de hegemônicos, sobre o ensino de línguas e sobre a língua inglesa (JORDÃO; MARTINEZ, 2015, EDMUNDO, 2013; PESSOA, PINTO, 2013; PINTO, 2011, 2014, et al.); d) a perspectiva do World English e suas contribuições e desafios para o ensino de inglês (RAJAGOPALAN, 2011b, 2012, 2014); e) questões culturais indissociáveis das línguas (LIMA, 2009; KRAMSCH, 2015, 2014, et al.); f) O nosso entendimento de ensino crítico e algumas questões mais pontuais no ensino de língua inglesa (com base em PENNYCOOK, 2004, 2006, 2008; URZÊDA-FREITAS, 2012; SIQUEIRA, 2008, 2011a; 2011b; et al). Tais questões apontam para uma provocação necessária: a interpelação para o vislumbre de políticas linguísticas críticas para o ensino de língua inglesa, nas quais o próprio entendimento do que é ser crítico e ter criticidade é posto em xeque.

Para tanto, um pressuposto muito importante para todas essas reflexões pontuadas no parágrafo anterior se dá, sobretudo, na “possibilidade de vislumbrar a práxis em movimento” (PENNYCOOK, 2006, p. 67). E isso torna-se não só um desafio, mas também uma necessidade para os fins educacionais no mundo contemporâneo.

Dito isso, vale ressaltar que este projeto surgiu de minha trajetória como pesquisador e foi se desenhando pelos traços de minha vida, tanto no que concerne a acontecimentos mais recentes quanto aos vividos em tempos de escola (no papel de estudante e mais tarde no papel de professor), trajetória essa que compartilharei aqui, de forma breve.

A vida inteira estudei em escola pública e, no que diz respeito às aulas de inglês, sempre fui muito bem, pois o que nos era cobrado em termos avaliativos não passava de questões estruturais da língua, o domínio de algumas regras gramaticais. Na minha mentalidade, o meu relacionamento com a língua inglesa estava fluindo em perfeita harmonia, pois eu tirava notas boas na escola, principalmente em inglês.

Contudo, algum tempo depois, não me recordo exatamente quando, me deparei com situações em que precisei entender um texto escrito. Daí veio a primeira frustração. Os ensinamentos estruturais adquiridos não eram suficientes para que eu entendesse, mesmo que parcialmente, o que um texto em língua inglesa dizia.

Num segundo momento, ainda na minha adolescência, presenciei meu professor de inglês conversando com um dos meus colegas de classe em inglês. Outro impacto: me dei conta de que eu não teria condições de me expressar oralmente na língua alvo. Mesmo assim, a situação me despertou curiosidade. Fui até meu colega e perguntei onde ele tinha aprendido a falar em inglês. Então ele me disse que fazia aulas em uma *escola de idiomas*.

No Ensino Médio, em função das notas altas em inglês, ganhei uma bolsa de estudos para fazer um ano de inglês na principal escola de idiomas da minha cidade. Fiquei muito contente, mas também ansioso, pois algo me dizia que se tratava de *outra realidade*.

De fato, era uma realidade de ensino que eu jamais tinha vivenciado anteriormente. A turma era composta por pouquíssimos estudantes, recebíamos mais atenção dos professores e as aulas eram divertidas; jogos e brincadeiras eram uma constante. Também comecei a esboçar as primeiras palavras oralmente, naquela época, um motivo de peso para me gabar.

Contudo, terminei o curso básico na escola de idiomas e não dei continuidade por questões financeiras. Já estava perto de terminar o ensino médio e, naquele momento, outro desafio se aproximava: o vestibular.

Passei em meu primeiro vestibular em Letras (Português e Inglês) e me lembro de que uma das minhas maiores preocupações era a língua inglesa, pois já me ocorria que um nível básico em língua estrangeira não era o esperado para um candidato que se propôs a entrar num curso de formação de professores. Eu tinha muitas dúvidas sobre o que aconteceria nesses quatro anos de curso: Eu iria aprender efetivamente o idioma dentro da universidade? O grau de exigência em termos de língua estrangeira era muito elevado a ponto de me excluir do processo de formação? Lembro que uma professora formada em Letras me alertou: “No curso você vai estudar inglês, *mas para aprender mesmo tem que estudar por fora*”.

Dentro da universidade, as experiências com a língua inglesa foram múltiplas, tanto em aspectos positivos quanto em aspectos negativos. Mesmo assim, senti a necessidade de “estudar por fora”. Foi então que retornei à escola de idiomas, a mesma que frequentei anos antes. Fiz algum tempo de aulas e logo comecei a atuar como professor de inglês para iniciantes nessa mesma escola. Aprendi muita coisa em termos de prática e estratégias em sala de aula atuando nessa escola. Vale ressaltar que não foi a minha primeira experiência como professor, pois já tinha trabalhado em outras escolas como estagiário. Mas foi ali, na escola de idiomas, que me senti efetivamente no papel de professor, visto que são muitas as exigências dentro desse contexto.

Neste momento, ressalto que o lugar de pesquisa escolhido para este projeto é a referida escola de idiomas na qual atuei por cerca de três anos. Algumas considerações sobre escolas de idiomas são discutidas por Rajagopalan (2011); Araujo de Oliveira (2011); Siqueira (2011b, et al.). Mesmo os documentos oficiais (BRASIL, 1998) trazem algumas questões sobre esse espaço.

Ressalto que a escola de idiomas é um espaço que despertou meu interesse não só pelo envolvimento pessoal já mencionado, mas também por questões mais amplas, pois, sem sombra de dúvidas, essas escolas estão preenchendo lacunas deixadas pelo sistema público e estatal (RAJAGOPALAN, 2011).

Dessa forma, durante minha trajetória profissional, atuando em escolas públicas, particulares e também em escolas de idiomas, muitas das situações vividas em sala de aula desafiavam os comandos tradicionais de ensino, aos

quais somos constantemente submetidos. Desafiavam também os meus conhecimentos sobre a língua estrangeira e a minha capacidade de lidar com imprevistos, sem deixar de mencionar as questões sociais que, quase sempre, eclodem em sala de aula e, muitas vezes, tememos problematizar.

Além disso, nessa jornada, eu, como professor, também me deparei com muitos discursos prontos, muitas vezes radicais, sobre a língua inglesa e seu ensino. Tais como: só se aprende língua estrangeira em um país que se fala a língua-alvo; ter o domínio do inglês é sinônimo de garantia no mercado de trabalho; a pronúncia “correta” para tal palavra é essa; no inglês americano é assim, no britânico é assado; entre tantos outros discursos. Tais falas apareciam de todos os lados: da parte de outros professores, de estudantes, nos livros didáticos, nas mídias, em propagandas etc.

Confesso que, muitas vezes, me vestia desses discursos para lidar com os empecilhos que enfrentava em sala de aula e eles eram “úteis” para resolver algumas questões de forma mais rápida. Contudo, todos esses apontamentos descritos até aqui foram me causando uma série de angústias e questionamentos.

Algumas dessas angústias e questionamentos, por assim dizer, foram sendo sistematizadas em problematizações acadêmicas durante a minha trajetória no curso de Letras e, por fim, na pós-graduação, tanto em projetos de pesquisa e extensão, como também em grupos de discussão. Todos esses segmentos apontados demonstraram que eu não me encontrava sozinho nas constantes insatisfações com questões de ensino ou mesmo em temáticas relacionadas.

Nesse sentido, Siqueira (2011b, p. 105) alerta que professores de LE, especialmente de língua inglesa, há muito vêm sendo criticados e questionados “por uma suposta atitude apolítica, acrítica e (neo)colonizada na condução de sua prática docente”. Entre outras questões, este trabalho toca no ponto citado por Siqueira (2011b), que sem sombra de dúvidas é uma temática pertinente, porém, em certo sentido, delicada.

Assim, devo ressaltar que a presente pesquisa teve como participantes professores e professoras de uma escola de idiomas. Contudo, saliento que, como modo de facilitar a escrita e a leitura, optei pelo gênero masculino no uso de pronomes e adjetivos. No entanto, isso não significa que um gênero tenha

sido privilegiado em relação a outro, pois nosso foco reside nos dados produzidos por um grupo de participantes sobre suas práticas docentes. Assim, quando uso, por exemplo, o termo “professores”, refiro-me a toda pessoa que, independentemente de gênero, atua nessa profissão. Destaco ainda que sobre os participantes da pesquisa algumas informações sobre seu perfil serão fornecidas, como por exemplo: nacionalidade, tempo em sala de aula e mesmo o gênero que o participante assume para si, a fim de clarear o espaço sociopolítico de onde o participante assume seus posicionamentos.

Também vale frisar que optei por escrever a introdução deste trabalho em primeira pessoa do singular, a fim de destacar o importante papel que a minha trajetória como estudante, professor e pesquisador assumiu na feitura e no desenvolvimento da pesquisa. Contudo, a fim de explicitar que as discussões feitas nos demais capítulos não são apenas minhas, mas trazem as vozes de teóricos, pesquisadores e professores, inclusive dos participantes da pesquisa, formando assim, um grupo conciso, quase sempre com os mesmos objetivos educacionais, utilizo a primeira pessoa do plural.

A linha de pesquisa da qual este projeto faz parte é intitulada “Pluralidade, Identidade e Ensino”, a qual tem como objetivo promover uma melhor compreensão da relação entre língua e sociedade, levando em conta as situações sociolinguisticamente complexas. Nesse quesito, posso afirmar que a presente pesquisa, cuja temática é o ensino de língua inglesa e a problematização da política linguística e de discursos hegemônicos sobre essa língua, está em concordância com a proposta da linha de pesquisa mencionada.

Outro aspecto de grande relevância para o desenvolvimento deste trabalho é a metodologia escolhida: se caracteriza pelo viés qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), dentro do campo da Linguística Aplicada (LA). (MOITA LOPES, 2008). Dentro dos moldes da pesquisa qualitativa, o presente trabalho apresenta aspectos de pesquisa-ação com elementos etnográficos (TELLES, 2002; TRIPP, 2005). Tais perspectivas serão melhor explicadas no Capítulo III. Nossos métodos e instrumentos de pesquisa são entrevistas semiestruturadas e discussão em grupo. Assim, os dados levantados foram organizados por eixos temáticos provenientes dos dois métodos de pesquisa. A análise dos dados poderá ser vista com maiores detalhamentos no Capítulo IV.

Para tanto, feito os apontamentos metodológicos, sublinho os objetivos desta pesquisa:

OBJETIVO GERAL

- Investigar a perspectiva a partir da qual os participantes, docentes de uma escola de línguas, manifestam suas concepções de ensino de língua e verificar em que medida podemos relacionar tais concepções com discursos hegemônicos de forma acrítica ou, pelo contrário, ao encontro de uma vertente crítica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Promover a discussão, juntamente com os docentes, em torno dos fatores que movem discursos hegemônicos, sustentadores de falácias no âmbito educacional, em ensino de línguas, e todas as questões entrelaçadas ao tema. Ou seja, verificar em que medida o discurso hegemônico se diferencia dos demais discursos.
- Após o mapeamento conceitual prévio, realizar um trabalho de formação continuada por meio de leituras e debates sobre ensino de línguas.
- Analisar e debater ensino de línguas, numa vertente crítica, juntamente com os participantes, a fim de promover discussões sobre tal vertente e suas relações com a política linguística e as implicações nas práticas de ensino.

Desse modo, esta pesquisa busca contribuir para as discussões sobre o ensino de língua inglesa, tanto nos aportes teóricos quanto nos práticos, pois supõe-se que prática é reflexo de teoria e vice-versa.

Tendo esses objetivos em vista, lanço mão das seguintes perguntas de pesquisa:

- Professores de inglês refletem sobre a língua que ensinam, ou seja, pensam nos fenômenos de diferentes ordens que envolvem essa língua?
- Professores de inglês reproduzem discursos hegemônicos sobre essa língua ou sobre seu ensino?

A organização da pesquisa foi pensada para melhor responder as perguntas citadas e também pela relação das temáticas abordadas. Assim, o primeiro capítulo é de teor histórico, tanto sobre a geopolítica da língua inglesa

e sua expansão, quanto das questões de ensino de línguas estrangeiras, sobretudo em contexto brasileiro. O segundo capítulo refere-se às bases teóricas desta dissertação, com ênfase em política linguística e ensino de línguas, discursos hegemônicos e o fenômeno chamado World English. O capítulo três, como já foi pontuado, trata da metodologia desta pesquisa e o capítulo quatro da análise dos dados levantados. Por fim, temos as Considerações Finais.

CAPÍTULO I

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Este capítulo é dedicado à contextualização da língua inglesa em seus desfechos históricos, considerando, sobretudo, o viés de sua geopolítica. Dessa forma, mostramos como se deu o processo de difusão da língua inglesa para que ela tenha se tornado o que é hoje, em seu caráter multifacetado, uma língua mundial.

Além disso, trazemos também algumas reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras e as principais divergências sobre ele em contexto brasileiro.

1.1 GEOPOLÍTICA DO INGLÊS

A língua inglesa, que era uma língua nacional nos séculos XVI e XVII, tornou-se língua imperial nos séculos XVIII e XIX e, por fim, língua mundial durante a segunda metade do século XIX.

(LE BRETON, 2005, p.14)

Resolvemos trazer para esta dissertação algumas indicações históricas e geopolíticas que problematizam a ascensão da língua inglesa e os mecanismos utilizados neste processo. Evidentemente, a temática da geopolítica das línguas, sobretudo da LI, daria, por si só, uma outra pesquisa, portanto, conscientes disso, faremos aqui alguns recortes pertinentes à nossa temática central: o ensino de língua inglesa e os fatores que circulam em torno disso.

Muitos autores entendem a questão da geopolítica como um segmento que trata da análise entre as rivalidades de poder e aqui destacamos também as influências sobre um determinado território (LE BRETON, 2005; LACOSTE, 2005). Nesse sentido, não há mais dúvidas de que, quando tratamos de

línguas, falamos sobre o “reflexo das relações de poder”, para usar os termos de Le Breton.

O mesmo autor ainda pontua que uma análise da geopolítica do inglês se torna complexa uma vez que “não existe nenhum precedente verdadeiro do êxito da língua inglesa, tal como se manifesta hoje aos nossos olhos” (p.12). E aqui poderíamos nos indagar sobre o caso “do Chinês” que, segundo algumas estatísticas, conta com “935 milhões de falantes, contra 387 de espanhol e 365 de inglês, sendo que o híndi (295 milhões), o árabe (280 milhões) e o português (204 milhões) ocupam o quarto, o quinto e o sexto lugares” (RAJAGOPALAN, 2015, p. 19). Assim, como explica Rajagopalan (2015, p. 19)

Para que uma língua se torne uma língua franca do mundo, não basta ela contar com um número impressionante de ditos ‘falantes-nativos’ e outros tantos que a usam como segunda língua ou língua de contato (como, de fato é o caso de língua como o chinês e o árabe-ou até mesmo o português) uma língua de alcance global tem que ter, sim, e com certeza, um número grande de usuários, e também uma expansão grande de estados e territórios *onde a língua tem nítida presença assegurada*. (RAJAGOPALAN, 2015, p. 19, grifos nossos)

Além disso, mesmo com o grande número de falantes, “o chinês”, conforme Le Breton (2005, p. 13.), “não oferece uma referência muito pertinente, porque se trata de uma língua escrita destinada a unificar dialetos orais muito distintos”. Conforme Calvet (2007, p. 87) “a ideia de que se fala o ‘chinês’ na China é singularmente redutora”, pois conforme o mesmo autor há registros de pelo menos 50 línguas minoritárias faladas por cerca de 5% da população (em torno de 50 a 60 milhões de habitantes), sem mencionar ainda o vasto conjunto de 8 línguas diferentes divididas pelo território chinês: “as do grupo han: a língua do Norte, o wu, o xian, o gan, o min do norte, o min do Sul, o yuê e o hakka, elas mesmas divididas em mais de 600 dialetos locais.” (CALVET, 2007, p. 87). O que nos leva a concluir que existe na China uma família de línguas distintas e não um sistema linguístico unificado como sugere o senso comum¹.

¹ Calvet (2007, p.87-88) ainda reitera que tudo isso “significa que o país está longe de ser linguisticamente unificado: ainda que todos os hans utilizem o mesmo sistema de escrita, eles não pronunciam os caracteres da mesma maneira, não têm a mesma sintaxe; em suma: os chineses não se compreendem entre si de um canto a outro do país, quando falam sua língua materna”.

Voltando à língua inglesa, esta, assim como outras línguas europeias modernas, é uma língua compósita, isto é, “reúne contribuições celtas, latinas, francesas, germânicas, para falar exclusivamente das principais” (LE BRETON, 2005, p. 13). Ela passa por um marco inicial no século XVI, na Inglaterra, momento em que a língua é fixada e nasce um Estado moderno nesse país, diferentemente da Espanha e da França, para os quais o horizonte político continua sendo o continente (LE BRETON, 2005, p.13).

De lá para cá, muitas foram as disputas entre os povos e, conseqüentemente, as línguas eram e ainda são reflexos dessas rivalidades. “O século XVII vê o espanhol e o italiano serem destronados pelo francês (...) Abre-se, então, uma competição entre o francês e o inglês” (LE BRETON, 2005, p. 13). Evidentemente, o inglês começa a se sobressair, entre outros fatores, em virtude das conquistas políticas que se sucederam.

Sobre a difusão do inglês e sua implantação nas colônias britânicas é curioso pensar nas informações trazidas por Lacoste (2005):

(...) diferentemente das colônias conquistadas pelo exército francês, muitas dentre as colônias britânicas foram inicialmente, e isso até a metade do século XIX, colônias ‘privadas’, as chamadas ‘colônias por decreto’, ou seja, cada uma era o domínio concedido pela Coroa e uma companhia privada, que passava a deter o monopólio de todas as atividades comerciais destinadas à exportação naquele território. Esse foi especialmente o caso da famosa Companhia das Índias, até 1858. Tais companhias geralmente não tinham a preocupação de desenvolver o ensino e de pagar professores primários em seus domínios. Essa atividade, ao menos na África, foi assumida, com motivações religiosas, por um grande número de missões. Mas nas colônias britânicas, tratava-se de missões protestantes que, diferentemente das católicas, tinham como preocupação primeira converter e ensinar cada povo nativo em sua própria língua. Para tanto, elas traduziram o Antigo e Novo Testamento em múltiplas línguas, a exemplo de Lutero, que foi o primeiro a traduzir a Bíblia para o alemão. Durante muito tempo, a atividade dessas missões não foi apenas ensinar o inglês. (LACOSTE, 2005, p. 8-9)

Evidentemente, tais arranjos só foram possíveis com a colaboração de autóctones, para os quais o uso do inglês era um privilégio de classe, uma vez que também lhes eram asseguradas outras vantagens de cunho imobiliário. Além disso, outra característica específica das colônias britânicas destacada por Lacoste (2005, p. 9) se dá “tanto no plano político como no cultural: a importância conferida aos jornais e o respeito à liberdade de imprensa”, fator que nas colônias francesas só veio a ocorrer pós Segunda Guerra Mundial.

Escrevia-se e publicava-se muito em inglês nas colônias britânicas, em seus jornais, desde o século XIX. “Esses jornais, que quase sempre se transformaram em órgãos de oposição, desempenharam um importante papel na formação de movimentos de reivindicação nacional” (LACOSTE, 2005, p. 9)

A classe de autóctones e seus filhos formados à inglesa, por fim, acaba voltando-se contra os colonizadores numa tentativa de buscar independência para seus próprios países; juntam-se aos movimentos impulsionados pelos jornalistas e seus leitores. As reivindicações por independência foram, em grande parte, expressas em inglês e, “nos aparelhos de Estado que se tornaram independentes, os quadros que falavam inglês entre si para superar a diversidade de suas línguas maternas cuidaram para que a difusão da língua dos antigos colonizadores aumentasse” (LACOSTE, 2005, p.9).

Já no início do século XX, “uma nova potência europeia vem ameaçar a preponderância do inglês: trata-se da Alemanha, impulsionada por conquistas céleres nos campos políticos, industrial, científico e militar” (LE BRETON, 2005, p.14). Também mais tarde ocorrem os notáveis empasses com a URSS. Contudo, nenhuma dessas línguas, nem o alemão, nem o russo, ameaçaram a posição que a língua inglesa, cada vez mais, assumia no mundo. “Desde a Segunda Guerra Mundial, o inglês não para de progredir” (LE BRETON, 2005, p.15)

Nesse sentido, um estudioso muito referenciado no que diz respeito ao status do inglês e sua progressão pelo mundo, o pesquisador indiano, radicado nos Estados Unidos, Kachru (1985 apud SIQUEIRA, 2011), elaborou um quadro que exemplifica como se dá o uso do inglês. Basicamente, segundo o autor, isto se dá em três segmentos: a) o círculo central: “Refere-se às bases tradicionais do inglês, onde o idioma é a língua materna da população” (SIQUEIRA, 2011, p. 337), que inclui países como Estados Unidos, Austrália, Canadá, Irlanda, entre outros; b) o círculo externo: “refere-se aos países em que o inglês opera como segunda língua, (...) onde, com o passar do tempo, o idioma se tornou parte das principais instituições desses locais” (Ibidem, p.337), tais como a Índia, a Nigéria e a Filipinas como alguns exemplos; e por fim, c) o círculo em expansão: “diz respeito àquelas nações que reconhecem o inglês como língua internacional, embora não possuam uma história de

colonização por parte de nenhum país do círculo central” (Ibidem, p.337); países que estudam o Inglês como LE, ou seja, onde a língua não tem nenhum status de língua oficial, como é o caso do Brasil, da China, de Portugal e de muitos outros países.

Contudo, hoje é quase um consenso entre os estudiosos da área que os círculos propostos por Kachru servem apenas para fins de categorização e mapeamento geopolítico, uma vez que descartam as distintas configurações do avanço do inglês pelo mundo e os processos de hibridização discutidos por Rajagopalan (2005). Além disso, “a noção de língua pura, gestada num centro de irradiação normativa, submetida ao controle de falantes nativos monolíngues, não seria desafiada pela representação de Kachru (1985)” (SIQUEIRA, 2011, p. 338).

Podemos, portanto, pensar que uma das características que contribuíram para a difusão planetária do inglês em termos de geopolítica é o número avantajado de falantes que não tem a língua como língua materna e a adesão gradativa em diferentes espaços de importância. Le Breton (2005, p. 16) usa expressões como “a língua do poder nas instituições políticas, mas também dos negócios, no comércio, na indústria e na cultura”.

Le Breton (2005) ainda chama a atenção para o sucesso do inglês que também pode ser atribuído ao seu não-conformismo. Isto é, muitas vezes a língua foi usada como veículo de oposição aos poderes de cada época, em contraste com a autoridade intelectual do francês. “O inglês vai se tornando a língua de um povo que parece avançar nitidamente para as liberdades individuais” (LE BRETON, 2005, p. 18).

Com o advento do Iluminismo, segundo Le Breton (2005), o inglês adquire foros de nobreza, sendo, portanto, nas palavras do autor, a “verdadeira língua de liberdade”. Assim, no inglês atual, há traços da liberdade mencionada pelo autor, que pontua que:

[o] inglês, diferentemente do francês ou do espanhol, cuja evolução é dirigida por academias que fixam o seu “correto uso”, parece ser uma língua mais flexível. A inovação é aceita com mais liberdade em inglês do que em francês, por exemplo. A ausência de pressões linguísticas faz com que o conhecimento do inglês pareça “mais fácil”. O exemplo das novas formas de transmissão de pensamento mostra claramente que o inglês preservou uma fluidez que outras línguas invejam (LE BRETON, 2005, p. 18).

De fato, se comparado a outras línguas, há no inglês uma fluidez muito maior, contudo, discordamos de que não haja pressões linguísticas na língua, uma vez que, conforme Rajagopalan (2005, p.153), as variedades do inglês não estão em pé de igualdade (retornaremos a essa discussão nos próximos capítulos com um pouco mais de atenção).

Depois da Segunda Guerra Mundial, o inglês só vai ganhar mais legitimidade, num processo contínuo durante a guerra fria. “O aniquilamento da URSS e do Pacto de Varsóvia acontece muito rapidamente, beneficiando unicamente o inglês, porque a Europa foi incapaz de propor uma nova ordem internacional crível” (LE BRETON, 2005, p. 21)

“A língua inglesa refletiu, e consolidou, os avanços políticos e econômicos, inicialmente da Inglaterra, atualmente dos Estados Unidos” (Ibidem, p. 21):

Estamos entrando em uma nova fase, não inteiramente nova, dissimulada pelo sucesso do inglês em função das realizações políticas, culturais, econômicas e sociais de países que praticam essa língua. Daqui por diante, a geopolítica do inglês é menos geográfica, menos vinculada ao fenômeno do progresso econômico da Inglaterra e dos Estados Unidos. Ela traduz o surgimento de uma nova relação de forças, que não é simplesmente *externa*, como era antes e continua a ser, mas *interior* a cada uma das sociedades presentes (...) De língua nacional, ele se tornou imperial. E tende a tornar-se universal, e não apenas por uma questão de geografia. Ele aspira manifestamente a se tornar a língua do progresso, da ciência, da pesquisa; a língua da inovação, da conquista material; a língua da riqueza; a língua dos homens que são seguros de si e que podem ser tomados como modelos, sem deixar de ser a língua do não conformista e da liberdade de espírito. Essa é a nova fase da progressão do inglês (LE BRETON, 2005, p. 21, grifos do autor).

Outro ponto pertinente nesse processo é pensar na LI como a língua da pesquisa e da ciência. Tal fator, contudo, não é mera coincidência, pois também remete a acontecimentos históricos: “A América se serviu da língua para acolher generosamente numerosos cientistas perseguidos pelos nazistas” (Ibidem, p.21) e ainda “mais tarde, especialmente depois do fim da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos abriram de par em par as portas de suas universidades e de seus laboratórios a estudantes e pesquisadores, particularmente europeus, mas também chineses, japoneses, indianos” (Ibidem, p. 22).

Portanto, abrimos aqui uma ressalva para dialogar com uma questão bastante atual e sem sombra de dúvidas pertinente. Trata-se das recentes notícias de que o desempenho e a qualidade das universidades brasileiras têm caído consideravelmente (RAJAGOPALAN, 2015). Contudo, para além de conspirações políticas, tal queda de qualidade tem mais a ver com “a falta de visibilidade no mundo afora da pesquisa feita no Brasil” (Ibidem, p.16), do que por qualquer outro motivo. Isso porque, entre outros critérios, as agências internacionais que monitoram o desempenho das instituições de diversos países costumam levar em conta o número de citações que determinados pesquisadores recebem para, a partir disso, validar e qualificar suas universidades.

Nesse sentido, percebemos que a questão central, mais uma vez, retoma o uso do inglês como língua legitimada também no âmbito de pesquisa. Se não há produção na língua em questão, não haverá visibilidade, pois “estima-se que quase 80% da produção mundial em matéria de pesquisa científica é veiculada em inglês” (Ibidem, p. 20).

Ou seja, temos uma grande barreira pela frente, pois “quem não domina o inglês está sendo obrigado a sentir-se acuado e com a sensação, hoje em dia, de estar praticamente isolado do convívio dos pares no mundo acadêmico” (Ibidem, p. 23). Tal convívio mencionado pelo autor, e adicionamos também uma maior interação entre as pessoas, hoje, no mundo globalizado em que vivemos, ocorre como nunca visto antes.

Por tudo que foi dito, sabemos que muitas outras questões podem ser levantadas no que diz respeito às temáticas apontadas aqui. A primeira indagação que talvez possa surgir é: Qual postura, afinal, tomar frente a tudo isso?

Evidentemente não há nenhum “tutorial”² a nossa disposição. Seguiremos, portanto, alguns apontamentos que vem defendendo Rajagopalan (2015), conforme explicitaremos a seguir. No entanto, de forma nenhuma trata-se de uma tentativa de esgotar a enxurrada de problematizações que cercam a

² E mesmo que houvesse, ele serviria para todos os contextos? Muito provavelmente, não. Por isso, somos favoráveis ao estabelecimento de diretrizes gerais que estabelecem princípios e objetivos de ensino e aprendizagem. Por outro lado, manuais que propõem estabelecer o que deve ocorrer em cada aula, que devem ser seguidos à risca, como se fossem “bíblias”, merecem no mínimo análise cuidadosa quanto à promessa de que servem para toda e qualquer situação.

língua inglesa, sua geopolítica e as questões atuais, sobretudo as relativas a ensino. É, pois, um enfrentamento consciente, isto é, “enfrentar o desafio e tirar o melhor proveito da conjuntura que aí está” (RAJAGOPALAN, 2015, p. 26) e ainda considerar “que a aceitação da realidade tal qual se encontra não implica ceder à soberania ou se entregar de corpo e alma aos encantos do idioma estrangeiro”, pois “trata-se tão somente de uma atitude de tirar o melhor proveito de uma exigência imposta pelas circunstâncias sobre as quais pouco podemos fazer a curto ou médio prazo” (RAJAGOPALAN, 2015, p. 26).

Por isso, como discutimos, é factual o domínio do inglês pelo mundo nas diferentes esferas. “A geopolítica do inglês é, somando tudo, um reflexo do triunfo político, econômico, cultural dos povos de língua inglesa e um meio de aumentar a sua influência pela difusão da língua” (LE BRETON, 2005, p. 25)

Como alerta Le Breton (2005, p.26), “a fragilidade do inglês reside no risco de desmedida provocado pelo imenso poder dos Estados Unidos” e menciona as situações de bilinguismo, uma solução já adotada no império romano, “poderia ser uma solução para o império americano? A penetração do espanhol causa perplexidade, mas, por ora, não ameaça em nada a preponderância do inglês”.

Assim, finalizamos esta breve discussão geopolítica para adentrarmos mais especificamente a questão do ensino da língua inglesa, sobretudo com o seguinte questionamento em mente: é possível dissociar o ensino da língua inglesa de todas as questões históricas e geopolíticas apontadas, de forma sucinta, nesta primeira parte do trabalho? Ou ainda ampliando um pouco mais as reflexões, será que é a mesma coisa ensinar inglês num país como o Brasil, pertencente ao “círculo em expansão”, do que em um país do “círculo externo”, “onde muitas das feridas resultantes da colonização ainda não cicatrizaram completamente”? (RAJAGOPALAN, 2011, p. 62). Se por um lado, para alguns a LI é um produto, um sonho, ou mesmo uma grande marca de status, para outros, pode ser uma língua de ódio, de repressão ou ainda uma marca de imposição de valores. Assim, resta pensar que “tanto a adulação cega quanto a rejeição sumária à língua inglesa são reações extremas. Por isso mesmo precisam ser repensadas e recontextualizadas” (Ibidem, p. 63).

1.2 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nesta seção, pretendemos trazer algumas breves reflexões sobre os procedimentos históricos do ensino de línguas estrangeiras e seus desdobramentos em diferentes contextos educacionais, com destaque ao que é dito sobre o ensino da LI em escolas públicas nos dias de hoje e o que prescrevem os documentos oficiais.

Um primeiro ponto que nos parece pertinente é o de que “problematizar a função do ensino de línguas estrangeiras hoje pode causar a falsa impressão de que esse ensino é um fenômeno recente. Entretanto, desde o século IX d. C., aprendem-se e ensinam-se línguas estrangeiras” (OLIVEIRA, 2009, p. 23).

Para ilustrar a afirmação anterior, Oliveira (2009) nos remete ao caso do Latim que, segundo o autor, desapareceu na sua configuração falada com o fim do Império Romano, no século V da Era Cristã³. No entanto, o latim escrito não desapareceu da mesma forma, pois ainda havia muitas obras clássicas nessa língua. Em decorrência disso, o latim continuou a ser estudado e por muito tempo vigorou nos currículos das universidades europeias. E “mesmo depois que as obras clássicas começaram a ser publicadas nas outras línguas românicas modernas e em outras línguas europeias, os estudiosos continuaram a estudar as obras no original” (Ibidem, p. 23).

O objetivo do ensino de latim naquele contexto era óbvio: a leitura de textos importantes para os estudiosos. Assim, os professores desenvolveram “métodos”⁴ para o ensino dessa língua estrangeira a fim de chegar ao que eles queriam.

³ Embora Oliveira, L. (2009) afirme que o latim em sua configuração falada desapareceu no século V é sabido que missas eram rezadas em latim até bem recentemente. Inclusive havia no meio religioso uma forte discussão defendida por alguns de seus líderes sobre a retomada do latim para todas as celebrações litúrgicas. No entanto, mesmo que essa retomada se dê, o status de língua viva não pode ser atribuído a uma língua que não possui falantes nativos e que não passa mais por determinados processos que caracterizam as línguas naturais em uso, como o de variação e mudança (CALVET, 2002).

⁴ “Embora o termo ‘método de ensino’ não existisse naquela época, da forma que o concebemos atualmente, o que aqueles professores fizeram foi desenvolver um método de ensino de língua estrangeira apropriado para ajudar os estudantes a desenvolverem sua competência de leitura. (OLIVEIRA, L. 2009, p. 23). Ainda sobre os métodos de ensino vale a pena ressaltar as considerações dos PCNs, quando mencionam a constante busca por um método ideal: “Essa questão esteve presente durante quase um século (1880-1980), com uma sucessão de métodos. O método da gramática e tradução, o método direto, o método audiovisual, o método audiolingual, o que alguns chamam de método nocional-funcional, cada um sendo descartado sucessivamente para dar lugar a algo que se apresentava como mais

Acreditava-se que, se o estudante aprendesse a gramática e o vocabulário do latim por meio da tradução de textos do latim para a língua nativa do estudante e desta para o latim, ele se tornaria competente na leitura de textos literários escritos em latim. Essa forma de ensinar ficou conhecida como método de gramática-tradução, que continuou sendo usado por professores de línguas estrangeiras durante muito tempo. Aliás, até hoje (OLIVEIRA, L. 2009, p. 24).

Cabe ressaltar também que, em se tratando do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, foi em 1837, no colégio Dom Pedro II que o ensino do inglês foi oficializado na grade escolar (CHAGAS, 1967 apud PEREIRA; AIUB, 2010, p. 102). Embora a preferência, nessa época, também fosse pelo latim, abria-se espaço para outras línguas em caráter obrigatório ou facultativo. O italiano era facultativo, já o francês, o alemão e o inglês eram obrigatórios, assim como o grego e o latim. Cabe ressaltar também que a partir do início do século XIX havia uma forte influência da França em nossa cultura e ciência. (PEREIRA; AIUB, 2010)

Entretanto, de acordo com Paiva (2003), *após a Segunda Grande Guerra, o Brasil passou a ser cultural e socialmente dependente dos Estados Unidos da América*. Assim, a necessidade e o desejo pela língua inglesa se sobrepôs à língua francesa. Mesmo com o interesse em aprender a língua inglesa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no que hoje seria o Ensino Básico (PAIVA, 2003). *Deste modo, crescem os cursos privados de ensino de línguas, principalmente os de língua inglesa, fortalecendo o imaginário de que não é possível aprender língua estrangeira na escola regular, principalmente a pública*. Por esse curto espaço de tempo, não se pode dizer que a história sempre faz progredir, mas ela regride também, nem sempre o que há é um progresso histórico. Como exemplo, até 1961 mais de uma língua estrangeira era obrigatória no currículo da Educação Básica, depois este componente curricular passa a ser opcional. Mais tarde, em meados da década de 1990, ocorre a implementação da Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que torna o ensino de pelo menos uma língua estrangeira obrigatório. (PEREIRA; AIUB, 2010, p. 102-103, grifos não presente no original)

Com o advento das tecnologias e a possibilidade de ir e vir para outros lugares de forma mais rápida, pelos meios de transporte mais sofisticados, tais como aviões e jatos, surge um novo motivo para se aprender alguma língua

atraente. Na década atual, no entanto, o método não é mais visto como um modelo pronto e definitivo (BRASIL, 1998, p.75-76).

estrangeira. O contato entre os povos, assim como o crescimento do turismo em muitos lugares, entre outros fatores, traz à tona, de forma mais evidente, “a necessidade de comunicação” (OLIVEIRA, L., 2009).

Contudo, na Segunda Guerra Mundial, a necessidade de comunicação se torna também uma necessidade estratégica nos conflitos bélicos entre muitos países: “o governo e os órgãos militares dos Estados Unidos perceberam a importância de se aprenderem as línguas faladas nos países envolvidos na guerra” (OLIVEIRA, L., 2009, p. 25).

Nesse sentido, Leffa (2011) é categórico ao afirmar que:

Tanto o fracasso quanto o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira é imediatamente percebido. Quando as forças armadas americanas reuniram os militares durante a Segunda Guerra Mundial para lhes dar o domínio das línguas estrangeiras e os soldados saíram dos cursos, depois de alguns meses, falando a língua que lhes tinha sido ensinada, o resultado do projeto transpareceu de modo incisivo; era evidente que o curso tinha sido um sucesso. Por outro lado, quando alunos estudam a língua estrangeira durante anos na escola e saem de lá sem conhecer a língua, o resultado é também evidente: o fracasso contundente da escola fica estampado na mudez irretorquível do aluno (LEFFA, 2011, p.17).

Fracasso e sucesso são termos que, ao nosso ver, devem ser usados com cautela, no entanto não queremos idealizar a escola pública e dizer que tudo vai bem, pois sabemos que não. Muitos autores (LEFFA, 2011; OLIVEIRA E PAIVA, 2011, OLIVEIRA, 2009, ARAUJO DE OLIVEIRA, 2011) levantam o descaso para com o ensino público, sobretudo para com o ensino de línguas estrangeiras. Os problemas apontados são diversos: a ausência de material didático apropriado, salas lotadas, a descontinuidade de currículo, carga horária escassa e, o pior, despreparo dos professores.

Oliveira e Paiva (2011) chama a atenção para a penetração do inglês na nossa cultura por volta da década de 1930, fenômeno que traz consigo uma enxurrada de preconceitos de classe. Nas palavras da autora, “o preconceito de que os pobres não devem falar inglês está enraizado na cultura brasileira e (...) as elites entendem que a língua inglesa é a sua propriedade exclusiva” (p.36).

Em sentido semelhante, Leffa (2011, p. 20) comenta que, “no caso da LE, o discurso incluyente é aquele que exclui, (...) ao se afirmar que o brasileiro, principalmente o pobre, não conhece nem a própria língua, tenta-se

tirar dele a oportunidade de aprender a LE”. Há ainda as falácias de que “quem precisa de LE são os ricos, e eles vão estudá-la, dentro ou fora da sala de aula”, de modo que não faz sentido “[...] o pobre [...] estudar inglês se nunca vai viajar para o exterior [...]” (p. 20).

Não podemos deixar de mencionar também que os preconceitos apontados anteriormente, principalmente os ecoados na escola pública, encontram-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs) (OLIVEIRA E PAIVA, 2011):

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, *somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país* (BRASIL, 1998, p. 20, grifos nossos).

Segundo Oliveira e Paiva (2011, p. 35), “a visão determinista do documento exclui qualquer possibilidade de mobilidade social e atribui um papel elitista ao inglês, ignorando, por exemplo, que ele está presente em produções culturais, como o cinema e a televisão”. E hoje isso ocorre de forma mais disseminada e evidente que em 1998 pela e na internet, pois naquela época ter acesso à rede virtual era algo menos comum.

Além disso, na visão do documento, a habilidade que deve ser priorizada no ensino de LE é a leitura. Diferentemente da época em que estudiosos aprendiam a ler em latim em virtude de suas pesquisas, a justificativa de tal escolha no documento se dá devido aos problemas inerentes à escola pública, quase naturalizados socialmente:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, *o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes* (BRASIL, 1998, p. 21, grifos nossos).

Para Oliveira e Paiva (2011, p. 36), “é lamentável ver um documento oficial reconhecer e aceitar que o professor não domina a língua que ensina sem propor, paralelamente uma política de qualificação de professores”

Por outro lado, Oliveira, L. (2009, p. 29) diz que é devido às dificuldades supracitadas “que os PCNs sugerem que as aulas de línguas estrangeiras se centrem no desenvolvimento de apenas uma habilidade: a leitura (...) essa parece uma sugestão sensata”, pois, segundo ele, “já que não há perspectivas de melhoria na formação dos professores de língua estrangeira” é o que se pode realizar.

Diante de tais constatações, Leffa (2011, p. 21) assume que “o grande paradoxo da educação pública brasileira no ensino fundamental e médio é que o professor ensina ao estudante algo que ele mesmo não conhece”. O autor se refere especificamente ao ensino de línguas estrangeiras e complementa que “o problema é histórico e vem desde a universalização do ensino fundamental na década de 1970: o grande desafio não é oferecer escola para todos, construindo prédios, mas ter professores qualificados para a sala de aula”.

Contudo, a discussão não é tão simples assim. Bastaria então que os professores fossem fluentes na língua-alvo para que tudo se encaminhasse como esperado?

Em um depoimento utilizado como base de problematização por estudiosos, chamado de narrativa 14, no livro *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*, de 2011, a participante conta, em uma das partes da sua trajetória, o episódio de quando chegou um professor para dar aula de inglês na escola pública em sua turma, cujo desempenho linguístico e fluência eram atestadas pelo fato de este professor também atuar em escolas de idiomas e ter experiência no exterior. No entanto, a decepção do narrador veio por conta de que o professor não ensinava e nem falava inglês nas aulas usando a justificativa de que “ensinar inglês em escola pública não funciona”.

Para Araujo de Oliveira (2011, p. 87), “essa explicação complica a hipótese de que um dos motivos de a escola não ensinar LE é a má-formação dos seus docentes”. Pois se por um lado isso também é um ponto que deve ter a nossa atenção, por outro “implica que a boa formação não é garantia de uma prática de ensino eficiente” (Ibidem, p. 87)

No mesmo sentido, outros pontos devem ser levados em conta quanto à temática sobre ensino de LE. Gimenez (2011, p. 47) chama a atenção para “a crença na relação direta entre um ‘bom’ professor e o desempenho de seus alunos”. Ou ainda a crença de que materiais didáticos sofisticados e o uso da tecnologia também acarretariam certamente no sucesso da aprendizagem. Contudo, não podemos esquecer que a pobreza e as desigualdades sociais são uma realidade a qual “tem se apresentado de forma contraditória e, em certo sentido, paradoxal. Convivemos com a produção de riquezas e o desenvolvimento tecnológico ao lado de um número fantástico de excluídos de toda a ordem” (PEREIRA; AIUB, 2010, p. 99)⁵.

Para Leffa (2011, p. 31), o fracasso do ensino de línguas na rede pública se dá pelo ciclo vicioso de culpabilização do outro. Ou se coloca a culpa no governo, porque não cumpre as leis que cria ou no professor, porque não ensina ou no estudante⁶, porque não estuda. Dessa forma, já que todos carregam um pouco da culpa, todos continuam o ciclo sem olhar para o lado, e tudo fica na mesma. Por fim, o autor sugere que o investimento em objetivos claros de ensino e a criação de uma cumplicidade entre estudantes e professores seriam medidas para reverter a situação na rede pública, uma vez que não podemos perder de vista que vivemos e interagimos em comunidade. Do contrário, usando o termo do autor, a educação vira carnavalização.

Já para Araujo de Oliveira (2011), a grande tensão que atrasa o bom funcionamento do ensino de LE é a “política de fingimento”, isto é, criam-se leis e diretrizes para o funcionamento do ensino público, mas não se promovem os

⁵ Ao falar sobre “o número fantásticos de excluídos” os mesmos autores citam Antunes, (2005, p.68) em uma analogia sobre a construção de shoppings que também pode ser pensada em termos de ensino de línguas, sobretudo, se pensarmos na mercantilização em torno do ensino de inglês. Segue a citação: “a sociedade do consumo destrutivo e supérfluo, ao mesmo tempo em que cria necessidades múltiplas de consumo fetichizado, de fato impossibilita que amplos contingentes de trabalhadores, os verdadeiros produtores da riqueza social, dela participem sequer como apêndice, nem mesmo como membros das sobras do consumo. Como disse limpidamente um participante do Movimento dos Sem Teto do Rio de Janeiro: “se somos nós quem construímos os *shoppings*, por que não podemos sequer visitá-los?”.

⁶ Embora na língua portuguesa, assim como em outras línguas, haja muitas palavras tidas como sinônimos, como no caso de “aluno” e “estudante”, destacamos nossa opção pelo termo estudante. Temos consciência de que a língua não é neutra. Portanto, embora a palavra aluno seja mais usada no dia a dia e a palavra estudante possa causar algum estranhamento em certas ocorrências, reiteramos nossa opção pelo segundo termo. Conforme Leffa (2011, p.23), “a palavra aluno enfatiza a ideia de receber instrução de alguém, sugerindo certa passividade (aluno é aquele que é ensinado), ao passo que estudante enfatiza a atividade que a pessoa exerce (estudante é aquele que estuda)”.

meios para que elas se cumpram. Em análise de documentos oficiais⁷, tais como PCNs, LDB e outros, o autor afirma: “Eles descrevem/prescrevem um estágio ideal do sistema de educação pelo qual ainda ansiamos. (...) é preciso criticar [portanto] o hiato entre a educação idealizada pelos especialistas e a escola vivenciada pelos educandos brasileiros” (p. 82). Contudo, o autor não descarta que parte da problemática se deve à formação deficiente de muitos professores e à “cultura arraigada de dependência do aprendiz na figura do professor” (p. 85). No entanto, a resolução desses últimos pontos não implicaria uma grande mudança, se a resolução fosse iniciativa governamental, que oportunizasse às escolas formas de realizar um trabalho de qualidade, trabalho esse que a legislação propõe teoricamente, mas que a realidade ainda não corporifica.

A situação atual do ensino de LE no cenário brasileiro, portanto, traz essas e muitas outras problemáticas. Como bem ilustra Araujo de Oliveira (2011, p. 88), “A inclusão/exclusão do espanhol no currículo ilustra bem a disparidade entre a legislação e sua execução”, pois mesmo que “os documentos oficiais aclamem uma política plurilíngue, que leve em conta a diversidade cultural, étnica e histórica do país”, na maior parte das vezes se garante a oferta de apenas uma LE, que é quase um sinônimo de língua inglesa. O autor ainda cita a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, que “estabelece a obrigatoriedade da oferta de espanhol nas escolas do ensino médio público e privado”, situação ainda não concretizada, razão pela qual se pode afirmar que a lei é, portanto, negligenciada.

Sobre essa temática, Leffa (2011, p.20) aponta que, “para ser cidadão no mundo globalizado de hoje, ao qual todos pertencemos, precisamos conhecer pelo menos duas línguas estrangeiras, a do vizinho e uma internacional”. Contudo, a realidade mostra que, quando muito, o estudante tem um conhecimento precário de uma única LE.

Dessa forma, o percurso que fizemos até aqui, para refletir sobre o ensino de LE recai em um dos pontos que vem ao encontro do nosso escopo de pesquisa, a saber, escolas de idiomas ou cursinhos, ou ainda institutos de

⁷ Araujo de Oliveira (2011) apresenta as concepções da legislação brasileira acerca da educação linguística no que tange ao ensino de LE nos principais documentos oficiais, tais como LDB, PCNEM, PCN e Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

ensino de línguas, como preferem alguns⁸. Sobretudo, é um espaço que nos interessa, pois sem sombra de dúvidas essas escolas estão preenchendo lacunas deixadas pelo sistema público e estatal. (RAJAGOPALAN, 2011), como já mencionamos.

Sobre isso, nossos documentos oficiais trazem os seguintes posicionamentos:

Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer. As oportunidades de aprender línguas nos Centros de Línguas das redes oficiais, existentes em algumas partes do Brasil, são entendidas como suplementares à oferta de Língua Estrangeira dentro do currículo, no sentido de que outras línguas, além daquela incluída na rede escolar, possam ser também aprendidas (BRASIL, 1998, p. 19).

Conforme o texto do documento, o ensino de LE “É função da escola, e é lá que deve ocorrer”. Contudo, salvo raras exceções, neste contexto ele não vem ocorrendo de forma satisfatória. Por essa razão, o que os PCNs chamam de ‘opções suplementares’, os denominados Centro de Línguas acabam, na verdade, assumindo de forma privada o que o governo deveria garantir a todos gratuitamente.

No entanto, não pretendemos sustentar o mito de que “em nosso país a LE só pode ser aprendida em cursos livres de língua ou em um país onde a língua é falada cotidianamente” (ARAUJO DE OLIVEIRA, 2011, p. 85), pois no que se refere às escolas de idiomas, a relação comercial que tais instituições estabelecem com os estudantes pode, em alguma medida, justificar o mito de que lá é o lugar “certo” para se aprender um idioma:

O aluno de cursinho tem nesse espaço não apenas um ambiente de aprendizagem, mas um contexto para o compartilhamento de valores de sua classe social, inclusive, a própria valorização da LE. No espaço público do cursinho, o filho de classe média pode emular o modo de vida da cultura estrangeira, que ele provavelmente admira e

⁸ Ao longo do nosso trabalho vários termos serão utilizados, uma vez que não encontramos um consenso terminológico entre os teóricos que discutem o tema. Portanto, algumas citações utilizadas aqui irão demonstrar uma variabilidade terminológica para referir-se às escolas de idiomas, que ora podem ser chamadas de institutos, ora de cursinhos de idioma ou outros. No entanto, é preciso deixar claro que estamos falando de escolas que ofertam ensino de idiomas fora da escola regular.

à qual aspira. A relação comercial desses aprendizes com esse tipo de escola pressupõe um resultado afetivo na aquisição do idioma. Se essa lógica não operar dentro das expectativas do aluno-consumidor (ou de seus pais), a escola simplesmente irá a falência. Esse é o principal motivo de esse tipo de instituição ser eficaz no que se propõe a fazer (ARAUJO DE OLIVEIRA, 2011, p. 86).

Além disso, como pontua Rajagopalan (2011a, p. 64), devemos levar em consideração que “escolas de idiomas não têm, de modo geral, nenhuma pretensão de participar do contexto maior da educação num país. Elas são, antes de qualquer coisa, empresas”. No entanto, o autor acrescenta que “não podemos perder de vista que elas estão aí para cumprir metas bem mais imediatas e pontuais. E convenhamos, cumprem seu papel com admirável eficiência e êxito”.

Não podemos desconsiderar também, como já pontuamos anteriormente, com base em Pereira e Aiub (2010), que o surgimento das escolas de idiomas no contexto brasileiro está diretamente vinculado às decisões sobre as políticas linguísticas e políticas linguísticas educacionais (temas do próximo capítulo), pois foi a partir da retirada da obrigatoriedade do ensino de LE nas escolas, em 1961, que o mercado viu a oportunidade de se criar um novo “comércio” a partir das escolas privadas de idiomas.

Dito isso, finalizamos o primeiro capítulo deste trabalho sem a pretensão de limitar a discussão aos pontos que levantamos até agora, pois estamos conscientes de que a temática é muito mais ampla.

Em síntese, neste capítulo discutimos brevemente duas esferas de ensino: a pública, a qual vem sendo avaliada negativamente por alguns estudiosos e a privada, à qual muitas vezes estudantes que têm condições de frequentar outros espaços – como o das escolas de idiomas – chegam para fugir da alegada baixa qualidade de ensino de LE em escolas públicas.

Além disso, alguns aspectos históricos sobre o ensino de LE também foram apontados aqui no intuito de mostrar como as situações atuais são, de alguma forma, resquícios do que já se passou. Acrescentamos também a visão dos PCNs sobre alguns pontos da discussão que levantamos.

Para dar continuidade às questões que nos propomos deixamos aqui algumas outras indagações: “Será que aprender a *falar* inglês é suficiente em si e por si só?” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 64, grifos do autor). Podemos ignorar o

porquê de estarmos sendo encorajados a aprender a língua inglesa? Nossos estudantes realmente vão encontrar empregos em que sejam requeridas competência oral e escrita em inglês? A dimensão política do ensino de línguas está sendo considerada pelos professores?

Devemos ser francos, sempre teremos mais perguntas a fazer do que respostas a dar. Dito isso, convidamos o leitor para adentrar nossas reflexões teóricas.

CAPÍTULO II

O APOIO TEÓRICO QUE ADOTAMOS

Neste capítulo explicitamos e problematizamos nossas opções teóricas, divididas em temáticas como as políticas linguísticas e seus desdobramentos no contexto brasileiro, assim como as relações que estas possuem com o ensino de línguas, tendo em mente, sobretudo, casos que envolvem a língua inglesa.

Trazemos também a discussão sobre discursos hegemônicos, principalmente os que envolvem ensino de línguas, em diferentes aspectos. Por fim, encerramos o capítulo com algumas considerações sobre o fenômeno World English.

Todas essas temáticas são oportunas, em maior ou menor escala, para a reflexão sobre os dados que obtivemos em campo e que serão objeto de estudo no capítulo quatro.

2.1 POLÍTICA LINGUÍSTICA: REFLEXÕES INICIAIS

Na superfície o debate é sobre línguas, mas trata-se sempre de um debate ideológico, que constrói o mundo e a metalinguagem que o descreve.

(Alastair Pennycook⁹)

Para iniciar este capítulo, o qual irá tratar sobre política linguística, vale fazer antes de qualquer coisa alguns apontamentos sobre a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Este documento foi inicialmente produzido no âmbito da organização internacional de Poetas, Ensaístas e Novelistas

⁹ Citação retirada de Pessoa e Pinto (2013, p. 48).

(PEN) e depois contou com o apoio de outras organizações, como o patrocínio da UNESCO. Entre outras considerações, o documento aponta:

Considerando que a maioria das línguas ameaçadas do mundo pertencem a comunidades não soberanas e que dois dos principais fatores que impedem o desenvolvimento destas línguas e aceleram o processo de substituição linguística são a ausência de autogoverno e a política de Estados que impõem a sua estrutura político-administrativa e a sua língua;

Considerando que a invasão, a colonização e a ocupação, assim como outros casos de subordinação política, econômica ou social, implicam frequentemente a imposição direta de uma língua estrangeira ou a distorção da percepção do valor das línguas e o aparecimento de atitudes linguísticas hierarquizantes que afetam a lealdade linguística dos falantes; e considerando que, por esses motivos, mesmo as línguas de alguns povos que acederam à soberania se confrontam com um processo de substituição linguística decorrente de uma política que favorece a língua das antigas colônias e das antigas potências colonizadoras; (...)

DECLARAM:

PREÂMBULO

A situação de cada língua, tendo em conta as considerações prévias, é o resultado da confluência e da interação de uma multiplicidade de fatores: político-jurídicos; ideológicos e históricos; demográficos e territoriais; econômicos e sociais; culturais; linguísticos e sociolinguísticos; interlinguísticos; e, finalmente, subjetivos. (OLIVEIRA, G., 2003, p. 27).

Tais apontamentos vão ao encontro do que discutimos no primeiro capítulo deste trabalho e sobretudo abrem espaço para o tópico que irá nortear esta seção: as políticas linguísticas.

Para iniciar essa conversa devemos ressaltar que, nos termos de Calvet (2007, p. 12), “a política linguística é inseparável de sua aplicação” e para tanto, precisa de um “planejamento linguístico”. Contudo, tais princípios devem ser, de alguma forma, problematizados, tal como iremos tentar fazer na sequência. Nesse sentido, há também uma discussão terminológica, como aponta Ribeiro da Silva (2011):

A Política Linguística (*Language Policy*) é um campo de investigação relativamente recente em comparação com outras áreas dos Estudos da Linguagem. Consequentemente, não há um consenso em relação à terminologia específica da área. Enquanto alguns autores utilizam as expressões “Planejamento Linguístico” (*Language Planning*) e “Política Linguística” (*Language Policy*) de forma distinta, outros preferem utilizá-las conjuntamente na expressão “Planejamento e Política Linguística” (*Language Planning and Policy*). Há, ainda, pesquisadores que optam pelos termos “Engenharia Linguística” (*Language Engineering*) e/ou “Tratamento Linguístico” (*Language Treatment*) (CRYSTAL, 1992, p. 310-311). Na literatura brasileira

sobre o tema, embora também se observe essa inconstância terminológica, é mais frequente a utilização da expressão “política linguística” para designar o processo em sua totalidade, isto é, a política e o planejamento linguístico (Cf., por exemplo, MAHER, 2008, 2010) (RIBEIRO DA SILVA, 2011, p. 17).

Para além de questões terminológicas, compreendemos que o mais relevante é pensar nos procedimentos apontados como indissociáveis, a fim de procurar por uma visão mais ampla do processo que envolve as intervenções na(s) língua(s).

Antes de entrarmos mais a fundo na discussão é importante ressaltar que Einar Haugen (1959), ao que tudo indica, foi o pioneiro na temática em questão, pois em 1959 discutiu os problemas linguísticos da Noruega, mencionando termos como “planejamento linguístico” em seus trabalhos.

De lá para cá, muitos conceitos foram revistos e outros nomes demonstraram interesse pela temática¹⁰. Contudo, com base em Fraga (2014, p. 54), levando em conta a situação atual do Brasil, é possível afirmar que “a temática das políticas linguísticas ainda é incipiente [...]”. Conforme apontam os dados levantados pela autora, quando a discussão é posta, na maioria das vezes ela se dá em nível de pós-graduação, sendo mais rara ainda em contextos de graduação.

Assim, fazemos aqui uma defesa de que é de suma importância revisitar a discussão da(s) política(s) linguística(s), uma vez que o tema está diretamente atrelado a questões de educação e cidadania.

Rajagopalan (2014, p. 81) diz que: “o ensino de língua é uma atividade imbuída de conotações políticas”. Desse modo, “a sala de aula é um lugar onde, queiramos ou não, a política linguística desabrocha de forma sutil ou, às vezes, explícita”. E mesmo que ela tenha esse perfil, seja uma política linguística explícita, isso não impede que ela seja “constantemente negada, ignorada, ou até mesmo repudiada com base em ideias questionáveis do papel do professor no contexto educacional”

Dito isso, vale então questionar, afinal, o que entendemos por política linguística? Em que medida há clareza sobre o tema quando ele aparece? Nas palavras de Rajagopalan (2013)

¹⁰ A trajetória e o desenvolvimento dos estudos em políticas linguísticas podem ser consultadas com maiores detalhes em Calvet (2007).

Muitas vezes, tenho a impressão de que, quando as pessoas se referem à política linguística, elas querem dizer algo como “militância linguística” em prol de línguas na beira de extinção, línguas ou variedades que são objetos de discriminação ou descaso etc., temas esses que sempre estiveram presentes entre alguns pioneiros na disciplina linguística [...]. Sem sombra de dúvida, a militância faz parte daquilo que chamamos de política linguística; mas é importante frisar que ela faz apenas uma pequena parte, ainda que vital. O campo de política linguística encobre muito mais do que a militância linguística. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 19).

Portanto, é preciso estar atento ao termo política linguística, pois ele pode ter diferentes acepções e interpretações. Na concepção defendida pelo autor, “a política linguística, pouco ou nada tem a ver com a Linguística” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 20). Segundo ele, a disciplina política linguística¹¹ é um palco ideal para a ciência política. “A palavra linguística no caso é um adjetivo que significa ‘relativo à(s) língua(s)’”. Assim:

A política linguística é arte de conduzir reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21).

Calvet (2007), que tem base Sociolinguística, faz a discussão das políticas linguísticas em termos empíricos, no sentido de que na problematização feita por Calvet o grande foco é pensar em que medida o homem pode intervir na língua e quais os meios possíveis para tal intervenção, tomando como base casos reais de diferentes lugares do mundo, com ênfase nas ações vindas de cima para baixo. Nesse sentido, é com bastante clareza que o mesmo autor pontua que:

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso

¹¹ Salientamos que neste trabalho tomamos o termo “política linguística”, no singular, como equivalente ao termo em inglês *language politics*, empregado no sentido da área de conhecimento, mas também nos referimos ao mesmo termo de forma ampla aos efeitos advindos de ações via língua, nas palavras de Correa, (2014, p.33), algo que se relaciona “às forças que circundam a compreensão e as ações via língua, ou melhor, via práticas linguísticas”. Por outro lado, quando usamos o termo no plural, “políticas linguísticas”, este relaciona-se ao termo *language policy*, que inclui o planejamento linguístico e as abordagens daí advindas. Contudo ressaltamos que tal decisão não é um consenso entre os estudiosos e que, embora esta distinção seja importante para este trabalho, não significa que política linguística e políticas linguísticas sejam modalidades que andem separadamente.

correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria (CALVET, 2007, p. 11).

Aqui, novamente temos um embate, bastante discutido por Rajagopalan (2013), que merece atenção: Se uma disciplina como política linguística, que trabalha com a intervenção linguística¹², cuja tradição é postulada em termos de resolução de “problemas linguísticos”, numa perspectiva em que a “a diversidade linguística constitui um ‘problema’ para as nações (em desenvolvimento)” (RIBEIRO DA SILVA, 2011, p. 20) e, por outro lado, temos a Linguística, que por muito tempo seguiu o parâmetro de descrever as línguas, partindo do pressuposto de que elas são entidades autônomas que evoluem por conta própria e não devem ser perturbadas pelo homem (herança da fase Estruturalista da Linguística), como é, então, que as duas disciplinas podem andar juntas?

A menos que uma passe a ceder aos princípios da outra, o diálogo entre as duas disciplinas se torna difícil. De forma incipiente, como vimos anteriormente, a Linguística tem dados alguns passos pequenos em direção às questões políticas da língua¹³. E, do contrário, seria impossível vislumbrar políticas linguísticas mais includentes, como atestam alguns teóricos.

Nas palavras de Calvet (2007, p. 61), “A partir do momento em que um Estado se preocupa em administrar sua situação linguística, apresenta-se o problema de saber de que meios ele dispõe para isso”. Nesse sentido, há uma preocupação em relação às formas por meio das quais se pode “equipar” uma língua, potencializar também seu *status*, isto é, fornecer o necessário para que

¹² É preciso pontuar que essas intervenções ocorrem por diferentes meios: decretos, mídia, escola etc. Contudo, a partir de muitos exemplos concretos Calvet (2007) nos mostra que é difícil impor *in vitro* uma reforma rejeitada *in vivo*. Isto é, as intervenções na língua devem ter relação com utilidades práticas e não com ideias abstratas. Dessa forma, tudo isso se volta às estratégias de planejamento linguístico, e mesmo assim há “um equilíbrio instável entre as técnicas de intervenção e as escolhas da sociedade” (CALVET, 2007, p. 86). Portanto, as intervenções ocorrem, muitas vezes, de maneira imprevisível, pois estão intimamente relacionados com um conjunto de fatores, também com baixa grau de estabilidade, a saber, as práticas linguísticas e os movimentos do aqui e agora (que sempre ecoam memórias, ecos, e vozes de outros momentos). Nesse sentido, ressaltamos também que a política linguística vai além de fatores relacionados a intervenção linguística, em seu sentido restrito.

¹³ Rajagopalan (2013) cita dois livros importantes que demonstram dois pensamentos opostos sobre o assunto supracitado: *Leave your language alone!* (1950), de Robert Hall Jr. (Deixe sua língua em paz!), e *DO NOT leave your language alone!* (2006) de Joshua Fishman (NÃO deixe sua língua em paz!).

ela possa cumprir determinada função. “De fato, se todas as línguas são iguais aos olhos dos linguistas, essa igualdade se situa num nível de princípios, isto é, num nível extremamente abstrato. Mas, na realidade, todas as línguas não podem cumprir, igualmente, as mesmas funções” (CALVET, 2007, p. 62). A título de ilustração, tomamos o exemplo que o próprio autor concede quando diz que uma língua ágrafa não pode fazer parte de uma campanha de alfabetização ou, ainda, a impossibilidade de se ensinar informática por meio de uma língua que carece de léxico computacional, entre outros casos. Assim:

[a] tentativa deliberada, sistemática e teoricamente orientada de resolver os problemas de comunicação de uma comunidade por meio do estudo das diferentes línguas ou dialetos que ela utiliza e do desenvolvimento de uma política relativa à seleção e ao uso dessas línguas/dialetos; [o planejamento linguístico] algumas vezes também é denominado **engenharia ou tratamento linguístico**. O **planejamento de corpus** refere-se aos processos de seleção e codificação linguísticos, tais como a elaboração de gramáticas e a padronização da ortografia; o **planejamento de status** envolve a escolha inicial de uma língua, incluindo as atitudes [da comunidade] em relação a línguas alternativas e as implicações políticas decorrentes das diferentes escolhas [...] (CRYSTAL, 1992, p. 310-311, negrito no original).

O planejamento linguístico envolve muitas questões complexas: ampliação do léxico, proposição de escrita ortográfica e padronização. Assim, na concepção de Calvet (2002, p. 146), apenas o “Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas”, embora o autor reconheça que as políticas linguísticas também possam acontecer em escalas menores, por exemplo, “políticas linguísticas familiares” ou, ainda, em âmbitos regionais, mas não dá grande destaque a esses casos.

Nesse aspecto, reconhecemos que o Estado é detentor de grande poder e está em suas mãos a possibilidade de grandes manobras por meio das políticas linguísticas. No entanto, não podemos desconsiderar totalmente as ações postas localmente ou de baixo para cima:

Políticas linguísticas podem também ser arquitetadas e colocadas em ação localmente: uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer - e colocar em prática - planos para alterar uma certa situação (sócio) linguística [...]. (MAHER, 2013, p. 120)

Assim, conforme Maher (2013) acreditar que as políticas linguísticas seriam apenas explícitas e partiriam apenas do Estado é um dos grandes mitos que circulam em torno da temática. Nesse sentido, a discussão aqui feita pode ficar muito mais abrangente se ampliarmos nossas percepções sobre as políticas linguísticas e as ações inerentes a elas:

a proibição de uso de uma língua no currículo escolar, a decisão da carga horária para o ensino de línguas adicionais no currículo, a decisão sobre as línguas estrangeiras solicitadas nas provas de vestibular, a decisão de um sacerdote para realizar um sermão na língua da comunidade, a decisão de um estabelecimento comercial para contratar empregados que “falem determinada língua”, a decisão da organização de uma festa por um nome em determinada língua [...], a opção na denominação de uma entidade ou estabelecimento comercial, a decisão de uma prefeitura por fixar placas de sinalização bilíngues, a decisão por determinado topônimo ou termo [...]. (ALTENHOFEN, 2013, p. 103)

Podemos, em alguma medida, pensar em casos de países em descolonização, situações que trouxeram à tona as discussões em política(s) linguística(s), para traçar de antemão alguns paralelos importantes entre elas e o ensino de línguas.

Os processos de ensino e de aprendizagem de línguas (ou de língua) são fundamentais na implementação de uma política linguística, uma vez que, após ser selecionada e modernizada, a nova língua regional ou nacional deve ser ensinada à população o mais rapidamente possível. Cooper (1989, p. 33-34) sugere que as práticas relacionadas ao ensino da nova língua integram, ao mesmo tempo, o domínio do planejamento de *status* e de uma terceira modalidade de planejamento: o planejamento de aquisição. (RIBEIRO DA SILVA, 2011, p. 24)

Tradicionalmente, como pontua Ribeiro da Silva (2011, p. 23) “o processo de modernização linguística envolvia dois componentes inter-relacionados: o “planejamento de *corpus*” (*corpus planning*) e o “planejamento de *status*” (*status planning*)”. No entanto, posteriormente “Cooper (1989) introduz um terceiro elemento: o “planejamento de aquisição” (*acquisition planning*)”.

Para Cooper, função, forma e aquisição estão inter-relacionados, o que justificaria a proposição do planejamento de aquisição, cuja função básica seria expandir o número de usuários e, ao mesmo

tempo, gerir o ensino da nova língua, isto é, definir o que ensinar e a quem (COOPER, 1989, p. 34-42) (RIBEIRO DA SILVA, 2011, p. 25).

O que ensinar e a quem são questões que carregam um valor ideológico que não pode passar despercebido, pois aí residem os valores culturais e políticos que sustentamos em nossos cotidianos.

Portanto, aqui se faz necessário pontuar, com mais clareza, as duas gestões discutidas amplamente por Calvet e outros autores no que se refere às políticas linguísticas: A gestão *in vivo* e a gestão *in vitro*. Segundo o autor, “a primeira refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente” (CALVET, 2007, p. 69). “Entendendo que esse ‘resolver’ em se tratando de língua é algo muito complexo, pois sempre estão em jogo pelo menos dois pontos de vista diferentes, assim há uma relação inegável entre política linguística e a questão da escolha” (GÜTHS, 2015, p. 146).

Podemos citar alguns exemplos do resultado desta gestão em proximidade com a temática deste trabalho, que envolve a LI, como por exemplo quando pessoas que possuem línguas maternas distintas recorrem ao uso do inglês para negociar sua comunicação, sendo que ambos dominam a LI numa escala que poderíamos caracterizar como intermediária. Neste caso, ou também em outras situações similares, expressões podem ser resignificadas, assim como estruturas e léxicos reconstruídos em diferentes níveis, seja semântico, seja fônico ou ainda em nível sintático.

Outro exemplo que, a nosso ver, são casos de maior complexidade são as situações das fronteiras ou próximas a elas. Tal conflito é descrito por Smith (2009) da seguinte forma:

Para um povo que não é espanhol nem vive em um país no qual o espanhol é a primeira língua; para um povo que vive num país no qual o inglês é a língua predominante, mas que não é *anglo*; para um povo que não pode se identificar inteiramente nem com o espanhol padrão (formal, castelhano) nem com o inglês padrão, que recurso lhe resta senão criar sua própria língua? Uma língua com a qual eles possam conectar sua identidade, capaz de comunicar as realidades e valores verdadeiros para eles mesmos – uma língua com termos que não são nem *español ni inglés*, mas ambos. Nós falamos um patoá, uma língua bifurcada, uma variação de duas línguas (SMITH, 2009, p. 307).

Esses são apenas alguns casos para pensarmos sobre a gestão *in vivo*. Já em se tratando da gestão *in vitro*, esta certamente está atrelada aos domínios de poder. Assim, para compreendê-la sugerimos que se imagine o contexto de um laboratório onde “cientistas” criam suas hipóteses e, depois, num movimento vertical, realizam suas experiências, isto é, aplicam o planejamento linguístico. Para Calvet (2007), os linguistas seriam os responsáveis pelo planejamento linguístico. Contudo, como já apontamos, com base em Rajagopalan (2013), muitas vezes as duas disciplinas em foco (Política linguística e Linguística) andam por caminhos opostos, sendo que, no contexto brasileiro, a participação de linguistas em problematizações sobre políticas linguísticas é muito pequena. Para Rajagopalan, os linguistas devem, sim, intervir em discussões políticas sobre língua, mas no papel de cidadãos, em pé de igualdade com quaisquer outras pessoas (leigas, por exemplo), pois língua e linguagem são assuntos que pertencem inerentemente à esfera política, sendo, portanto, do interesse de todos.

Ainda sobre as duas gestões apontadas, é importante afirmar que “Essas duas abordagens são extremamente diferentes e suas relações podem, às vezes, ser conflituosas se as escolhas *in vitro* forem no contrapé da gestão *in vivo* ou dos sentimentos linguísticos dos falantes” (CALVET, 2007, p. 76).

A história política e linguística do Brasil é, sem dúvidas, um exemplo claro dos conflitos entre as duas gestões:

A língua portuguesa tem sido interpretada como um conjunto relativamente homogêneo passível de ser estratificada em dialetos e variedades, correspondendo a uma unidade na variedade, ou uma variação monolíngue, “sob a justificativa de busca e manutenção de um Estado homogêneo e coeso” (PAIVA, 2008, p.187). Essa hegemonia é fruto de políticas linguísticas, explícitas ou implícitas, executadas desde a chegada dos portugueses, que responderam às irregularidades dos contatos, mas principalmente procuraram regularizar usos linguísticos e promover ou reprimir acesso a recursos linguísticos na busca pelo controle do território nacional e das relações socioeconômicas que aqui se construíram e constroem (PINTO, 2012, p. 174).

No entanto, tratar as duas gestões como extremos é um caminho do qual tentamos nos distanciar, pois muitas vezes sabemos que não é possível distinguir com total firmeza uma gestão da outra, uma vez que são combinações intercambiadas. É o que nos mostra Gúths (2015) em sua análise

sobre as políticas linguísticas no município de Itaiópolis, SC, a qual discute as relações que se estabelecem *entre o in vivo e o in vitro*.

Calvet (2007, p. 73) em certo ponto transparece tal constatação, (embora seu foco resida na gestão *in vitro*): “a ação *In vitro* utiliza meios da ação *In vivo*, inspira-se nela, mesmo que dela se diferencie ligeiramente”. Em outro momento ele ainda diz que “vimos que as políticas linguísticas funcionam no modo da *imitação*, que elas tentam reproduzir *in vitro* o que acontece milhares de vezes *in vivo* na história das línguas” (p. 160).

Contudo, voltando à história do Brasil a fim de ilustrar algumas situações podemos constatar que, por vezes, as políticas linguísticas, sobretudo as de caráter *in vitro*, podem ser demasiadamente opressoras, em uma tentativa clara de barrar os fundamentos e as ações *in vivo* da língua:

Durante o Estado Novo, na década de 1930, a nacionalização do ensino veio acompanhada de uma rigorosa política contra línguas de imigrantes, e assim foram fechadas escolas bilíngues ou que não ensinavam o português, e foram proibidos usos de outras línguas além do português (ALTENHOFEN, 2004). (PINTO, 2012, p. 175)

Pensar sobre esses casos é de grande relevância para a conscientização em relação à temática que envolve a(s) política(s) linguística(s). Estes demonstram alguns momentos em que elas foram decisivas, de modo que consideramos que analisar tais tópicos aqui apontados será útil para a discussão que pretendemos neste trabalho.

Além disso, somos favoráveis aos posicionamentos de Rajagopalan (2013, p. 37) quando ele menciona quem são as pessoas que se interessam pela(s) política(s) linguística(s): “as mais sadias e robustas sempre têm como partícipes e como alvo os cidadãos. A política linguística no sentido pleno desse termo, tanto pressupõe o livre arbítrio desse cidadão quanto se dirige ao cidadão”. Isto é, num sentido democrático, o cidadão teria agência para opinar não só sobre as demais questões de seu interesse, mas também sobre as políticas linguísticas, uma vez que elas estão diretamente relacionadas às nossas identidades e, principalmente, às nossas formas linguísticas de representação¹⁴.

¹⁴ Sugerimos para maior aprofundamento sobre os temas de identidade e representação a leitura de Silva (2007).

O mesmo autor diz ainda que:

Acontece que as políticas linguísticas não lidam com fatos; elas têm a ver com valores, valores de juízo. E esses sempre podem ser contestados. Em outras palavras, nenhuma política linguística é destinada a agradar os gregos e aos troianos. Ao mesmo tempo em que agrada uns, ela também vai contra aos interesses de outros. (...) Argumenta-se, com frequência, que, para tomarmos decisões ponderadas a respeito de questões de conotação política, é preciso ter acesso a todos os fatos relevantes. Embora tal argumento tenha seu devido valor, sua importância é exagerada muitas vezes, pois as políticas linguísticas são elaboradas, não com base em fatos estabelecidos, mas em percepções dos fatos. Como os “fatos” são percebidos é mais importante do que como eles realmente são (RAJAGOPALAN, 2013, p. 38).

Assim, considerando tudo o que foi apontado até aqui, podemos dizer que muito do que sabe sobre o ensino de línguas, em especial de língua estrangeira, no Brasil, diz respeito às percepções que temos de como as coisas deveriam ser. Também são as percepções que temos do que consideramos ser “correto” de ser ensinado. Portanto, para ampliar tal discussão iremos agora dar início ao debate sobre as relações entre a política linguística e o ensino de línguas, com foco na LI.

2.1.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUAS; LI.

Ao que tudo indica, o mundo vem sofrendo uma série de transformações desde o advento da globalização, que, infelizmente, muitas escolas ainda demonstram resistência em acompanhar, em seguir o novo ritmo veloz que a demanda de hoje exige. Correa (2014) observa que, mesmo depois de mais de uma década após a publicação dos PCNs (1998), temos ainda uma visão de língua muito tênue, até insustentável.

Embora muitas vezes se reconheça uma visão heterogênea de língua, os estudos demonstram que, na prática cotidiana, não só pedagógica mas também social e ideológica, figura-se preponderantemente a visão homogênea, abalizada pela norma padrão, sem considerar as especificidades da norma culta e das variedades linguísticas (CORREA, 2014, p. 19).

Faraco (2007, 2008) faz a importante distinção entre norma culta e norma padrão, a qual já discutimos em outro momento de forma mais ampla (BETIM, 2012). Contudo, vale retomar o que diz Faraco:

Em geral, a fixação de um certo padrão responde a um projeto político que visa impor uma certa uniformidade onde a heterogeneidade é sentida como negativa (como ameaçadora de uma certa ordem). Foi esse o caso do Brasil no século XIX, em que uma certa elite letrada, diante das variedades populares [...] e face a um complexo jogo ideológico trabalhou pela fixação de uma norma-padrão (FARACO, 2007, p. 34-35).

Nesse sentido, a norma culta seria uma concepção mais real e menos imaginada da língua, pois “qualquer língua é sempre heterogênea, ou seja, constituída por um conjunto de variedades (por um conjunto de normas). Não há, como muitas vezes imagina o senso comum, a língua de um lado, e, de outro, as variedades”. Desse modo, o autor conclui que “A língua é, em si, um conjunto de variedades. Ou seja, estas não são deturpações, corrupções, degradações da língua, mas são a própria língua: é o conjunto de variedades (de normas) que constitui a língua” (FARACO, 2008, p. 74).

Assim, Correa (2014) pontua a necessidade de se investir em encaminhamentos mais adequados às atuais necessidade de ensino e aprendizagem de língua. Entre alguns aspectos, a autora destaca que uma autonomia maior por parte dos professores mediante descrições de situações sociolinguisticamente complexas seria um passo importante, o que significa, em outras palavras, “adquirir uma visão clara e objetiva das variáveis que envolvem práticas linguísticas, função social da língua, e como acionar todos esses conceitos no sentido de adaptar-se, de inovar” (p. 20).

Podemos cair em algum exagero, mas, ao que tudo indica, todos esses conceitos que envolvem língua, normas e situações sociolinguisticamente complexas¹⁵ se tornam um pouco mais problemáticas quando nos voltamos ao ensino de LE. Pois, assim como no ensino de língua materna, o professor de língua estrangeira (com o empecilho de não ter tanto contato com a língua alvo se comparada a língua materna):

¹⁵ Nas palavras de Correa (2014, p. 20): “As situações sociolinguisticamente complexas são aquelas em que a heterogeneidade da língua fica mascarada sob a pseudoideia de língua única como identificadora de um povo, um país, um território, uma nação”.

considera ser língua aquela que remete a língua imaginária, a qual, como resultado dos processos de colonização, representa as línguas hegemônicas, sem levar em conta as especificidades que definem os usos dessas línguas em outros países, ou ainda os usos de outras línguas nesses mesmos países, ou ainda, variações dessas línguas e os conflitos advindos dessa convivência (CORREA, 2014, p. 21).

Chegamos aqui, portanto, ao ponto crucial de nosso trabalho, que é o de perceber a força da política linguística em nossos comandos diários em sala de aula, os quais, muitas vezes, passam despercebidos de seu caráter ideológico e político. Como pontua Rajagopalan (2011):

Sinto-me muito à vontade para discorrer sobre política linguística para o ensino de inglês, não só no Brasil, mas no mundo. Se alguém me perguntasse hoje sobre o ensino do idioma, quer materno quer estrangeiro, diria que a questão toda é mais política e ideológica do que qualquer outra coisa. Trata-se, especificamente, de política linguística, uma tarefa que fica a cargo das mais altas instâncias da administração política, mas que desemboca nas práticas diárias dentro da sala de aula, antes passando pela questão crucial da escolha dos materiais didáticos (Rajagopalan, 2006c) (RAJAGOPALAN, 2011a, p. 61).

E podemos ir além, sem entrar no mérito da indústria milionária por trás dos materiais didáticos, mas também podemos levar em conta qual LE é escolhida majoritariamente para compor a grade curricular ou para ser ensinada em escolas de idiomas; que carga horária é dedicada para tal; que concepção de ensino temos em diferentes ambientes de ensino-aprendizagem; e, por fim, como se faz valer tal ensino e que valores estão incutidos nesse ensino.

Portanto, novamente insistimos no papel do professor nesse cenário. Seguindo a linha de pensamento de Giroux (1997 apud SIQUEIRA, 2011b, p. 104), que defende a concepção de professor como intelectual crítico, o papel do docente seria desenvolver pedagogias contra-hegemônicas as quais dariam aos estudantes o conhecimento e as habilidades sociais necessárias para poderem funcionar na sociedade, sendo, portanto, agentes críticos do meio, no sentido de educá-los para uma ação transformadora.

Siqueira (2011b, p. 105) também chama a atenção para a questão de que professores de LE, especialmente de língua inglesa, há muito vêm sendo criticados e questionados “por uma suposta atitude apolítica, acrítica e

(neo)colonizada na condução de sua prática docente”. Siqueira (2011) cita muitos teóricos que ratificam essa problematização, tais como Moita Lopes (1996), Leffa (2005), entre outros. Estes apontam a nebulosidade que se cria ao se reduzir o ensino de inglês a questões metodológicas ou linguísticas apenas. Assim, nas palavras de Leffa (2005), podemos perceber o ensino de uma LE como um problema metodológico ou político:

Vemos o ensino de LE como um problema metodológico quando estamos preocupados, por exemplo, com a atuação do professor na sala de aula, com ênfase na escrita ou na fala, com a melhor maneira de ensinar determinado conteúdo. Vemos o ensino de LE como problema político quando nos preocupamos, por exemplo, com a escolha de uma língua estrangeira que um aluno de determinada comunidade deve estudar, com o impacto da hegemonia de certas línguas sobre outras, com a possibilidade de colonização da mente do professor ou do aluno (LEFFA, 2005, p. 204).

No entanto, queremos acreditar na possibilidade de conciliar esses dois extremos, isto é: a) que os conteúdos possam ser a base para o desenvolvimento das diferentes habilidades, tais como escrita e fala, b) que ao mesmo tempo possam ser problematizadores das hegemonias e das escolhas políticas a que devemos ter acesso ao nosso redor, c) que possamos ser os próprios agentes dessas políticas, no sentido de fugir do assujeitamento. Tudo isso para que não percamos de vista que trabalhar com ensino de línguas é, para além de todas as falácias, uma tarefa ideologicamente orientada (RAJAGOPALAN, 2006), pois a linguagem é inerentemente política e social. Ignorar isso, o que, sem dúvidas, é um posicionamento político, é ignorar as urgências mais cruciais de nosso tempo.

Dito isso, acrescentamos à nossa discussão as contribuições de Ribeiro da Silva (2011), amparado em Shohamy (2006). O autor faz uso da expressão ‘política linguística educacional’ que, de forma simplificada, remete às decisões políticas que, direta ou indiretamente, envolvem e afetam questões linguísticas no âmbito educacional. São, geralmente, tomadas de cima para baixo, em forma de normatizações impostas por autoridades centrais, tais como agências governamentais, ministérios da educação, entre outros.

Exemplificando: “quando um país concede *status* prioritário para uma variante linguística ou para uma língua estrangeira, essa política linguística

manifesta-se por meio de seu sistema educacional” (RIBEIRO DA SILVA, 2011, p. 54). O mesmo autor ainda pontua que:

A política linguística educacional é um poderoso instrumento de política linguística tendo em vista seu potencial para criar e impor comportamentos e práticas linguísticas. Considere-se, nesse sentido, que, na maioria dos países, o sistema educacional está sujeito ao controle do Estado. Conseqüentemente, as crianças estão sujeitas à política linguística educacional em vigor na sociedade, seja ela explícita ou implícita. Dado seu poder e alcance social, ela pode, por exemplo, definir padrões de correção linguística (de fala e de escrita) e mesmo definir o que se entende por linguagem. A política linguística educacional atua especialmente na definição de quais (ou qual) línguas são prioritárias na sociedade, como elas devem ser usadas, ensinadas e aprendidas (RIBEIRO DA SILVA, 2011, p. 56).

Tais constatações nos levam a crer que as autoridades educacionais formulam e implementam políticas linguísticas educacionais que refletem as ideologias ou representações linguísticas dominantes na sociedade. Isto é, “uma vez que a política linguística reflete a conjuntura política, econômica e social da comunidade, a política linguística educacional reflete, promove e perpetua agendas dominantes na sociedade” (RIBEIRO DA SILVA, 2011, p. 56).

Assim, as políticas linguísticas educacionais podem estar fortemente relacionadas às políticas linguísticas transnacionais, como acontece, em grande escala, com a língua inglesa:

[a] política das escolas e programas que apresentam o inglês como “a língua mundial da democracia” e como “a língua da liberdade e das oportunidades [*openness*]” perpetua o domínio e a influência do Ocidente e de suas ideologias e cria a PL [Política Linguística] de fato no que diz respeito à língua inglesa (SHOHAMY, 2006, p. 78 apud RIBEIRO DA SILVA, 2011, p. 56).

Esse fator, nas palavras do autor, “fomentaria a utilização da língua inglesa como língua de instrução em alguns países e como exigência para o ingresso em instituições de ensino superior em praticamente todo o mundo”. O mesmo teórico conclui que “essas práticas linguísticas refletem uma política transnacional para a língua inglesa que atua no sentido de perpetuar o poder dessa língua e, por extensão, de seus falantes (global e localmente)” (RIBEIRO DA SILVA, 2011, p. 57).

Nesse sentido, remetendo às escolas públicas do Brasil, Siqueira (2011b) lamenta o cenário estarrecedor do ensino de LE nesse meio e suplica a realização de reformas curriculares que prevejam a inclusão de conteúdos mais significativos para os estudantes.

Assim, sugere aventar junto aos responsáveis pelas políticas linguísticas de nosso país uma atitude radical, a qual esboça nas palavras de Cox e Assis-Peterson (2008 apud SIQUEIRA, 2011b):

Ou a disciplina é incorporada de fato ao currículo, com carga horária suficiente para superar a lição do verbo *to be*, ou é melhor termos a coragem e a decência de não incluí-la, pois desfazer o estigma do fracasso é bem mais custoso do que começar do zero (COX, ASSIS-PETERSON, 2008, p. 47 apud SIQUEIRA, 2011b, p. 107).

Voltamos, novamente, ao paralelo entre a escola pública e as escolas de idioma, lembrando que o nosso contexto de pesquisa para este trabalho é o segundo ambiente mencionado, de modo que nosso foco se volta à perspectiva dos docentes que atuam nesses âmbitos.

Se, como muitos teóricos atestam, o fracasso do ensino público em LE já está dado e comprovado (embora o Brasil seja imenso e talvez muitos contextos públicos de ensino possam destoar, em alguma medida, dessas informações negativas), nos resta adotar um posicionamento crítico, a fim de superar as banalizadas aulas do verbo *to be*. Portanto, o que propomos é olhar também para o que acontece fora da escola pública para que possamos entender, desconstruir e ampliar a discussão sobre o ensino de LE em diferentes contextos.

Retornando ao mito sobre o ensino de inglês, bastante difundido no Brasil, de que “só se aprende a falar inglês (ou outra LE) em cursos de idiomas”, Barcelos (2008), por exemplo, mostra que há participantes de pesquisas sobre ensino de LE que consideram que o único lugar possível para aprender o inglês é em um curso particular, onde os professores são vistos como modelo de proficiência na língua-alvo.

Assim, não podemos desconsiderar que há uma forte dimensão mercadológica nos discursos que envolvem escolas de idiomas. Além disso, há também um forte apelo ideológico, segundo o qual, de um lado, é preciso atestar a total incapacidade da escola pública no ensino de idiomas, “que visa

levar as classes subalternas a acreditarem em suas deficiências, próprias de sua natureza, impedindo-as de alterar o processo da história” (SIQUEIRA, 2011b, p. 99) e, de outro, considerar que a única salvação, a única possibilidade para se aprender idiomas são as escolas de idiomas. Contudo, “não podemos negar que os cursos de idiomas, com todo o seu aparato metodológico, recursos tecnológicos e infraestrutura invejável, têm preenchido parcialmente a imensa lacuna deixada pelo sistema educacional brasileiro” (SIQUEIRA, 2011b, p. 100). E quando o autor se refere ao sistema educacional brasileiro, ele engloba tanto a esfera pública quanto a privada, no tocante ao aprendizado de LE. Contudo:

Com a mercantilização e/ou mercadologização da educação, onde o sucesso de um sistema preconiza a ruína de outro, o discurso que se solidifica dá margem a verdadeiras aberrações que, por exemplo atribuem a incapacidade dos alunos da escola pública de aprender inglês ou outra LE à condição socioeconômica, déficit linguístico, déficit cultural etc., conferindo ao processo um viés altamente ideológico e de perpetuação de desigualdades (SIQUEIRA, 2011b, p. 100).

Por fim, encerramos esta seção buscando desconstruir minimamente esses dois mundos completamente antagônicos, nos quais os professores, em grande escala, estão circulando. Assim, em nosso imaginário temos, de um lado, o império dos cursos de idiomas onde tudo é feito com sucesso e o fracasso quase inquestionável da escola pública, de outro. Portanto, o cenário descrito, em termos gerais, é de uma realidade altamente complexa que carece de políticas linguísticas educacionais mais eficazes, as quais não podem descartar os percalços inerentes à profissão docente, que devem ampliar a discussão sobre os recursos e tempo dedicado ao ensino de LE, e que deem margem de forma acentuada para a formação e qualificação contínua dos docentes, o que envolve que eles possam “[repensar] crenças, [rever] conceitos, [derrubar] preconceitos em relação ao aluno das classes populares, [dar]-se por inteiro a seu ofício” (SIQUEIRA, 2011b, p.102), tanto na escola pública quanto nas particulares e também nos cursos de idiomas.

2.2 DISCURSOS HEGEMÔNICOS E O ENSINO DE LE

No mundo globalizado e visivelmente mais complexo em que estamos inseridos, estamos sendo constantemente desafiados e interpelados por discursos e ações de diferentes esferas ideológicas. “As mudanças e os impactos sociais, culturais, econômicos e tecnológicos vivenciados pela sociedade mais recentemente têm nos desafiado a repensar e reconstruir a função da educação e nosso papel como professores do século XXI” (JORDÃO; MARTINEZ, 2015, p. 65).

O momento atual é o grande momento para rever nossa atuação educacional, o que, sem sombra de dúvida, inclui também visitar nossos planos de ensino, materiais didáticos, recursos pedagógicos e documentos oficiais que orientam nosso trabalho (JORDÃO; MARTINEZ, 2015):

Nesse cenário, os (des)encontros das políticas educacionais com os sujeitos em seus diversos contextos acabam por gerar uma dinâmica que simultaneamente modifica e fixa práticas de ensino-aprendizagem. Um olhar mais crítico de nossa parte se faz necessário para interpretar e analisar tais políticas e dinâmicas para assim perceber quais momentos ainda nos aproximam de uma educação mais tradicional e quais nos colocam em ‘movimento de vanguarda’, instigando práticas inovadoras (JORDÃO; MARTINEZ, 2015, p. 65).

No paralelo que estamos traçando aqui, vimos que existem muitos discursos sobre a escola pública vista como sinônimo de fracasso no que tange ao ensino de LE, ao passo que as escolas de idioma são vistas como inovação e garantia de ensino. Novamente recaímos em percepções e valores construídos socialmente e politicamente. Portanto, aqui se faz necessário falar sobre os discursos hegemônicos que engendram nossas visões de mundo, que permeiam nossas aulas e, sobretudo, buscar reflexões mais que fundamentais para o nosso cenário educacional. Pois por mais inocente e desprezioso que aquele momento em sala de aula possa parecer, ou aquela atividade x ou aquele material didático y, é importante não perder de vista que:

(...) não existe ‘visão de lugar nenhum’ na representação destas diferenças [diferenciações linguísticas ou de contextos educacionais], pois são todas impregnadas por ideologias situadas e, mais

importante ainda, 'atos de fala e atos de descrição são ambos dependentes de e contribuem com o 'trabalho de representação'. Estas representações por sua vez, influenciam no fenômeno que pretendem representar" (IRVINE; GAL, 2000, p. 79). Ou, como propõem Makoni e Meinhof (2006, p. 192-193), 'as descrições linguísticas constituem uma forma de intervenção social. Representações errôneas dessas realidades podem ter efeitos prejudiciais, mesmo se as descrições forem bem-intencionadas', especialmente no campo aplicado das políticas e da educação linguísticas em contextos culturalmente complexos (NASCIMENTO, 2014, p. 110).

O autor citado acima discute a concepção de linguagem na formação superior de docentes indígenas, estudo que, em alguma medida, traz contribuições para a análise que pretendemos. Pois se em seu trabalho (NASCIMENTO, 2014, p. 106) o autor frisa que "a compreensão contemporânea sobre a linguagem em contextos interculturais [não pode ser compreendida] no campo da educação intercultural [se não for localizada] num enquadre interpretativo coerente e mais amplo", sobretudo se pensarmos nos efeitos do colonialismo e da colonialidade¹⁶, iniciadas no século XVI, nas conquistas de territórios e dos povos latino americanos, aqui, em nosso trabalho sobre a LE (Inglês), também não podemos deixar de questionar as raízes coloniais históricas que envolvem a língua inglesa e os efeitos disso no ensino, nos dias de hoje.

Jordão (2014, 2015), em sua trajetória acadêmica, vem chamando atenção para a importância de analisar o ensino e a aprendizagem de inglês sob o ponto de vista das teorias pós-coloniais. Destaca os seguintes aspectos da colonialidade no Brasil levando em conta a nossa temática-base:

A insistência na distinção de não nativos/ nativos; a comodificação da língua como um produto de compra e venda; a concepção do inglês como uma língua de acesso a um conhecimento de ordem superior, mais racional e produtiva do que os conhecimentos em português, a reprodução de modelos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras construídos na Inglaterra e nos Estados Unidos; e a frustração decorrente do uso de tais modelos como referencial de

¹⁶ Conforme Quijano (1992, p. 437), por *colonialismo* pode-se compreender, de maneira geral, "a relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes", pautada principalmente na classificação hierárquica de todas as populações dominadas, através de mecanismos pelos quais "os sujeitos submetidos à descrição e à classificação do enunciado não participam na classificação de que são objetos" (MIGNOLO, 2010, p. 72 citado por NASCIMENTO, 2014, p. 107). Já a colonialidade, nas palavras de Nascimento (2014, p. 106) seriam "os impactos e desdobramentos que se fazem sentir, desde então e até a atualidade, em diferentes dimensões das relações pós-coloniais interculturais".

sucesso para processos de ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas brasileiras (JORDÃO, 2010). Este parece ser também o pano de fundo para as políticas educacionais relativas ao trabalho com ensino aprendizagem de inglês em nosso país, especialmente nas políticas de internacionalização do ensino superior, que tendem a reproduzir as relações colônia-metrópole presentes nas políticas educacionais para língua estrangeira, legitimando epistemologias, culturas e sistemas educacionais dos países do Norte Global (MAKSOU, 1993) em detrimento do conhecimento local (MIGNOLO, 2000). Ao posicionar a língua inglesa como instrumental, promovendo práticas que não consideram o caráter das línguas como espaços abertos, flexíveis, contestados e instáveis de construção de sentidos, tais políticas comodificam a língua inglesa (JORDÃO, 2004; 2008) e, *consequentemente, posicionam os sujeitos aprendizes e ensinantes desta língua como objetos dos quais se espera uma reprodução das normas e usos característicos dos países do círculo central* (JORDÃO; MARTINEZ, 2015, p. 63, grifos nossos).

Além da crítica, bastante pontual, às nossas políticas educacionais voltadas ao ensino de LE, os autores destacam a problemática da reprodução de normas e discursos que legitimam uma série de valores culturais, sociais, políticos e especialmente linguísticos, pois todos os itens mencionados anteriormente estão incutidos nos valores dessa ordem.

Portanto, são necessárias análises críticas que desafiem todos esses construtos mencionados acima e outros tantos, para que possamos agir em nossos locais de atuação com menos inocência.

Sartre (2004, p.21) há muito tinha consciência de que “falar é agir”, em sua obra *Que é literatura?*, de 1947. Nesta tratava de um tipo de escritor que buscava algum “engajamento” por meio de seus textos. Nas palavras do autor: “O escritor ‘engajado’ sabe que a palavra é ação: sabe que desvendar é mudar e que não se pode desvendar senão tencionando mudar”. Em outro momento, ele menciona que “a função do escritor é fazer com que ninguém possa ignorar o mundo e considerar-se inocente diante dele”. Tais reflexões que aparentemente estão desconexas com a proposta aqui presente, podem ser úteis quando compreendemos que a concepção de escritor assumida por Sartre é mais ampla no que no geral se entende por escritor e pode ser estendida a professores ou qualquer pessoa que se manifeste por escrito.

Para tanto, não podemos desconsiderar a força dos discursos hegemônicos e a maneira como são/estão estabelecidos. Pinto (2014), quando menciona a situação linguística do Brasil, afirma que discursos hegemônicos:

(...) lançam raízes profundas no nosso pensamento sobre língua (...); sua profundidade se espalha no tempo, na história da formação das ideias, e no espaço, nas dependências e resistências a outras formas de pensar e agir na língua. Com raízes no passado e muitas também no presente, esses discursos apresentam as características de serem muito repetidos e de apresentarem grande capacidade de controle de seus efeitos e de sua própria reprodução (PINTO, 2014, p. 60).

Veamos algumas situações que perpassam pelos mecanismos dos discursos hegemônicos (aqui mencionados também em termos que envolvem uma língua hegemônica): a) Quando uma pessoa escuta por toda a sua vida que determinado país e, em consequência, sua língua são modelos de sucesso; ou que, aprendendo a língua desse país, essa pessoa vai, num passe de mágica, ser bem sucedida no mercado de trabalho. b) Quando uma pessoa, de tanto ouvir as maravilhas da cultura de outro país, supervaloriza essa cultura em detrimento da sua própria e procura, de todos os jeitos, ser como alguém desse país, inclusive em termos linguísticos, “falar como um nativo”, entre tantas outras situações.

No cenário atual, o inglês assume o papel de língua mundial¹⁷, assim, conforme Edmundo (2013, p. 44), “várias são as demandas que sustentam os

¹⁷ Estamos conscientes da existência de uma discussão terminológica feita por vários teóricos (SIQUEIRA, 2011a; BECKER, 2014, JORDÃO, 2014b et al.) bastante intensa no que se refere à língua inglesa: World Englishes, World English, Língua Franca, Língua internacional, Língua adicional, Língua estrangeira, Língua de fronteira. E sabemos que cada opção resulta numa concepção diferenciada e num entendimento distinto do que é a língua inglesa hoje em dia. Contudo, iremos destacar nossa opção por termos como língua estrangeira, pois isso “deve-se à necessidade de destacar as implicações do contato com algo estranho, diferente, não familiar” (JORDÃO, 2014, p. 17). E também optamos pelo inglês visto como World English (RAJAGOPALAN, 2014) sem desconsiderar, no entanto, as similaridades que esta visão traz em relação ao conceito de língua franca e também sem desconsiderar que o lugar de onde se fala é decisivo na hora de optar por alguma dessas terminologias. Além disso, o estatuto de inglês como língua franca pode facilitar a expressão de identidades e culturas locais, assim, devemos aceitar que as práticas linguísticas não podem ser descritas de maneira universal e absoluta (CALVO; EL KADRI, 2011). Ainda esses mesmo autores, citando Canagarajah (2006) dizem que “o ILF já foi considerado como tendo cultura-neutra, como sendo representativo dos interesses dominantes e também como sendo sensível às necessidades locais” (p. 18). Assim, refletimos que uma visão não anula a outra e que o Inglês pode compreender todas essas concepções e efeitos em diferentes contextos e momentos históricos. Portanto, nossa opção por Inglês como língua estrangeira, visão predominante no Brasil, não anula nosso posicionamento que inclui o World English e o ILF, pois são concepções que podem, em alguma medida, andar juntas, desde que se entenda que “a língua inglesa está se (re)configurando no contexto brasileiro”, assim sendo necessário “discutir os objetivos, as razões para o aprendizado da LI e o que a sociedade espera e deseja fazer com o referido idioma” (p. 19). Por fim, nossa tentativa de fazer dialogarem diferentes perspectivas, seja a LI como LE, seja como World English, ou ainda ILF, não apaga as singularidades de cada visão e mesmo seus pontos discordantes, pois como afirma Rajagopalan (2012), não seria necessária a existência de tantos termos se eles significassem a mesma coisa e tivessem as mesmas intenções políticas. Embora cientes dessa problemática, não iremos nos aprofundar nas distinções terminológicas para não fugir do escopo deste trabalho.

discursos que incentivam a aprendizagem dessa língua pelas nações que não a têm como nativa, dentre elas: políticas, tecnológicas, científicas, culturais (...). Sendo assim, não faltam argumentos que reforcem a importância de “possuir” a LI. A mesma autora diz que, “sob tal postura, é possível conferir ao inglês o status de uma *commodity*, dito de outro modo, o ‘desejo’ ou a ‘necessidade’ de dominá-lo o promove à condição de um objeto de consumo”. Assim, ao adquirir esse produto valorizado por todos, será possível “permitir aos sujeitos e às instituições (...) desfrutarem de uma posição de proeminência frente a um determinado campo social, independente do seu uso efetivo na prática” (p. 45).

No entanto, não podemos descartar que o inglês se encontra nas músicas, nas revistas, nas roupas, na internet e em tudo ao nosso redor. Mesmo assim, podemos dizer que ele não é utilizado amplamente por aqueles que dominam o conhecimento dessa língua no contexto brasileiro (seja por razões geográficas, culturais etc.), e ainda assim “é o idioma mais disseminado pelo país e, por isso, impera nas matrizes da educação básica das escolas brasileiras, de modo geral, enquanto disciplina de LE em caráter obrigatório” (EDMUNDO, 2013, p. 56).

Em outras palavras, não podemos negar o papel fundamental da escola como arena das decisões políticas tomadas por aqueles que decidem as políticas linguísticas educacionais do nosso país. “É preciso observar que as determinações sociais não são neutras, mas condicionadas pelas exigências que o mercado, a sociedade, a ciência, a tecnologia e, no Brasil, as questões políticas, impõem” (EDMUNDO, 2013, p. 56). Do mesmo modo, podemos nos indagar “quais [as] implicações de um ensino que reforça valores culturais das nações e dos falantes nativos ou que elege o modelo do falante nativo como parâmetro para a normatização da língua, como se ele fosse o ‘dono’ da língua?” (EDMUNDO, 2013, p. 57).

Contudo, estando os professores muito bem preparados para as suas aulas de línguas ou não, romper com certos parâmetros de normatização da língua é algo que se encontra em outro âmbito cujas fronteiras ultrapassam a formação de docentes, uma vez que quebrar determinados modelos não é exatamente o desejado. Mesmo assim, insistimos na ideia de que o professor deve ser um intelectual crítico, pró-ativo e transformador (SIQUEIRA, 2009):

(...) no sentido de ampliar sua agenda e rever conteúdos preestabelecidos, abrindo espaço para assuntos e questões que vão além do previsível e do programado. Um professor que rompe com esse estado de coisas, certamente, é o que estará mais bem preparado para lidar com o inusitado, mesmo que isso signifique confrontar-se com situações incômodas (SIQUEIRA, 2009, p. 85).

Em consequência de um professor crítico, teremos estudantes que começarão a “reagir”, sair do script. No entanto, nas palavras de Siqueira (2009):

É esse ‘reagir’ do aluno para o qual os professores nem sempre estão preparados, principalmente, nós, docentes de LE, que, salvo exceções, acostumamo-nos a transformar nossas salas de aula em verdadeiras ‘ilhas da fantasia’, onde a língua-alvo parece operar em um vácuo social, imune às disparidades, desigualdades, discrepâncias e assimetrias socioculturais, econômicas, éticas, dentre outras, que habitam o mundo real (SIQUEIRA, 2009, p.86).

Tal denúncia que é conferida a todos nós, professores de LE, em nosso entendimento, se sustenta na reprodução de discursos hegemônicos, os quais são exagerados e extremistas por natureza, a ponto de nos remover da realidade e transferir-nos para uma ‘ilha da fantasia’.

A escola, seja ela de idiomas, pública ou particular, é, desse modo, uma reprodutora de discursos, assim como as mídias, as redes sociais etc. Nesse sentido, ela faz a manutenção dos discursos e controla boa parte da prática social dos estudantes. Embora seja oportuno lembrar que “a escola não é a única instância onde acontece a educação e que reforça discursos hegemônicos, [ainda assim] é um espaço onde se constroem sujeitos desde a tenra idade” (EDMUNDO, 2013, p. 63).

Pinto (2012,2014) aponta as contradições entre os discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. Ela aponta que, de maneira geral, esses discursos são “dependentes de vetores de força que disputam sentidos da vida comum na construção performativa de consensos e coerções” (2012, p. 172). A autora, embasada em Austin (1976), Butler (1997) e Derrida (1990), parte dos estudos que defendem que discursos e práticas são performativos, ou seja, “produzem efeitos que constroem o que alegam descrever em atos de fala ritualizados e iteráveis” (p.172).

Julgamos que a mesma lógica aplicada por Pinto em suas pesquisas pode também ser empreendida quanto o assunto é a língua estrangeira, sobretudo a língua inglesa. A hegemonia da língua inglesa e os discursos e mitos que envolvem seu ensino e que são sustentados quase de forma inquestionável podem ser equiparadas ao “fenômeno” que deu origem ao mito do monolingüismo no Brasil. Tais hegemonias são indissociáveis da política linguística, tanto no caso do Brasil, quanto no que se refere ao ensino de inglês.

É o que atesta Pennycook (2008). O autor defende a ideia de que o inglês deve ser visto sempre em estado de mutação. Assim, segundo ele, quando o aprendiz for capaz de traduzir sentidos, ele finalmente fará parte do tráfego, isto é, estará dentro do movimento de ir e vir; passar por ideias, conceitos, símbolos e discursos que envolvem a língua inglesa. Amparado em Kramsch (2006), ele afirma que:

This traffic in meaning is precisely what language teaching should be about, so that language competence should be measured not as the capacity to perform in one language in a specific domain, but rather as ‘the ability to translate, transpose and critically reflect on social, cultural and historical meanings conveyed by the grammar and lexicon’ (PENNYCOOK, 2008, p. 33-34)¹⁸.

Ainda aponta o grande paradoxo criado pelas indústrias globais de ensino de língua inglesa, as quais promovem a ideia de trânsito global para os aprendizes da língua, mas que tratam o inglês como uma entidade separada do mundo em que estamos e, pior, dos aspectos políticos interligados à língua inglesa. Nas palavras do autor:

The massive global enterprise of English language teaching (ELT) – in other words, the global spread of English language teaching to speakers of languages other than English – ought to present just such a possibility: bringing millions of people into the global traffic of meaning. And yet, it does not. A central problem with the way in which global English is understood by the nations responsible for managing its export is that it is seen, paradoxically, **as a monolingual enterprise**. Overlooked are the ways in which English always needs

¹⁸ Esse tráfego de sentido é precisamente o que o ensino das línguas deveria ser, de modo que a competência linguística deve ser medida não pela capacidade de atuar em um idioma em um domínio específico, mas sim pela “capacidade de traduzir, transpor e refletir criticamente sobre significados, os quais são sociais, históricos e culturais, todos perpassadas por gramática e léxico” (Tradução nossa).

to be seen in the context of other languages, or, as I shall argue here, as a language always in translation (PENNYCOOK, 2008, p. 34, grifo nosso)¹⁹.

Assim, tanto no que diz respeito à língua materna como no que diz respeito à língua inglesa, podemos dizer que elas vêm “sendo inventadas/performadas nas relações de poder”. Como consequência disso, “as línguas têm tido efeitos reais e materiais” (PINTO, 2011, p. 79):

[d]esde como elas influenciam a maneira como as línguas devem ser entendidas, como políticas linguísticas precisam ser construídas, como a educação precisa ser adotada, como testes de língua precisam ser desenvolvidos e administrados, e como pessoas precisam ser identificadas com rótulos específicos e, algumas vezes, morrer por eles (MAKONI, PENNYCOOK, 2007, p. 2-3 apud PINTO, 2011, p. 79).

Portanto, visto os exemplos acima, nosso trabalho traz a preocupação de entender como esses discursos, que aqui chamamos de hegemônicos, no que concerne ao ensino de língua inglesa, atuam, sobretudo na manutenção da política linguística e, por extensão, nos desdobramentos em sala de aula.

Vejamos, por exemplo, o trabalho de Pessoa e Pinto (2013), no qual as autoras analisam as narrativas de estudantes de Letras que tratam das razões pelas quais desistiram de estudar inglês como língua estrangeira. Os resultados mostram que grande parte dos estudantes que desistiram tinham uma visão idealizada de língua, fator que acaba impedindo que eles lidem com a realidade objetiva do processo de aprendizagem da língua estrangeira. De onde vem essa visão idealizada de língua?

O estudo das autoras também mostra que as desistências não ocorreram apenas no curso de Letras, mas também eram muito recorrentes nos cursos de idiomas. As principais razões da desistência, neste contexto, conforme os dados da pesquisa foram “falta de tempo, desgosto pela língua,

¹⁹ A massiva empresa global de ensino da língua Inglesa (ELT) - em outras palavras, a propagação global do ensino de Inglês para falantes de outras línguas - deve apresentar apenas uma possibilidade: trazer milhões de pessoas para o tráfico global dos sentidos. E, no entanto, isso não acontece. Um problema central com a maneira pela qual o inglês global é entendido pelas nações responsáveis por gerenciar a sua exportação é que ele é visto, paradoxalmente, como um projeto monolíngue. Dessa forma, negligenciando a necessidade de o inglês precisar ser visto sempre no contexto de outras línguas, ou, como já mencionado, como uma linguagem sempre em tradução (Tradução nossa).

insatisfação com o método, dificuldade com a língua e insucesso na aprendizagem” (PESSOA, PINTO, 2013, p. 41). Assim:

A grande desistência nesse contexto é um dado interessante, na medida em que, como vimos, é visto como o lugar ideal de aprendizagem de língua estrangeira no Brasil. Todavia, se as escolas de inglês fossem mesmo o contexto ideal de aprendizagem, elas já teriam feito a diferença na educação de língua inglesa no Brasil, dada a sua capacidade de proliferação não apenas nas capitais, mas também nas cidades menores. Ao contrário, como mostram os depoimentos das/os participantes deste estudo, esse parece ser também um contexto de fracasso no ensino de língua inglesa no cenário nacional, pois, mesmo quando aprovado pelas/os participantes, não se configura como um incentivo à continuidade do estudo da língua. Há, inclusive, o caso curioso de um aluno que afirma ter estudado nesse contexto, mas não se lembra onde e nem quando (PESSOAS, PINTO, 2013, p. 42).

Segundo as autoras, isso sugere o questionamento “para quem os cursos de língua são um lugar ideal de aprendizagem?”, ao qual elas respondem da seguinte forma:

Vemo-nos diante da resposta de que tais cursos são um lugar ideal para estudantes de uma elite socioeconômica cujo *habitus*²⁰ adquirido por meio da socialização em suas famílias e em seu grupo social é o capital cultural necessário para o sucesso nesse contexto escolar, já que os estudantes deste estudo certamente não fazem parte desse grupo, restando-lhes apenas a possibilidade de insucesso (PESSOA, PINTO, 2013, p. 42).

Dessa forma, as autoras concluem que “os discursos sobre o inglês entre as pessoas que desistiram de cursá-lo apresentam disposições, socialmente modeladas, que legitimam o lugar de autoridade dessa língua

²⁰ *Habitus* é um conceito de Bourdieu (1996). Na visão desse autor, a língua não é um objeto autônomo em relação às suas condições sociais de produção, reprodução e utilização. Para ele, “a língua integra o discurso como conjunto de enunciados controlados por condições sociais de produção e utilização. Tais condições são dadas por regras práticas de distribuição e regulação do poder. Tais práticas são modeladas por disposições sociais do *habitus* linguístico, ‘que implicam uma certa propensão a falar e a dizer coisas determinadas (interesse expressivo), definida ao mesmo tempo como capacidade linguística de engendramento infinito de discursos gramaticalmente conformes e como capacidade social que permite utilizar adequadamente essa competência numa situação determinada [...]’ (BOURDIEU, 1996, p. 24). Como explica bem Blommaert (2005), o *habitus* é um conjunto de princípios geradores e organizadores de práticas e representações que não pressupõem uma consciência visando fins ou um domínio expresso das operações necessárias para atingi-los, são ‘características da estrutura social que se tornam um padrão ‘normal’ (‘habitual’ e ‘corporificado’) de comportamento’ (BLOMMAERT, 2005, p. 252), tendo, portanto, tal conjunto um efeito de ‘senso comum’ ou ‘naturalização’” (PESSOA, PINTO, 2013, p. 37-38).

engendrando sua ‘necessidade virtual e inevitável’” (PESSOA, PINTO, 2013, p. 49), o que confere suas desistências como um sintoma de incompetência individual, e não uma questão de contornos maiores e gerais, como de fato deveria ser tratada.

Por fim, conforme as teóricas, compreender a disposição desses discursos, juntamente com a problematização da língua inglesa em sociedade de forma profunda, é um passo importante contra a individualização do fracasso que foi atestada pelo estudo que realizaram. Portanto, encerramos esta seção com as palavras de Pessoa e Pinto (2013):

Professoras/es de língua inglesa devem estabelecer debates sobre a imposição e estratégias não ingênuas de resistência e se engajar na luta por visibilizar políticas linguísticas que desnaturalizem o lugar do inglês, ou seja, que confrontem seu *habitus*, promovendo não uma campanha contra esta língua, mas sua apropriação crítica e contra-hegemônica em tempos de globalização (PESSOA, PINTO, 2013, p. 49).

2. 3 WORLD ENGLISH

Em tempos de globalização, é necessário compreender a natureza dos fenômenos atuais no que diz respeito à língua inglesa. Por isso, julgamos que o fenômeno discutido amplamente por Rajagopalan (2014; 2012; 2011b) e outros autores (tais como BAILEY, 1985, BRUTON, 2005, ambos citados por RAJAGOPALAN, 2011b) nomeado de World English, pode apontar alguns rumos possíveis nos encaminhamentos sobre ensino de inglês e muitos desafios que devemos encarar o quanto antes possível.

Além do mais, a discussão sobre esse fenômeno pode pôr em xeque muitos dos discursos hegemônicos que discutimos anteriormente e também redefinir conceitos importantes do campo da linguística. No entanto, é importante destacar que ainda é muito cedo para pôr um ponto final no que concerne às discussões sobre a compreensão do World English. Conforme aponta Rajagopalan (2011b):

(...) Ainda é muito cedo para oferecer uma caracterização do WE em termos positivos. Isso porque se trata de um fenômeno linguístico ainda em formação. Não tendo a nossa disposição nenhuma bola de cristal, é muito arriscado fazer qualquer afirmação categórica a

respeito de como o WE evoluirá e que formato ele assumirá no futuro. *Mas, de uma coisa podemos ter certeza: ele fará com que os linguistas do futuro revejam todo o seu arsenal de conceitos para descrever as novas formas de comunicação que estão surgindo nesses dias de grande mudança.* (RAJAGOPALAN, 2011b, p. 55, grifos nossos).

Pensando na complexidade do fenômeno WE, assim como na dificuldade de caracterizá-lo e de previsão das mudanças que poderá causar no modo como as pessoas entendem língua, julgamos ser importante trazer para este trabalho alguns tópicos desenvolvidos por Rajagopalan (2011b) sobre o WE, nos quais o autor “define” o fenômeno discutindo, em especial, o que ele, definitivamente, não é.

Antes de tudo, é válido pontuar que o WE é algo inédito na história da humanidade, sobretudo ao considerar o momento histórico também inédito, chamado globalização²¹.

Rajagopalan (2011b) destaca que o WE é cercado por uma série de crenças ou, pior, para muitos ainda é um tema desconhecido. Vejamos os tópicos mencionados pelo autor:

1. O WE não é um “arranjo quebra-galho”.
2. O WE não é um fenômeno passageiro.
3. O WE não é uma forma “infantil” de falar o inglês.
4. O WE não tem falantes nativos.
5. Ninguém é “dono” do WE.
6. O WE não é um conceito excludente.
7. O WE não pode ser compreendido de forma monocêntrica.
8. O WE não é uma língua “natural”.
9. O WE não é caudatário da língua inglesa.
10. O WE não é uma língua como qualquer outra. (RAJAGOPALAN, 2011b, p. 47-54).

Levando em conta os dez itens acima, o autor discute vários pontos importantes sobre o tema, os quais iremos tratar aqui, de forma sucinta.

O item 1 e 2 demonstram que o WE não pode ser confundido com um “pidgin”²² (embora tenham aspectos em comum) ou ser encarado como uma

²¹ É importante ressaltar que o termo globalização não é concebido por todos os teóricos da mesma maneira. A globalização pode ser vista tanto como um desafio quanto uma ameaça. Edmundo (2013) citando Dewey (2007), Araujo (2001), entre outros, faz uma análise interessante das diferentes visões sobre o fenômeno. Apenas para mencionar alguns aspectos dessa discussão: há quem diga que o fenômeno é fundamentalmente econômico, há quem diga que é um movimento histórico sem precedentes e há ainda os que não enxergam muito no acontecimento, tratando a globalização como um processo natural de internacionalização.

variedade precária. O autor cita o Indian English, Kenyan English, Ghanaian English etc., como exemplos de variedades bem assentadas do inglês e, que, portanto, não são efêmeras.

Em sentido semelhantes, o item 3 desmistifica a comparação entre o WE e qualquer tipo de “baby talk”. Rajagopalan (2011b, p. 49) comenta que “não é verdade que todos os falantes do WE se comunicam com dificuldade. Pelo contrário, muitos – milhões deles usam-na no seu dia-a-dia – são incrivelmente loquazes e eficientes na tarefa da comunicação”

Nos itens 4 e 5 o autor problematiza o próprio conceito de “nativo”, alegando ser este uma criatura da imaginação europeia (com base em KRISHNASWAMY, BURDE, 2004). Pois não podemos desconsiderar que já é uma realidade comum a desterritorialização dos povos e de suas línguas. Assim, o WE não tem falantes nativos²³, pois é usado em contextos de bilinguismo e multilinguismo.

Portanto, a visão bastante cristalizada de uma dicotomia entre falantes não-nativos e falantes nativos de uma língua não tem espaço e nem veracidade quando tratamos do WE. Tal entendimento, sem sombra de dúvidas, tiraria o chão de grande parte das escolas do nosso país.

Contudo, não se pode ignorar, como bem salienta o autor, vozes que ainda hoje defendem a “primazia das variedades ‘nativas’ sobre as demais”, pensando em termos de língua inglesa mundo afora (RAJAGOPALAN, 2011b, p. 51).

Os itens 6 e 7 ainda tratam das questões dos “nativos ou não-nativos”. O WE não é usado apenas nas interações entre ‘não-nativos’ que têm línguas maternas diferentes, pois mesmo os “nativos” podem fazer uso do WE. Inclusive, segundo o autor, o mais relevante nessa questão é justamente isso: “até mesmo os ditos ‘nativos’ vão ter que, por assim dizer ‘reaprender’ ‘sua língua’ e, por que não, aprender uma nova forma de falar, escutar e escrever se desejarem se sair bem no WE” (RAJAGOPALAN, 2011b, p. 51). Por

²² Um pidgin pode ser entendido como uma língua de urgência; de negociação. Para mais detalhes ver Tarallo e Alkmin (1989).

²³ O conceito de “Falantes nativos” é entendido pelo autor como: “Usuários de uma língua que tiveram aquela língua como único meio de comunicação, isto é, foram criados em ambientes rigorosamente monolíngues, e, por conseguinte, estão habilitados para reivindicar a propriedade da língua e privilégios exclusivos em matéria de ditar regras de uso ‘correto’ e ‘incorreto’” (RAJAGOPALAN, 2011b, p. 49).

consequente, isso nos faz pensar que o WE não pode ser concebido de um centro, de uma base, contrariando, assim, o clássico modelo de Kachru (1985), ao qual Rajagopalan também faz referência e outras teorias.

Os itens 8 e 9 esclarecem questões sobre o surgimento do WE: “Ele é cultural por excelência, um fenômeno produzido pela geopolítica do mundo pós-colonial, pós guerra-fria” (RAJAGOPALAN, 2011b, p. 52). Além disso, “O WE é sabidamente fruto de múltiplas influências e varia de acordo com as línguas envolvidas nos diferentes ambientes bi(multi)linguísticos em que ele prolifera” (Ibidem, p. 53). Portanto, seria equivocado pensar que o WE é um desenvolvimento da língua inglesa, assim como também seria equivocado ver o inglês “como tendo adquirido o status adicional de uma língua franca”, ele se *transformou* em língua franca, e, portanto, “tem pouco a ver com o inglês padrão” (Ibidem, p.54)

Por fim, no item 10 o autor destaca que o fenômeno WE é algo nunca visto, portanto, desafia nosso próprio conceito de língua, o qual comumente está relacionado com a noção de pátria. Além disso, ele se destaca pela velocidade com que se espalha no mundo, fator também inédito na história.

Tendo em vista a complexidade do tema, é oportuno não esgotar a discussão do WE nos itens apontados. No entanto, encerramos aqui este capítulo para dar visibilidade à metodologia utilizada em nossa pesquisa.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Neste capítulo, iremos explicitar nossas bases metodológicas, bem como nossos métodos de pesquisa. Além disso, pormenorizar os procedimentos adotados dentro do contexto pesquisado, assim como descrever os participantes envolvidos. Outro tópico que será abordado diz respeito à ética em pesquisa, tema que julgamos imprescindível. Para tanto, iniciaremos a discussão metodológica mostrando as contribuições que a Linguística Aplicada (LA) trouxe para esta pesquisa.

Nos localizamos, portanto, dentro da Linguística Aplicada, fator que traz algumas implicações que merecem destaque: a) “A LA contemporânea é o envolvimento em uma reflexão contínua sobre si mesma: um campo que se repensa insistentemente” (PENNYCOOK, 2001, p. 171 apud MOITA LOPES, 2008, p. 17). Tal característica recai sobre a constante insatisfação do campo com o seu andamento, o que provoca o surgimento de diferentes perspectivas; b) Daí surge “o desejo de propor uma mudança possível do curso do barco em uma área de investigação, sem pular fora dele, ao mesmo tempo em que se contempla a hipótese de que nem todos têm que tomar o mesmo barco” (MOITA LOPES, 2008, p. 14). O barco que tomamos assume um caráter interdisciplinar, pois acreditamos que esse seja um caminho possível para lidar com as práticas linguísticas, sobretudo em contextos educacionais.

Nesse sentido, o barco em que subimos também busca dar ênfase às diferentes vozes que o contexto pesquisado fornece, isto é, contemplar outras histórias, outras formas de sociabilidade, pois “esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado” (MOITA LOPES, 2008, p. 27).

Outra preocupação bastante urgente em nossa pesquisa diz respeito ao esforço de não perder de vista o contato com o cotidiano da vida, pois, conforme Ferreira (2014), muitos espaços acadêmicos priorizam quantidade de

produção, seja de publicações, seja de um conhecimento “puro”, “verdadeiro”, “separado da realidade concreta”, em detrimento de posturas que encaram as contingências como fatores constituintes dos contextos que nos cercam. Segundo a autora, “Nesses ventos políticos tortuosos, os poderes hegemônicos comandam, e até condicionam as escolhas do pesquisador em sua trilha científica, que, em seu papel de pensar *sobre* a vida, esquece que está *em vida*” (FERREIRA, 2014, p. 56, itálicos do original).

Na mesma direção, Rajagopalan (2003, p.13) esclarece que “pensar *sobre* indica distanciamento, pensar *em* indica o mergulho. No entanto, ambas as posições comungam no pensar: não há como excluir ramos de uma mesma teia”. Pensando nisso, usando ainda a metáfora do barco mencionada anteriormente por Moita Lopes e as considerações de Rajagopalan sobre o mergulho, nosso posicionamento será o de escolher o nosso barco, tendo consciência de que em muitos momentos é necessário mergulhar, às vezes de forma profunda, outras vezes de forma mais rasa. Por vezes, é necessário retornar ao barco para tomar ar antes de um novo mergulho, de tal modo que, ao escolher o mergulho, é impossível não se molhar, em outras palavras, isto quer dizer estar *em vida*.

Como tentamos mostrar aqui, de forma breve, a LA contemporânea não deve ser vista de uma forma simplista cuja ação principal seria apenas a de “aplicar” alguma teoria linguística (MOITA LOPES, 2008). Pelo contrário, ela envolve o mergulho em situações locais; a preocupação com a alteridade como forma de entender contingências de ordens distintas, isto é, uma constante reflexão sobre nossas práticas, uma vez que seria uma tentadora ilusão fixá-las em conhecimentos “puros” quando o que de fato nos envolve em termos identitários e de conhecimentos linguísticos são atualizações constantes.

Mesmo assim, estamos conscientes das origens e dos desdobramentos conferidos à Linguística desde seu surgimento até meados da década de 90, mas como ressalta Rajagopalan (2008, p. 149) “mesmo que, ao longo dessa empreitada, venhamos a nos convencer, de uma vez por todas, da impossibilidade de nos desvencilhar totalmente das práticas passadas, devemos ao menos tentar”. Para o autor, tal tentativa se consolida na LA, pois nesse campo a linguagem é pensada no âmbito da vida cotidiana.

Nesse sentido, o campo da LA, em sua tentativa de se repensar, tem muito a contribuir com nossa pesquisa cuja temática envolve, entre outros pontos, políticas linguísticas e ensino de língua. Ela assume, portanto, um viés qualitativo, cujos pressupostos serão melhor explicados na próxima seção.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

Trazendo novamente a metáfora do barco sugerida anteriormente, é importante frisar que o barco no qual velejamos já é, em si, uma decisão por se afastar da “torre de marfim”, tema debatido por Rajagopalan, (2003; 2008). Isto é, se velejar é um ato de pouco conforto, mergulhar é ainda mais “perigoso”, no sentido de que é no mergulho que nos deparamos com a ausência da perfeita objetividade do conhecimento.

Como é lembrado por Lüdke e André (1986, p. 4), “até bem pouco tempo atrás [entre as pesquisas educacionais] [existia] a crença numa perfeita separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador, e seu objeto de estudo”. Sabemos hoje que separar e isolar tudo/todos que está/estão envolvido(s) numa espécie de laboratório, em se tratando de questões educacionais, não é um procedimento adequado, uma vez que situações educacionais acontecem em meandros de maior complexidade.

Portanto, dentro do campo da LA, acreditamos que a abordagem qualitativa poderá nos auxiliar com os nossos objetivos de pesquisa, entre eles o de investigar a perspectiva dos docentes sobre suas concepções de ensino de línguas.

Citando Bodgan e Biklen (1982), Lüdke e André (1986) trazem cinco características básicas que configuram o estudo qualitativo, as quais serão resumidas aqui da seguinte forma: 1) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação como o processo é muito maior do que com o produto; 4) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Atualmente, conforme Telles (2002):

a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais frequente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola (TELLES, 2002, p.102).

A pesquisa qualitativa pode assumir várias formas dependendo dos objetivos e das condições da pesquisa. Pensando nisso, podemos dizer que nossa pesquisa se enquadra nos contornos da pesquisa-ação com elementos etnográficos. Etnográfico no sentido de Spradley (1979 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14), entendida como a “descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”. Além disso, amparados em Wolcott (1975), Lüdke e André (1986, p. 14) mencionam que: “pesquisas [etnográficas] sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola”. Em termos etnográficos, a postura do professor/pesquisador deve ser a de “estar ou se tornar familiarizado com o contexto no qual realizará seu estudo, negociar com os participantes o tempo que será exigido e determinar o grau de envolvimento que terá com eles” (TELLES, 2002, p. 102-103), medidas e preocupações estas que estão presentes em nossa pesquisa.

No que se refere à pesquisa-ação, seguimos a perspectiva mencionada e explicada por Wolcott (1994, p. 368 apud TELLES, 2002, p. 114), segundo a qual “mais do que procurar verdades, a pesquisa em educação [especialmente aquela realizada por professores sobre suas práticas] deve ser provocadora de reflexões, deve tentar entender e explicar não um mundo pré-fabricado, mas um mundo dinâmico, em constante processo de construção”. Em sentido semelhante, Tripp (2005) esclarece que:

é essencial não perder de vista a pesquisa-ação como um processo no qual os práticos ‘coletam evidências a respeito de suas práticas e pressupostos críticos, crenças e valores subjacentes a elas’ (Elliott, 2000, p. 209). Analogamente, McNiff (2002) diz que a pesquisa-ação implica em tomar consciência dos princípios que nos conduzem em nosso trabalho: temos de ter clareza a respeito, tanto do que estamos fazendo, quanto do porquê o estamos fazendo. (TRIPP, 2005, p. 449)

Ainda para Tripp (2005), a pesquisa-ação em educação é uma forma de pesquisadores/professores aprimorarem seu ensino e, em decorrência, a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, em nossa perspectiva, acreditamos que para aprimorar o ensino é preciso se pautar na reflexão contínua sobre o ensino. Portanto, nossas ações, como iremos explicar na sequência, estão embasadas nesse princípio.

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Iremos neste espaço apresentar os instrumentos de coletas de dados pelos quais optamos para realizar esta pesquisa e também nossos procedimentos de análise. Vale ressaltar que, em se tratando de pesquisa qualitativa e suas diferentes abordagens, “não existe um método que possa ser recomendado como melhor ou mais efetivo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.15). Em outras palavras, isto significa que temos consciência de que muitos instrumentos de pesquisa contêm limitações de caráter prático no que se refere ao alcance de objetivos em pesquisas e mesmo os dados coletados para esta dissertação não serão tratados de forma determinista. Portanto, para amenizar as limitações dos instrumentos de pesquisa, torna-se pertinente mesclar mais de um meio de coleta de dados.

Um dos primeiros momentos que marcaram o início da pesquisa foram as observações realizadas nas reuniões pedagógicas da escola. Contudo, não foi uma observação sistemática e marcada como geralmente ocorre em pesquisas de educação (no sentido de os participantes perceberem o pesquisador como um elemento de fora do ambiente). Foi, pois, algo definido por Junker (1971, citado por LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29) como “o participante como observador”, isto é, não houve ocultação da minha função de pesquisador, nem mesmo dos meus objetivos (uma vez que disponibilizei o projeto de pesquisa para os participantes). Contudo, pela minha trajetória e ligação com a instituição, conforme explicitado no início desta dissertação, continuei participando das reuniões pedagógicas e dos cursos de formação realizados pela escola (ora organizado pelos próprios professores da instituição, ora por convidados) no intuito de reconhecer os valores culturais daquele grupo e manter a familiaridade com aquele contexto.

Além disso, fizemos o uso de entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados. Destacamos, portanto, as entrevistas como o primeiro instrumento propriamente dito de levantamento de dados para esta pesquisa, pois é aqui que os participantes, de fato, se envolveram com as questões do trabalho. Assim, o uso de entrevistas se torna um elemento básico para as pesquisas qualitativas, o que abrange fortemente as ciências sociais e, mais especificamente, no nosso caso, pesquisa em educação.

Conforme Lüdke e André (1986, p.33), “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Optamos, portanto, por elaborar previamente algumas perguntas e, sobretudo, lançar mão de alguns estímulos, tais como citações de alguns autores, para que os participantes pudessem opinar sobre o que a citação lhes dizia. O roteiro das entrevistas foi seguido com algum rigor, no entanto, adaptações foram feitas quando necessárias e os participantes puderam discorrer livremente sobre diversos temas, partindo sempre de suas próprias experiências.

Vale lembrar que os registros das entrevistas foram todos gravados, para que pudéssemos analisar com cautela, posteriormente, os dados.

Além disso, consideramos também que as entrevistas atuam como a primeira ação de interpelação dirigida aos participantes, isto é, o confronto de si mesmo com as suas concepções e suas práticas, pois, ao ter que verbalizar suas experiências no ensino de LI, é muito provável que os participantes apurem reflexões sobre a própria prática e impulsionem alguma mudança em suas próprias ações em sala de aula.

No entanto, a interpelação de suas concepções podia vir com mais força no segundo momento desta pesquisa, a saber, o grupo de discussões, momento no qual nos reunimos com os participantes que tiveram disponibilidade para o encontro, a fim de sistematizar algumas reflexões em conjunto. Ressaltamos que foi possível realizar apenas um encontro com os participantes.

Para que isso ocorresse de forma satisfatória, fizemos uso do texto de Kramsch (2012) como ponto de partida para as discussões. Assim, o texto foi entregue aos professores da escola para que pudessem ler antes do encontro e na ocasião das discussões pudessem participar com mais destreza, fator que

se justifica na validação da pesquisa-ação, onde todos têm seu espaço de atuação.

O convite para o encontro (grupo de discussões) foi realizado em uma das reuniões pedagógicas da escola, na qual todo o corpo docente estava presente. Muitos professores se mostraram interessados e confirmaram presença.

Depois de todos esses procedimentos, fizemos transcrições de todo o conteúdo que coletamos tanto por meio de entrevistas quanto por meio da discussão em grupo para que pudéssemos organizar os dados.

Na sequência, identificamos as temáticas mais recorrentes ou mesmo os discursos mais repetidos, para que pudéssemos traçar entre esses discursos e o referencial teórico usado neste trabalho alguns paralelos que nos levassem a problematizar o próprio ato, muitas vezes condicionado, de reproduzir alguns discursos.

Assim, a análise dos dados se deu pela afinidade temática entre os temas que levantamos ou que foram levantados pelos participantes e o diálogo entre as falas desses participantes com as nossas percepções e as percepções de teóricos.

Pensando nisso, a seguir tratemos mais alguns detalhes sobre os participantes desta pesquisa:

3.3 PARTICIPANTES

Para realizar as entrevistas semiestruturadas (ANEXO B) escolhemos seis pessoas atuantes na escola de idiomas, as quais lecionam aulas de inglês. O critério para selecionar os participantes foi, basicamente, a disponibilidade que tinham para ceder uma entrevista, uma vez que muitos deles trabalham muitas horas na escola. Também procuramos pessoas com diferentes formações, a fim de captar visões diversas sobre o ensino de LI.

As seis pessoas selecionadas para a primeira parte da pesquisa, ou seja, as entrevistas, estão descritas no quadro abaixo. Ressaltamos que caracterizamos os participantes pela ordem em que foram entrevistados, do primeiro ao último, e também por informações adicionais de cada um, tais

como idade, gênero, nacionalidade, tempo de atuação em sala de aula e formação, consideradas relevantes:

	Idade, gênero, nacionalidade	Tempo de atuação	Formação
P1	22, F, Brasileira	6 anos	Letras (Port/Inglês)
P2	28, M, Irlandês	2 anos e meio	B.A. ²⁴ degree in Culture Studies
P3	22, M, Brasileiro	1 ano e meio	Graduando em Lic. Matemática (4ºAno)
P4	28, M, Canadense	1 ano	B.A. of Arts
P5	34, M, Brasileiro	7 anos	Letras (Port/Inglês)
P6	53, F, Brasileira	25 anos	Letras (Port/Inglês)

Para o segundo momento da pesquisa, ou seja, o grupo de discussões, o convite foi realizado não apenas para os seis participantes entrevistados, mas também para os demais professores que atuam na escola, ministrando aulas de inglês.

Embora muitos tenham mostrado interesse em participar do encontro, apenas P4, P5 e P6 estiveram presentes, três dos participantes que cederam entrevistas no primeiro momento. Vale lembrar que a participação na entrevista não era critério para a participação no grupo de discussão e que todos os docentes foram convidados a fazer parte desse momento.

3.4 CONTEXTO DE PESQUISA

O lugar em que realizamos a pesquisa é um espaço muito peculiar. Trata-se de uma instituição de ensino de línguas localizada na cidade de Carambeí²⁵- PR. A cidade por si só é um berço de multiplicidade cultural devido a sua formação histórica complexa, fator que, mesmo para a nossa

²⁴ "Bacharelor". Em Português: Bacharel.

²⁵ O nome *Carambeí* significa "rio das tartarugas" e é a junção de *carambé* (carumbé), que significa tartaruga, e *y*, que significa rio em guarani (KOOY, 1978, p. 9 apud FRAGA, 2008, p. 15). "A cidade faz divisa, ao sul, com o município de Ponta Grossa e, a oeste, com o município de Tibagi. Ao norte e a leste, está cercada pelas terras pertencentes ao município de Castro" (SATO, 2008, p. 11).

pesquisa que conta com um espaço mais específico dentro da cidade, não pode ser descartado, pois, como salienta Sato (2008, p. 11) em seu estudo sobre a história de Carambeí, “podemos observar que as empresas, escolas, igrejas, lojas e outras instituições presentes viabilizam as atividades cotidianas, nas quais, congregam várias etnias e culturas em seus diversos espaços de sociabilidade”.

Dentro desses “espaços de sociabilidade”, encontra-se a referida instituição de ensino de línguas ou escola de idiomas, como muitos preferem. A escola fornece aulas de Inglês (para crianças, adolescentes e adultos), assim como aulas de Espanhol, Francês, Holandês e Português para estrangeiros. Evidentemente, a busca majoritária é pelas aulas de Inglês, pois, retomando o que diz Edmundo (2013, p. 44), “várias são as demandas que sustentam os discursos que incentivam a aprendizagem dessa língua pelas nações que não a têm como nativa, dentre elas: políticas, tecnológicas, científicas, culturais (...)”.

Desse modo, a maioria das turmas da referida escola de idiomas são de inglês. Atualmente, há cerca de 15 professores de inglês na escola e apenas um professor de francês, um de espanhol e uma professora de holandês. Como já dissemos, por questões de recorte, iremos tratar nesta dissertação apenas da língua inglesa e, portanto, os professores participantes da pesquisa também serão somente os que ensinam este idioma.

Assim, reiteramos nossos objetivos de pesquisa: investigar as percepções dos professores que atuam nesse contexto e problematizar suas concepções de ensino, uma vez que, pela nossa vivência nesse tipo de instituição, pudemos perceber a circulação de discursos que sustentam, entre outras coisas, que só se aprende LE e mesmo inglês nessas escolas. Portanto, dentro deste contexto, também nos interessa saber as especificidades do ambiente e, sobretudo, a perspectiva educacional dos agentes que nele atuam.

3.5 ÉTICA NA PESQUISA

Feita a descrição do contexto pesquisado e dos participantes envolvidos no projeto, vale ressaltar as medidas éticas adotadas aqui, as quais devem ser discutidas com mais atenção.

Em primeiro lugar, devemos ressaltar que é um princípio ético não expor ou prejudicar de qualquer forma os participantes da pesquisa, uma vez que esses aceitaram contribuir com suas percepções e experiências em ensino de línguas, de modo a dividir conosco questões subjetivas, pessoais e ao mesmo tempo coletivas, sobre suas vivências no âmbito de ensino. Isto vai ao encontro da aprovação de nosso projeto de pesquisa pelo Comitê de ética sob parecer nº 906.213, no dia 09/12/2014. Portanto, em hipótese alguma devemos tratar as pessoas que fizeram parte da pesquisa como meros informantes, assim como ressalta Celani (2005, p.107): “[elas] não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto às garantias de preservação da dignidade humana”.

Além disso, tomamos as palavras de Celani (2005) para refletir acerca de nossa escolha em fazer pesquisa qualitativa e dos desdobramentos éticos de tal pressuposto:

(...) tudo o que constitui o ser humano (crenças, atitudes, costumes, identidades) é criado e existe só nas relações sociais, nas quais o uso da linguagem é fundamental (Bredo & Feinberg, 1982). Não existe, portanto, linguagem “científica” (como no positivismo) para descrever a vida social do lado de fora, para olhar e interpretar os dados. A construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os “sujeitos” passam a ser participantes, parceiros (CELANI, 2005, p. 109).

Dessa forma, não iremos ignorar aqui que todos os nossos pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos partem de escolhas, não neutras, e especialmente éticas, pois, como salienta Rajagopalan (2003, p. 50), todas as questões teóricas e as respostas para perguntas de pesquisa são questões éticas, “e sobretudo, em última análise, ideológicas”. Este é um fator que não pretendemos ignorar neste trabalho, pois estamos conscientes de que “(...) todo olhar é um olhar a partir de algum lugar socio-historicamente marcado, e como tal atravessado por conotações ideológicas” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 127).

Dito isso, vale lembrar que todos os participantes foram informados de antemão sobre nossos objetivos de pesquisa, assim como sobre nossos instrumentos de coleta de dados. Além disso, o projeto de pesquisa foi disponibilizado a todos os envolvidos após sua aprovação pelo Comitê de ética.

Também informamos que o modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) está anexo a esta dissertação.

Finalmente, frisamos que nossa preocupação com a ética em pesquisa equivale também às configurações atuais e futuras da pesquisa de modo geral, e mais especificamente em educação. Conseqüentemente, seu destino, como nos lembra Celani (2005, p.107), “[p]ara a profissão e a sociedade em geral, a perda de confiança na pesquisa e nos pesquisadores pode representar danos irreparáveis”. Portanto, assumimos a necessidade de levar todas as responsabilidades do pesquisador com seriedade, pois os princípios éticos vão muito além da pesquisa em si, uma vez que envolvem as relações humanas dentro de um ambiente específico (CELANI, 2005).

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O percurso que fizemos até aqui é um reflexo de nossas escolhas teóricas, dentro daquilo que acreditamos ser pertinente para os contornos desta pesquisa. Vale ressaltar que, sem dúvida, muitos caminhos poderiam ter sido percorridos, todos de grande relevância, uma vez que é vasta a quantidade de estudos que tratam sobre o ensino de LE, em especial a LI.

No entanto, é preciso considerar que a teoria não dá conta de todos os fatos da vida, como nos lembra Ferreira (2014) e, que, portanto, nossas conjecturas se tornam, inevitavelmente, um filtro de nossas crenças.

Dito isso, ressaltamos que este capítulo é uma tentativa de fazer com que as diferentes percepções captadas em campo e as bases teóricas das quais dispomos dialoguem entre si. Nesse sentido, nos preocupa uma tendência (bastante forte e com muitos adeptos) de fazer ciência de um modo totalizante e reducionista. Por isso, nossos esforços vão ao encontro de manter uma distância, ao menos almejada, desses modos mencionados. Isto é, não desejamos nos afastar das vivências e circunstâncias complexas da nossa sociedade sem problematizar os fatores que perpassam o contexto pesquisado.

Os dados que aqui serão problematizados provêm de entrevistas realizadas com seis professores de uma escola de idiomas no mês de março de 2015, assim como também procedem de um encontro realizado com três desses professores em julho de 2015, que teve como intuito a discussão de um artigo de relevância para nossos estudos. Ressaltamos também que P2 e P4, falantes nativos de língua inglesa, responderam às questões nesta língua, respostas essas que foram traduzidas por nós²⁶.

Desse modo, visamos à problematização dos discursos dos professores, levando em conta os posicionamentos dos participantes no sentido de se estes

²⁶ Ambos são aprendizes de português em fase inicial e preferiram ceder a entrevista em inglês.

reiteram discursos hegemônicos sobre língua inglesa ou se, por outro lado, apresentam criticidade, no sentido de validar a complexidade dos tópicos concernentes ao ensino de LI.

4.1 SOBRE A DISPOSIÇÃO DOS DADOS

No que tange à disposição dos dados, informamos que estes serão organizados por eixos temáticos e não por instrumentos metodológicos. Assim, como será possível ver na sequência, os dados das entrevistas e os dados da discussão em grupo poderão estar cruzados em um mesmo eixo temático, sendo que, nesses casos, estarão identificados.

Os eixos temáticos são: a) o que sabemos sobre o idioma que ensinamos? b) A dicotomia entre inglês britânico e americano; c) ensino de línguas e cultura; d) Ensino crítico. Vale informar que os eixos temáticos aqui dispostos possuem vasta ligação com temas “secundários”, por isso as discussões que seguem, em alguns momentos, se tornam um pouco extensas. Mesmo assim, advertimos que nem de longe esgotaremos os vastos temas que poderiam ser tratados.

No que diz respeito à linguagem, em virtude de contarmos como participantes estrangeiros, sempre teremos notas de rodapé com as traduções realizadas por nós das falas dos participantes estrangeiros. Vale lembrar também que, mesmo os falantes de português, em determinados momentos, como o da discussão em grupo realizada em julho de 2015, usaram a língua inglesa para se expressar, pois o encontro contou com um participante estrangeiro. Assim, ora há falas em português, ora em inglês. Desse modo, ressaltamos a conotação bilíngue que esse encontro assumiu, conotação essa que levou a um acréscimo nas muitas negociações de sentido para que todos os participantes pudessem, minimamente, se entender.

Portanto, daremos início à análise pelo primeiro eixo temático apontado acima.

4.2 O QUE SABEMOS SOBRE O IDIOMA QUE ENSINAMOS?

Os temas sobre os quais discorreremos nas entrevistas foram diversos, tais como variação linguística, formação de professores, política linguística, entre outros. Mas, de forma geral, todo o conteúdo perpassava a questão do ensino e da aprendizagem de língua inglesa.

Ao serem postos frente à afirmação de que “o número de pessoas que utilizam o inglês como segunda língua no mundo é muito maior do que o número de falantes nativos desse idioma” (GRADOL, 2000 apud EDMUNDO, 2013, p. 45), obtivemos diferentes manifestações sobre tal situação. A seguir a fala de dois participantes:

“É aquela coisa: eu falo inglês mas eu falo o meu inglês, o inglês da pessoa que nasceu aqui no Brasil, em Ponta Grossa, vai ter sotaque, vai ter uma história, *é essa coisa da variação linguística*” (P1, grifo nosso. Entrevista realizada em março de 2015).

Isso sugere para a nossa prática pedagógica que devemos ser muito cuidadosos, pois o inglês é uma língua global. Devemos analisar as estruturas, as regras da língua e como as ensinamos. Precisamos entender quais são mais relevantes e quais não são. Isso não significa que estamos ensinando inglês de um jeito pouco cuidadoso ou que permitimos muitos erros. *Mas nós reconhecemos que existem algumas estruturas que sempre permanecerão as mesmas e há outras que talvez estejam mudando e desaparecendo, não há mais relevância.* É como quando lemos algo de Shakespeare, é um dos primeiros exemplos de inglês moderno e vemos todo tipo de... Apesar de que Shakespeare inventou muitas palavras que usamos ainda hoje, há muitas palavras arcaicas como “thou” ou “thy” etc., muitas delas, talvez milhares, que simplesmente não são mais usadas.²⁷ (P4, grifo nosso. Entrevista realizada em março de 2015)

²⁷ Nas palavras de P4: It suggests for our pedagogical practice that we need to be very carefully, because English is a global language, so we have to analyze the rules and structures of the language and how we teach them. We need to understand uh... which ones are most relevant and which ones are probably less relevant. This doesn't mean that we are teaching English in a way that is, props, lazy or permits too many mistakes. But we recognize that there are some structures which always must remain the same and perhaps maybe there are other structures which are changing and that disappearing, the relevance is no more. It's like when you read um... something by Shakespeare which is written... it's one of the first examples of modern English but you see all kinds of... despite the fact that Shakespeare invented many words that we use nowadays still, there is many archaic words such as “Thou” or “Thy” etcetera, etcetera, there is um... hundreds of them, maybe thousands which are simply not used anymore.

Num primeiro momento, P1 parece ter consciência da localidade do inglês e das especificidades do inglês falado por brasileiros. No entanto, quando menciona “é essa coisa da variação linguística”, tal sentença pode significar, em alguma medida, que o tema da variação gera muitas dúvidas e não está posto com clareza para P1 frente ao momento atual pelo qual passamos. Ou ainda podemos entender também que, por mais que P1 tenha algum conhecimento a respeito dos estudos sobre variação linguística, parece ser algo que julga não ter muita relevância no ensino de inglês. Se cremos nesta segunda interpretação, a temática recai, numa visão extrapolada da fala de P1, em um dos efeitos da fixação de uma norma-padrão (entendida aqui nos termos de FARACO, 2007, 2008), isto é, “uma certa uniformidade onde a heterogeneidade é sentida como negativa (como ‘ameaçadora de uma certa ordem’) (FARACO, 2007, p. 34). Pois, como muitos estudos vêm mostrando (CORREA, 2014; RAJAGOPALAN, 2014), existe uma distância gritante entre os preceitos normativos e os usos cultos reais, “distância que torna a norma-padrão impraticável e disfuncional e, reconheça-se com todas as letras, inócuo seu ensino, não obstante favoreça a difusão da deletéria ‘cultura do erro’” (FARACO, 2007, p. 35).

Já a fala de P4 é bastante curiosa, pois P4 reconhece as mudanças da língua, mas no seu entendimento são mudanças muito específicas, são as palavras arcaicas usadas por Shakespeare que hoje não são mais usadas em contraposição com “as estruturas que serão sempre as mesmas”. Além disso, quando ele menciona que “[d]evemos analisar as estruturas, as regras da língua e como as ensinamos” é bastante claro o viés tradicional e normativo em que se embasa o professor, o que é melhor explicado nas palavras de Jordão (2014):

Esse procedimento escolar tradicional (...) na língua inglesa, se traduziria pela justificativa familiar de que primeiro os alunos precisariam estudar as formas de língua (ou seja, entender a gramática e decorar vocabulário), para depois poderem tornar-se proficientes na língua e, então, finalmente, serem capazes de ler e compreender, falar e escrever em inglês. Isso reflete uma concepção tradicional, talvez baseada na conhecida distinção chomskyana entre competência e desempenho, de que primeiro precisamos desenvolver a competência linguística, para posteriormente podermos desempenhar na língua. Também reflete uma concepção de língua

que a caracteriza como tendo a função de um código utilizado para expressar o pensamento: as ideias se formariam abstratamente em nossas mentes e depois seriam codificadas na língua para poderem ser compartilhadas (JORDÃO, 2014, p. 22).

Ao contrário da visão que critica, a autora propõe uma pedagogia discursiva que envolve amalgamar forma e conteúdo, a qual seria capaz de promover simultaneamente a aprendizagem de conhecimentos linguísticos e não linguísticos. Isto é, “a aprendizagem é concebida como necessariamente participativa (social e colaborativa), prática (porque experimental, relacionada ao mundo de dentro e fora da sala de aula) e significativa, tanto para os alunos quanto para os professores” (JORDÃO, 2014, p. 21). Nesse viés, no lugar de partir de “uma estrutura que sempre será a mesma” para definir a língua, o movimento seria o oposto, partir da práxis, agindo concomitantemente do pensar e do fazer, do teórico e do prático, no sentido de que, processualmente, se atribuiriam sentidos às coisas ao nosso redor, ao passo que vamos conhecendo o mundo.

Dando sequência às falas dos entrevistados, outros três participantes se manifestaram da seguinte forma:

Isso é uma grande responsabilidade para nós. Não basta ensinar comercialmente, você tem que tentar fazer a diferença para o aluno. De cursos de idioma está cheio por aí, mas você realmente ensinar o teu aluno, que ele se sinta confortável para que faça parte desse grupo de falantes não nativos, é uma tremenda de uma responsabilidade, e vou além, *para adquirir fluência, não é em sete, oito meses que você adquire, tem que saber que existe uma caminhada* (P6, grifos nossos. Entrevista realizada em março de 2015)

“Aprendizes de inglês devem estar cientes das mudanças de pontos de referência dentro do Inglês e permitir que alunos desenvolvam sua própria compreensão da linguagem e maneiras de se expressar através dela, *desde que não se desvie do inglês distinguível*”²⁸ (P2, grifo nosso, Entrevista realizada em março de 2015)

²⁸ Na fala original: English learners should be aware of the changing reference points within English and allow their students to develop their own understanding the language and ways of expressing themselves through it, so long as it does not deviate from distinguishable English.

Já P5 diz: “Eu acho que isso enriquece. Você sabendo a língua, o *inglês*, você pode se comunicar com todo mundo, com o japonês, com o irlandês...” (P5, grifo nosso. Entrevista realizada em março de 2015)

Analisando as falas, verificamos que P6 toca no ponto de que aprender uma língua estrangeira requer esforço, pois se trata de um processo, uma caminhada: “para adquirir fluência, não é em sete, oito meses que você adquire, tem que saber que existe uma caminhada”. Tal afirmação vai de encontro ao marketing gerido por grande parte das escolas de idiomas que vendem um produto que pode ser adquirido em pouquíssimo tempo. Como destacam Pereira e Aiub (2010):

O domínio da língua inglesa é um dos aspectos mais destacados pelo discurso ideológico do capitalismo atual, fazendo com que o avanço cognitivo em busca da compreensão de um outro idioma diferente do materno seja muito mais uma ferramenta pragmática (dentro de uma lógica racional de resultados) do que uma busca curiosa pelo conhecimento enquanto expressão da libertação humana. (PEREIRA; AIUB, 2010, p. 102).

Outro aspecto que nos chama a atenção é quando P6 menciona a questão da fluência. Poderíamos questionar o que seria essa fluência, em que nível e com base em que critérios alguém seria considerado fluente?²⁹

No mesmo sentido, P2 faz uma fala aparentemente “inovadora”, na qual menciona que cada aprendiz deve estudar a partir do seu jeito próprio de lidar com a linguagem, entre outras coisas, mas termina com a frase “desde que não se desvie do inglês distinguível”. Distinguível para quem? “Nativos”? Falantes ao redor do mundo? Os estudos sobre inteligibilidade e o que é distinguível ou não são de tamanha complexidade que merecem mais atenção do que poderíamos dar nesta pesquisa. Além do mais, entraríamos em outro campo de estudo³⁰.

Contudo, no que concerne à língua inglesa, os usos desse idioma ao redor do mundo são os mais inusitados e múltiplos possíveis. É o que Rajagopalan (2014) explica com base no que ele chama de World English, conforme discutido nos capítulos anteriores. Consoante as considerações do

²⁹ Contudo, não daremos conta dessa discussão neste trabalho, por motivos de recorte.

³⁰ Sobre a noção de inteligibilidade da língua inglesa ver: Brawerman-Albini e Gomes (2014), no livro intitulado O jeitinho brasileiro de falar inglês: Pesquisas sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros.

autor, “a língua inglesa já escapou da mão dos ingleses, dos norte-americanos, dos australianos, dos neozelandeses, enfim, de todos aqueles que até bem pouco tempo atrás eram tidos como proprietários do idioma”. E ainda acrescenta que “o ‘World English’ (diferentemente da língua inglesa no sentido restrito) pertence a todos aqueles que fazem uso dele, por mais rudimentar ou precário que seja. Em outras palavras, o World English não tem donos que possam reivindicar monopólio sobre seu uso ou destino” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 76).

P5 reitera em sua fala a existência da língua inglesa, uma língua suprema, que ao ser adquirida te torna um sujeito capaz de interagir com qualquer pessoa do mundo, sem nenhum tipo de obstáculo. Tal visão desconsidera a noção de World English apresentada no parágrafo anterior ou mesmo a visão de língua franca, entendida aqui como resultante das situações em que a língua é “utilizada por pessoas que não têm línguas (maternas ou não) em comum” (FRAGA, 2014, p. 57), situações nas quais são primordiais acomodações e negociações importantes para que haja entendimento entre falantes. Vale ressaltar também que o inglês falado mundo afora tem muito pouco a ver com o inglês padrão (RAJAGOPALAN, 2011b).

Por fim, a fala de P3, embora tenha deixado transparecer que ficou surpreso com a informação de que “o número de pessoas que utilizam o inglês como segunda língua no mundo é muito maior do que o número de falantes nativos desse idioma” (GRADOL, 2000 apud EDMUNDO, 2013, p.45) nos apresentou algumas reflexões contundentes: “é um desafio muito maior para nós, hoje em dia não existe mais um inglês, o inglês mais perfeito, *com a sua expansão a regionalidade vai fazer com que ele sofra transformações*” (P3, grifos nossos).

P3 traz uma fala bastante significativa, quando menciona que a regionalidade causa transformações na língua inglesa, o que remete a uma citação de Gimenez (2011) sobre a formação de professores de inglês, com a qual encerramos esta seção:

O resgate de uma dimensão educacional não apenas humanista, mas também crítica, parece ser um dos principais objetivos da formação de professores de inglês. A construção dessa percepção, contudo, implica ver-se para além de um indivíduo isolado. Embora não haja

nada de novo nessa sugestão, *o grande desafio é criar condições para a emergência e a sustentabilidade de consciência sobre as interconexões entre o particular e o universal, entre o individual e o social* (GIMENEZ, 2011, p. 50, itálico não presente no original)

4.3 “TEACHER, SEU INGLÊS É O AMERICANO OU O BRITÂNICO?”

Vimos até aqui que o inglês já atingiu diferentes âmbitos pelo mundo e vem modificando seus usos sociolinguísticos, antes limitados aos ditos nativos e hoje expandidos por falantes que têm essa língua, dentro de suas especificidades, como segunda língua. Mesmo assim, em contexto brasileiro, apenas duas variedades dessa língua prevalecem.

Avançando um pouco em nossa análise, nesta seção, iremos fazer um apanhado dos dados no que diz respeito à dicotomia entre inglês britânico e inglês americano, a fim de descobrir o que pensam os professores sobre isso e, na medida do possível, problematizar as respostas que obtivemos.

O título desta seção veio das entrevistas que realizamos, pois, segundo P1, uma das perguntas mais frequentes feita pelos estudantes é: “Teacher, seu inglês é americano ou britânico?”. Tal fala e a sua recorrência por si só já nos colocam em alerta para os discursos hegemônicos sobre língua inglesa no Brasil que viabilizam apenas duas normas, sem ao menos levantar a hipótese de que mesmo dentro dessas duas normas “elegidas” há, certamente, um grande número de variedades que dependem de questões regionais, idade dos falantes, espaço social, escolaridade, etnia e tantos outros fatores. P1 diz ainda que:

Acho que os falantes, a maior parte dos falantes de língua inglesa serem não nativos implica nisso [na variação linguística] , mas eu acho que ainda tem esse preconceito: “ai, a pessoa não fale bem, não fala fluente, não fala que nem americano e nem britânico”. Eu acho que implica nisso, e depende da gente de trazer e mostrar para o aluno que não é bem assim, *que a gente tem várias variações*, assim como tem aluno que não sabe que na África do Sul muita gente fala inglês, por exemplo, fala o africâner e mistura um pouco o sotaque (P1, grifo nosso. Entrevista realizada em março de 2015)

P2, falante nativo de inglês, ao ser indagado sobre a dicotomia entre o inglês americano e britânico traz uma resposta intrigante:

Eu acho que isso é ratificado mais no imaginário do que na realidade. Aqui no Brasil parece ser muito significativa a ligação entre formalidade e informalidade, ou “bom” e “mau” português. O que por sua vez leva à ideia de que existem grandes diferenças entre o inglês britânico e o americano. Certamente há diferenças, mas para nós, falantes nativos, isso não afeta no entendimento ou na produção do inglês. Há muito mais fluidez para a língua inglesa, como mencionado anteriormente, devido às muitas origens linguísticas diversas que absorveram o inglês e o recriaram em seus próprios dialetos, o que enfraquece qualquer definição estrita do que é o inglês, e por extensão, qualquer consideração ou construção das diferenças linguísticas entre o inglês britânico e americano.³¹ (P2, grifo nosso)

As duas opiniões acima trazem pontos interessantes que merecem ser comentados: P1 menciona um certo preconceito que existe por não se “falar bem” o inglês ou por não dominar um padrão britânico ou americano por excelência. Calvet (2002) nos lembra que a história está repleta de expressões ou provérbios que expressam os preconceitos de cada época contra as línguas. “Tullio di Mauro cita um provérbio do século XVII que diz: ‘O alemão urra, o inglês chora, o francês canta, o italiano faz comédia e o espanhol fala’” (CALVET, 2002, p. 67). Tal provérbio atesta a sobreposição de estereótipos e um nacionalismo exacerbado, ambos confundidos na medida em que se sustentam.

O preconceito mencionado por P1 também se estende entre as variedades de uma mesma língua, pois certamente há uma escala de valores que sustenta o que é o “falar bem” e o “falar errado”. Tais valores sustentam a ideia de que há lugares onde a língua é pura, harmoniosa, em detrimento de outros lugares onde os falares são condenáveis (CALVET, 2002).

Além disso, uma constatação de P1 chama a atenção: “a gente tem várias variações”. Se entendemos que P1 assume que cada pessoa tem “várias variações” linguísticas ao seu dispor, isto é, ao seu domínio, devemos,

³¹ Nas palavras de P2: think this is more pronounced in the imaginary than in the reality. Here in Brazil there seems to be a lot of significance attached to formal and informal, or ‘good’ and ‘bad’ Portuguese, which in turn inflects upon an idea that there are stark differences between British English and American English. There certainly are differences, but for us native speakers, it does not affect understanding or production of English. There is far more fluidity to the English language, as noted earlier, due to the many diverse linguistic backgrounds that have absorbed English and recreated it in their own dialects which undermines any strict definition of what English is and by extension any considered or constructed linguistic difference between British and American English.

neste ponto, fazer algumas ressalvas: a) todo falante, quando tratamos de língua materna, “é um ente necessariamente multiestilístico” isto é, “adapta de modo sistemático sua expressão às circunstâncias” (FARACO, 2007, p. 26), contudo, isso não significa que temos as variedades cultas de uma língua ao nosso dispor se não formos expostos aos processos adequados de letramento e às práticas socioculturais da escrita; b) “há, obviamente, grupos de falantes que não dominam ou dominam precariamente determinadas normas” (FARACO, 2008, p. 39). O autor cita um bom exemplo, o caso de falantes de cultura intrinsecamente urbana, que só conseguem reproduzir normas rurais por meio de falas estereotipadas ou, ainda, a situação de pessoas pouco escolarizadas que não dominam a norma da escrita formal; c) se pensarmos também em língua materna, “apesar de haver diferenças entre o domínio das muitas normas sociais, não há falantes que falem sem o domínio de alguma norma” (FARACO, 2008, p. 39). E, assim como na língua materna, em língua estrangeira, as diferentes normas só podem ser adquiridas gradativamente, num processo cujo caminho requer muita leitura e escuta da norma³² alvo. Por isso, julgamos ser um pouco problemático, sobretudo na discussão sobre LE, afirmar que “as inúmeras variações linguísticas estão ao nosso dispor para usarmos *quando quisermos*”.

Nessa altura da discussão podemos então nos questionar o que é, afinal, uma língua? O que é um dialeto? Quando P2 menciona que há diversos povos que “absorveram” (absorbed) a língua inglesa e recriaram seus “dialeto” (dialects), uma afirmação que num primeiro momento pode parecer inocente, não pode ser ignorada pela carga histórica e ideológica que carrega. Não podemos esquecer que a expansão da língua inglesa no mundo se dá em grande escala por processos severos de colonização. O que significa que em muitas situações aprender ou não aprender a língua inglesa é uma questão muito mais de sobrevivência do que simplesmente de “absorver” uma língua por pura e espontânea vontade.

³² Entendendo norma, aqui, como qualquer vernáculo, independente de status, que se dá de forma corriqueira, levando em conta que não há norma sem organização, pois toda norma é estruturalmente organizada. O que significa dizer que “não há ‘vernáculos sem lógica e sem regras’; o que pode haver – e há – são vernáculos com outra lógica e com outras regras” (FARACO, 2008, p. 39).

Trazemos aqui novamente algo a que já fizemos menção nos capítulos anteriores: é preciso questionar-se se é a mesma coisa ensinar inglês num país como o Brasil, pertencente ao “círculo em expansão”, que em um país do “círculo externo”³³, “onde muitas das feridas resultantes da colonização ainda não cicatrizaram completamente” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 62).

Assim, voltamos a enfatizar que “tanto a adulação cega quanto a rejeição sumária à língua inglesa são reações extremas. Por isso mesmo precisam ser repensadas e recontextualizadas” (Ibidem, p. 63)

Ainda no mesmo sentido, segundo o raciocínio de P2, os que “absorveram” a língua puderam recriar seus “dialetos”. Isto é, eu falo a língua e o outro, diferente de mim, o dialeto. Nessa perspectiva, há uma carga pejorativa agregada às divisões sociais, as quais reiteram preconceitos antigos. Calvet (2002) exemplifica esses modos pejorativos de pensar: “À língua corresponde uma comunidade ‘civilizada’, aos dialetos e aos patoás comunidades de ‘selvagens’, os primeiros agrupados em povos ou em nações, os segundos, em tribos” (CALVET, 2002, p. 68). Se desconsiderarmos o uso do termo “dialeto” por P2 em seu sentido pejorativo, devemos concordar que, de fato, os diferentes falares se reconstroem, independentemente do status que atribuímos a eles.

Em suma, “as línguas não são apenas sistemas de comunicação entre indivíduos. Uma língua é usada por um grupo e é uma parte importantíssima da identidade e da cultura desse grupo” (JANSON, 2015, p. 32). Em se tratando do inglês, língua hegemônica,³⁴ podemos apontar, de forma breve, o que a torna “a língua” em detrimento de outros falares, de outros “dialetos”: O inglês tem um nome reconhecido e legitimado, pois se sustenta em sua base, em nações norteadas por regimes socioculturais e políticos muito bem definidos. Se uma língua se refere a uma comunidade que não possui um vasto território ou não está atrelada a pelo menos um Estado-Nação, essa língua já está em desvantagem em relação a outras (JANSON, 2015). Apenas para clarear a situação da língua inglesa no mundo, conforme Siqueira (2008, p.62) com base

³³ Fazemos referência ao famoso estudo de Kachru (1985 apud SIQUEIRA, 2011) já mencionado anteriormente.

³⁴ Fazemos referência, sobretudo, ao projeto de “inglês padrão”, entendendo essa “norma padrão” do inglês pela mesma linha de Pennycook (2008), em paralelo com os estudos de Faraco (2004, 2007, 2008) quando ele trata das normas da língua portuguesa.

em Crystal (1995, 1996, 1997) e McKay (2002), “desconsiderando os contextos em que o idioma é estudado/falado como LE, ou seja, todos os países do círculo em expansão, existem 75 territórios nos quais o inglês teve ou ainda tem algum tipo de status oficial”³⁵.

Dito isso, podemos dizer que não foi à toa que P2 optou pelo termo “dialeto” em detrimento de outro qualquer. Abrimos um parêntese para comentar, aqui o caso de P2: Assim como grande parte dos brasileiros não domina nenhuma língua indígena, são poucos os irlandeses que dominam o Gaélico irlandês (estima-se que 2% da população da população da República da Irlanda tem esse idioma como língua materna, sendo que os demais são falantes de inglês, tendo uma noção básica ou precária do Gaélico Irlandês³⁶ (OLIVEIRA, J. 2009). Assim, como P2 mesmo menciona, em relação à questão da colonização e das línguas – em excertos que poderão ser vistos nos próximos tópicos – é curioso que o uso do inglês o torne, pelo menos no que diz respeito ao seu discurso, aquele que considera o outro como falante de dialeto e ele como falante da “língua pura”.

Ainda assim, não podemos discordar de P2 quando afirma que as noções dicotômicas de língua (remetendo ao inglês britânico e ao americano) estão muito mais em nosso imaginário do que, de fato, na realidade, sobretudo remetendo ao caso do Brasil. E se por extensão estão em nosso imaginário isso significa dizer que validamos a sua existência para além do imaginário, concretizamos tal dicotomia em nossas realidades, em nossos discursos e, conseqüentemente, em nossas práticas.

Vale pontuar aqui as reflexões de Cox e Assis-Peterson (2001, p. 19), com base em Pennycook (1994,1995), sobre os muitos discursos relacionados ao ensino de inglês e sua expansão:

³⁵ Embora o inglês seja tratado com um projeto monolíngue (PENNYCOOK, 2008) e o discurso de que o “mundo fala inglês” seja bastante forte, “não podemos esquecer que há muitas variantes do inglês, de pidgins e crioulos a vários tipos de inglês padrão (Standard English). Embora os números possam ser contestados, já que é difícil determinar cifras exatas, principalmente quando se leva em consideração níveis de proficiência” (SIQUEIRA, 2008, p.66). Tais constatações favorecem o status de língua internacional, mas não se pode perder de vista que essa língua não é uma entidade homogênea e única.

³⁶ Contudo, conforme Oliveira, J. (2009) há uma forte tentativa de ampliar o idioma no país, passando pelo seu ensino obrigatório na escola, pela difusão midiática seja por meio de músicas ou programas que usam o Gaélico Irlandês. P2 mesmo nos relatou que *fala relativamente bem o Gaélico irlandês, mas que não é fluente.*

[...] que a expansão do inglês no mundo não é a mera expansão de uma língua, mas é também a expansão de um conjunto de discursos que fazem circular ideias de desenvolvimento, democracia, capitalismo, neoliberalismo, modernização, podemos perceber que o ensino instrumental é só mais uma armadilha. Afinal, nada é mais conforme com esses discursos do que o pragmatismo/imediatismo de saber ler em inglês para consumir informações, tecnologias e assim por diante (COX; ASSIS PETERSON, 2001, p. 19).

Isto é, ainda conforme as autoras, “a expansão do inglês e a expansão desses discursos se alimentam reciprocamente” (COX; ASSIS PETERSON, 2001, p. 19). Por isso acreditamos que não há neutralidade nenhuma nas expressões do inglês nos dias de hoje e nem é possível apagar a carga histórica que a expansão do idioma carrega, por mais que outras histórias e outros usos do inglês estejam em processo.

Contudo, também é oportuno levantar aqui que a percepção de Cox e Assis Peterson (2001) sobre ensino instrumental é um tanto defasada, pois caracteriza esse tipo ensino como algo necessariamente desprovido de criticidade e também como um procedimento voltado apenas para uma das habilidades de ensino-aprendizagem, a leitura, como já foi explicitado.³⁷

Depois desta digressão, é oportuno voltar à fala dos demais participantes: vejamos P5 que, por sua vez, relata sua experiência com a aprendizagem do inglês da seguinte forma: “No meu caso que aprendi o inglês americano eu vou aprender situações do cotidiano americano e isso com certeza vai me tornar uma pessoa, não vou dizer melhor, mas diferente do que eu era, quando eu só falava português, por essa imersão na cultura” (P5, entrevista realizada em março de 2015).

A fala de P5, embora traga um relato sincero das suas lembranças em reação ao processo de aprendizagem, fragiliza a noção de “World English” amplamente discutida por Rajagopalan (2014) e reitera uma série de mitos relativos à superioridade americana, não só em aspectos linguísticos, mas também culturais. São questões sobre as quais devemos (re)pensar, sobretudo em contexto brasileiro, pois é necessário nos desvincular dos estigmas que as culturas do nosso país carregam, ao passo que supervalorizamos de forma acrítica o que está lá fora. Contudo, gostaríamos de deixar a fala de P5 em

³⁷ Para maiores informações sobre o ensino instrumental e os mitos em torno dessa prática ver Ramos, (2005).

suspensão para a nossa próxima seção, que irá abordar mais detidamente a questão do ensino de línguas e suas relações com aspectos culturais.

Neste momento, também é relevante pontuar aqui uma progressão de pensamentos do participante P5, que, em nosso encontro, conforme explicamos anteriormente, teceu opiniões em diferentes assuntos, entre eles alguns posicionamentos no que concerne à temática que estamos discutindo. O tema no momento do encontro eram os discursos que elegem o melhor inglês a ser ensinado. Sobre isso, P5 comenta o seguinte:

O nosso material contempla, em alguns casos, principalmente na questão gramatical e de vocabulário, ele contempla o inglês americano e britânico, que são as duas formas de referência vamos dizer assim. Mas a gente não sabe se é referência ou não. Para quem é referência? Mas, o material traz. Se diz “elevator” no americano e “lift” no britânico. Então ele se preocupa com essas diferentes formas. Não é aquela coisa: “esse aqui é o americano, é isso que vocês precisam saber, falem assim”. E os áudios e vídeos trazem pessoas de outros países falantes de inglês, justamente para ter mais essa questão plural. (P5, em encontro realizado em julho de 2015)

Embora sua fala seja uma visível defesa ao material didático adotado pela escola, o qual não nos cabe validar ou desqualificar por motivos de recorte de pesquisa, pensamos ser conveniente destacar um momento de criticidade na fala de P5, que consideramos importante. Quando ele diz que o material contempla “as duas formas de referência” e questiona “mas a gente não sabe se é referência ou não. Para quem é referência?”, vemos aqui um deslocamento de um lugar-comum (em que se supervaloriza o inglês americano ou britânico) e passa-se a promover algum espaço para, ao menos, vislumbrar a existência de outras referências que estavam sendo deixadas à margem do universo de ensino-aprendizagem de línguas, fato que não ocorre à toa. Contudo, ainda assim se o material didático destaca apenas as duas formas como referência, é muito provável que em suas aulas P5 continue a enfatizá-las como tal.

A seguir os comentários de P4, também falante nativo de inglês, e P6:

Eu não quero dizer que a dicotomia seja superficial, mas a questão é que o Inglês americano e o britânico são muito similares. Sim, o sotaque é diferente. Sim, há expressões diferentes. Mas, se notarmos a gramática básica e o vocabulário, são aproximadamente as

mesmas. (...) Pessoalmente, não estou interessado nessa dicotomia, ao menos que algum aluno específico queira o inglês britânico porque admira ou deseja ir para Grã-Bretanha e quer desenvolver o sotaque mais próximo possível. (P4, Entrevista realizada em março de 2015)³⁸

Eu vejo como pequenas variantes da língua, não vejo como sendo o mais relevante, tanto é que trazemos professores de todo mundo aqui, e até não gosto muito dessa divisão porque é engessar: porque tem South Africa English, Australian English... acho que é importante você aprender que têm different accents, mas não que a gente tenha que: this is american, this is British, because, *tem outras variantes ainda que a gente até... assim, deveria, deveria também mencionar*, então vejo como um detalhe, não vejo como significativa. (P6, grifo nosso. Entrevista realizada em março de 2015)

As duas opiniões acima assumem que há diferenças entre o inglês americano e o britânico, mas que, por alguma “razão estranha”, elas são potencializadas aqui no Brasil. A dicotomia, como bem pontua P6, pode engessar o ensino. Pois não podemos esquecer “que a língua se encontra também largamente difundida em países como a África do Sul, Singapura, Índia, Paquistão, Sri Lanka, Nigéria, Quênia e assim por diante” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 76).

P6 também diz que há outras variantes que “deveríamos mencionar”, contudo isso não vem acontecendo. Na perspectiva que defendemos, na qual se leva em consideração o inglês como língua mundial, o World English, o aprendiz precisa estar preparado para interagir com pessoas de todos os países que mencionamos anteriormente, e todos os demais países que fazem uso do inglês. Portanto, deve ser treinado para lidar com todos os sotaques e variedades (RAJAGOPALAN, 2014), mesmo que os estudantes dominem apenas uma variedade de inglês (a qual está intimamente atrelada à história de cada um, ao lugar que pertence, das condições socioculturais que faz parte, entre outros fatores).

Além disso, outra opinião que devemos pôr em questão vem das reflexões de Moita Lopes (1996), embora isso possa estar gradativamente em mudança, em tempos de intensa mobilidade global, principalmente nas grandes

³⁸ Na fala original: I don't want to say the dichotomy is superficial but the thing is American English and British English are very similar. Yes, the accent is different. Yes, there is a very different s... slang. But if we look at the very basic grammar and vocabulary it's very nearly the same. (...) Personally I'm not interested in the dichotomy between American English and British English unless the student specifically wants a British accent because they... that's what they admire or because they desire to go to Britain and they want to be able to develop it as closely as they can.

idades e mesmo em cidades pequenas como aquela em que realizamos a pesquisa. O autor diz que, no caso dos aprendizes brasileiros, grande parte deles não terá a oportunidade de falar inglês com falantes nativos e suas necessidades com a língua inglesa são principalmente de leitura, ainda que estejam ancoradas em motivações instrumentais. De fato, para muitos aprendizes essa pode ser uma realidade, mas para outros tantos, não. Dessa forma, julgamos que a interação oral está bastante em evidência nas contingências atuais, como por exemplo em contextos de empresas de grande porte, nas quais cada vez mais se estreitam laços internacionais ou mesmo em cidades notadamente multiculturais, como a cidade da nossa pesquisa, em que o fluxo de pessoas acontece em grande escala. Vale ressaltar também o contexto em que o autor emitiu tal opinião, ano de 1996. De lá para cá duas décadas já se passaram e o cenário de hoje é outro, totalmente modificado.

Assim, retornando ao tema desta seção, é intrigante o fato de P4 dizer que não tem interesse na dicotomia supracitada, mas que, contudo, se algum estudante pedisse, por exemplo, um ensino baseado na versão britânica por admirar tal vertente ou por querer ir para a Grã-Bretanha, P4 o faria. No entanto, mesmo que o sujeito vá para tal lugar acreditando que lá todo mundo fala de um jeito x, é muito provável que ao chegar a seu destino tal estudante tenha uma grande surpresa. Acreditamos que faz parte da função do docente alertar para tal situação e problematizar isso com seus estudantes que porventura tenham tal pretensão.

Em outras palavras, queremos dizer que o estudante deve ser preparado para “operar entre as línguas” e adquirir “competência translinguística e transcultural”, o que significa transitar num mundo multilíngue (KRAMSCH, 2014). Portanto, o próximo tópico trará mais detalhadamente a questão cultural e suas conexões com o ensino de línguas, a fim de clarear alguns pontos ou mesmo incitar uma discussão maior. Tal temática se faz necessária uma vez que usamos a palavra cultura muitas vezes de forma indiscriminada e sua recorrência em nossos dados foi bastante significativa.

4.4 ENSINO DE LÍNGUAS E CULTURA

Nossos artefatos culturais são tanto nossas amarras quanto nossas liberdades.

(Luis Antônio Marcuschi)

Para começo de conversa, é importante ressaltar que a temática “cultura e ensino de línguas” tem gerado muita controvérsia entre os estudiosos e cada vez mais vem ganhando espaço e sendo investigado no campo da Linguística Aplicada (LIMA, 2009).

O conceito de cultura é múltiplo e vem sendo reconstruído a todo tempo conforme as interações entre as comunidades. Por isso temos consciência de que seria extremamente difícil definir o termo.

Canclini (2005) nos mostra que um dos grandes problemas com o tema cultura é o uso do termo de forma acrítica, pois se trata de algo muito antigo. Por exemplo, um dos sentidos ainda bastante difundidos de cultura na atualidade tem sua origem no séc. XIX, na filosofia alemã, na qual o processo de civilização se daria pela matéria retirada da natureza e sua conversão em um produto civilizatório (pedra de mármore). Assim, por extensão, cultura seria aquilo que o artista faz com essa matéria, ou seja, aquilo que é lapidado e ganha valor de arte. Evidentemente, tal perspectiva já foi superada entre antropólogos e sociólogos, pois ela naturaliza uma série de divisões “entre o corporal e mental, entre o material e espiritual, divisão de trabalho entre as classes e os grupos sociais que se dedicam a uma ou outra dimensão” (CANCLINI, 2005, p. 37).

Em sentido semelhante, há uma distinção entre cultura com C maiúsculo ou com c minúsculo. A primeira refere-se à civilização de um povo, sua história, geografia, literatura, arte etc. A segunda tem a ver com o comportamento, as crenças e percepções de um povo (TOMALIN; STEMPLESKI, 1996 apud LIMA, 2009).

De forma institucionalizada, “a cultura com C maiúsculo sempre fez parte do currículo de várias instituições de ensino (...) enquanto cultura com c minúsculo tem sido tratada como um assunto anedótico, periférico e complementar, quando não totalmente ignorado” (LIMA, 2009, p. 182).

Descartes (2006, p.18) em seu *Discurso do Método*, fala dos benefícios de ler sobre outros povos ou mesmo viajar até outros lugares: “De fato, é bom

saber alguma coisa dos costumes de diferentes povos para que julguemos os nossos de modo mais sadio e não pensemos que tudo aquilo que é diferente de nossos costumes é ridículo e contrário à razão”.

Hall (1961 citado por LIMA, 2009, p. 180) também concebe cultura como uma forma de autoconhecimento. Segundo ele, “para que um indivíduo possa conhecer a si mesmo é necessário que conheça outras culturas e que as leve a sério”. No entanto, é de se questionar: quais culturas estão sendo requisitadas para serem conhecidas? E por que outras tantas nem chegamos a rotular como algo digno de ser cultura?

Contudo, com base em Faraco (2004) podemos afirmar que “não há grupo humano sem cultura, como bem demostram os estudos antropológicos” (FARACO, 2004, p. 39). E isso precisa ser constantemente mencionado.

Canclini (2005), por meio de saberes vindos de várias áreas, diz que cultura pode ser pensada como “o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (2005, p. 41).

Dessa forma, nos interessa aqui mostrar que o conceito de cultura é plural e deve ser problematizado sempre que trazer visões limitadas sobre os produtos, ideias e comportamentos do ser humano.

Além disso, também sustentamos neste trabalho que “língua e cultura estão intrinsicamente ligados, levando em consideração o fato de que, do ponto de vista cultural, o sujeito é constituído pela linguagem” (LIMA, 2009, p. 182).

No entanto, Lima (2009) menciona autores como Hyde (1994), Scovel e Scovel (1980), entre tantos outros, que acreditam que a relação entre língua e cultura não é tão forte e coesa quanto parece. “Eles dizem, por exemplo, que em muitos países onde se ensina inglês como segunda língua e/ou língua estrangeira, a ênfase maior é dada ao seu propósito técnico ao invés de seus aspectos culturais” (LIMA, 2009, p. 182), isto é, eles sustentam que as ligações entre língua e cultura são, em certa medida, arbitrárias.

O caso do Japão e da China retrata um pouco do que foi dito no parágrafo anterior: nestes países o ensino de inglês se dá em termos de estrutura e aspectos gramaticais, sem nenhuma ênfase no aspecto cultural (LIMA, 2009).

Assim, julgamos prudente deixar em aberto para discussões posteriores a seguinte questão: Em que medida e em quais contextos é possível validar a aprendizagem da língua estrangeira sem que haja qualquer interferência cultural dos países nos quais o inglês é falado como língua materna?³⁹

“Considerando que o inglês é a língua materna de vários países, portanto de várias culturas diferentes, falada e estudada em diversos contextos por não nativos, surge, de fato, a pergunta: que cultura ensinar?” (LIMA, 2009, p. 183).

Convém trazer novamente neste momento a fala de P5 que deixamos em suspenso no tópico anterior: “No meu caso que aprendi o inglês americano eu vou aprender situações do cotidiano americano e isso com certeza vai me tornar uma pessoa, não vou dizer melhor, mas diferente do que eu era, quando eu só falava português, por essa imersão na cultura” (P5, entrevista realizada em março de 2015).

A fala de P5 retrata tudo o que estamos problematizando aqui. Há no engendramento dessa fala uma série de discursos antigos que sustentam a hegemonia da língua inglesa: A ideia de que há situações do cotidiano americano que devemos aprender (de que lugar do Estados Unidos estamos falando? Que situações cotidianas são essas que apresentam caráter homogêneo?); P5 menciona também como positiva a “imersão na cultura” ao aprender inglês. É provável que o participante esteja fazendo referência a cultura com C maiúsculo mencionada anteriormente, a qual desconsidera as especificidades de muitas comunidades e grupos de um país imenso, se pensarmos nos Estados Unidos. Ou seria uma cultura imaginada, baseada em estereótipos construída com base no que as potências mundiais querem passar para o resto do mundo?

Kramersch (2015, p. 364) comenta que:

³⁹ Embora Lima (2009, p. 183) chegue a afirmar que: “Parece ser perfeitamente possível aprender as quatro habilidades da língua inglesa – ou de qualquer outra língua estrangeira – sem aprender a cultura dos países nos quais o inglês é falado como língua materna”, não compartilhamos totalmente de tal afirmação, pois consideramos que os aprendizes irão aprender, por exemplo, a pronúncia ou pronúncias oriundas de algum lugar do mundo; irão, provavelmente, ler textos distintos, e por mais que o foco esteja voltado a questões estruturais da língua, determinado texto tem uma origem, e consequentemente, atribuição de valores em suas sentenças. Do contrário, é preciso, por exemplo, que o encaminhamento das aulas e do material usado nessas situações seja produzido localmente. Contudo, como se trata de uma situação bastante complexa, é preferível deixar tais suposições em aberto para maiores reflexões futuras.

É geralmente reiterado que o principal motivo para aprender uma língua estrangeira é tornar-se um “deles”. Mas, na maioria das vezes, os de dentro não querem os de fora se tornando um deles (...), e mesmo se derem a escolha, muitos aprendizes de língua não deveriam querer se tornar um deles. *O prazer de ter uma outra língua não consiste primordialmente em identificar-se de carne e sangue com os nativos da língua alvo. Ele deriva preferencialmente da experiência única e pessoal de encarnar-se em outro* (KRAMSCH, 2015, p. 364. Tradução nossa, grifos nossos)⁴⁰.

Além disso, é preciso que no ensino de línguas possamos pensar em culturas, no plural. E quando tratamos do ensino de inglês, não se pode apagar os aspectos culturais do inglês como língua internacional⁴¹ (LIMA, 2009).

O mesmo autor fala que é muito comum que o professor passe para seus estudantes, de maneira desorganizada, aspectos culturais somente das duas grandes potências, Estados Unidos e Inglaterra. Ou, quando o professor teve alguma vivência no exterior, acaba abordando em sala de aula aspectos do país em que esteve, muitas vezes caindo em generalizações.

Durante as entrevistas realizadas também utilizamos o método de expor o participante a determinada citação, a fim de que a pessoa a comentasse, em concordância ou discordância.

Uma das citações usadas para estes momentos dentro das entrevistas foi a que segue:

O que ocorre quando alguém investe na aprendizagem de uma segunda língua é nada mais nada menos que uma experiência de remoldar sua própria pessoa. Ninguém, afinal, sai da experiência de aprender um idioma da mesma forma que nela se iniciou. (RAJAGOPALAN, 2014, p. 74).

⁴⁰ No original: It has generally been assumed that the main motivation for learning a foreign language is to become one of "them." But more often than not, insiders do not want outsiders to become one of them (...), and even if given the choice, most language learners would not want to become one of them. The pleasure of annexing a foreign language does not primarily consist in identifying with flesh-and-blood native-speaking nationals. It derives rather from the unique personal experience of incarnating oneself in another.

⁴¹ Alguns aspectos devem ser levados em consideração quando tratamos do ensino do inglês como língua internacional. Mott-Fernandez e Fogaça (2009, p.200) com base em Smith (1976) e McKay (2002) destacam: 1) O inglês é usado tanto no âmbito global, para comunicação entre os países, como no âmbito local, como uma língua de comunicação mais ampla em sociedades multilíngues. 2) O uso da língua inglesa não se restringe mais às culturas dos países do “inner circle”. 3) Num sentido local, o inglês faz parte da cultura do país onde é usado. 4) Num sentido global, uma de suas funções principais é possibilitar aos falantes compartilharem suas ideias e suas culturas.

P2: Eu concordo com isso. Algumas das coisas que podemos considerar é que nossa cultura indígena pode se perder enquanto nós aprendemos uma segunda língua. Se língua é como formamos nossa realidade, então uma segunda língua oferece para o estudante uma passagem para outra realidade, mas os força, durante o processo, a perderem alguns vestígios de suas realidades anteriores. Como sujeito de um país colonizado a natureza subalterna pesa fortemente em minha psique e os aprendizes de inglês devem ter consciência disso também. O inglês e a indústria de línguas promovem sua aprendizagem como um ideal iluminado, o que, no entanto, deve vir com algumas ressalvas culturais e pessoais. (P2. Entrevista realizada em março de 2015)⁴².

Em que medida podemos “perder nossas características” ao aprender uma nova língua? Relembrando a citação de Kramsch (2015) – por que é tão forte o discurso de que precisamos nos tornar “eles” mesmo quando eles não nos querem como iguais? – entendemos (contrariando a fala de P2) que aprender uma segunda língua não implica a “perda de partes de nossas características culturais ou linguísticas”. A segunda língua se soma a tudo que o aprendiz já sabe.

Contudo, sua fala faz sentido se pensarmos em questões históricas e culturais de forma mais ampla, como P2 mesmo menciona: enquanto aprendemos uma língua estrangeira há costumes indígenas sendo esquecidos. Fator que deve ser levado em consideração tanto aqui no Brasil⁴³, quanto na Irlanda.

P2 é um professor Irlandês, país que carrega uma história de colonização conforme menciona em sua fala e onde há, em consequência disso, duas línguas oficiais: Inglês e Gaélico Irlandês, cujo uso, segundo depoimento de P2 parafraseado aqui, é cada vez mais raro, sendo mais usado por falantes com mais idade e ficando restrito a pequenas comunidades. Mesmo sendo objeto de estudo na escola, a língua é ensinada de forma

⁴² No original: I agree with this. Some of what we might consider our indigenous culture may be lost as we learn a second language. If language is how we form reality, then a second language offers to the student a passageway to another reality but forces them to shed some remnants of their previous reality in the process. As a subject of a colonized country myself, the nature of the subaltern weighs large on my psyche and it is one that English learners should be aware of also. English, and the Language industry, promotes learning English as an enlightened ideal, with that however come some cultural and personal caveats.

⁴³ Vale lembrar aqui que há muito Rodrigues (1965), pioneiro nos estudos linguísticos no Brasil, chamava a atenção para a importância de preservarem as línguas indígenas no país, descrevendo-as e, em decorrência disso, tornando-as vivas, assim como suas culturas. Sendo a preservação das línguas indígenas não o único, mas um dos principais fatores na manutenção dessas culturas.

semelhante a como se faz com o português⁴⁴ aqui: trabalham-se usos, muitas vezes, arcaicos e descontextualizados em um ensino bastante tradicional, o que favorece o uso majoritariamente do inglês em detrimento do Gaélico. P2, por exemplo, no que diz respeito ao seu desempenho em Gaélico diz: “I am above average but not fluent⁴⁵.”.

Levando em conta o que mencionamos no parágrafo anterior, não podemos deixar de citar os efeitos da criação da linguística enquanto ciência pelo seu precursor Saussure, que convencionou que língua é um instrumento autônomo, separado da fala e, por extensão, separada das pessoas que dela fazem uso (OLIVEIRA, 2007). O efeito disso no ensino de línguas é evidente até hoje.

Além disso, quando P2 traz claramente a questão de que o ensino do inglês é uma indústria, na qual se vende um ideal iluminado, P2 menciona que ressalvas culturais deveriam ser feitas. No entanto, isso ainda é algo muito obsoleto. Nesse sentido, julgamos que o entendimento de inglês dentro do fenômeno WE deve trazer avanços nesse quesito.

P1, ao falar sobre sua metodologia em sala de aula e sua relação com o material didático quando este traz elementos de outras culturas distintas das dos estudantes, destaca o seguinte:

Eu procuro adequar as atividades, eu acho assim que o livro é um material muito bom, mas é aquela coisa: depende da turma. Eu sempre trago para a vivência do aluno o que é significativo pra ele. A gente usa nomes aqui do Brasil se é pra trabalhar com famosos, se eu sinto na turma que eles não sabem ou não têm ideia de quem são aquelas pessoas eu procuro trazer exemplos daqui, da nossa cultura, da nossa mídia pra que eles ... entendam e depois consigam lembrar. (P1. Entrevista realizada em março de 2015)

As medidas de P1 são prerrogativas recorrentes para professores de LE: Adaptar atividades, tentar tornar as atividades do material mais significativas. Por exemplo, em vez de ler um texto sobre *skiing* (tema recorrente em alguns materiais didáticos trazidos de fora), por que não ler, a princípio, textos sobre

⁴⁴ É importante observar que nessa alusão sobre um ensino tradicional de línguas tanto para o português quanto para o gaélico, no caso do Brasil, estamos falando do ensino da língua materna de uma grande parcela dos falantes, a qual supostamente seria a “mesma língua” ensinada na escola.

⁴⁵ “Estou acima da média, mas não fluente.”.

esportes com os quais os estudantes têm mais afinidade e, depois, se for o caso, conhecer outros esportes, distantes na nossa realidade.

Em outras palavras, para além da substituição de nomes dos personagens do livro didático, talvez fosse aconselhável problematizar a própria questão cultural evocada pelo material.

Jordão (2014) propõe um ensino de línguas estrangeiras com base na pedagogia de projetos, uma vez que, nesta visão, um dos princípios basilares é o de que a escola está inserida em sociedade, não sendo, portanto, um mundo à parte. No quesito cultura, Lima (2009, p. 183) diz ser aconselhável “adotar uma estratégia mais interpretativa, na qual fosse dada ênfase à compreensão intercultural, por meio de comparação e contraste da cultura do aprendiz com a cultura da língua alvo”. Contudo, alguns cuidados devem ser tomados para que as comparações sejam produtivas e possam superar generalizações. A própria discussão sobre o que entendemos por cultura pode ser fundamental nessas situações.

Além do mais é importante ressaltar que “O material não determina o ensino mas pode ‘delimitar as margens dentro das quais a linguagem e a cultura são apresentadas” (PEREIRA, 2004, p. 208 apud EDMUNDO, 2013 p. 50).

P3, ao ser questionado sobre o que considera língua, nos deu a seguinte resposta:

Língua pra mim é comunicação, não importa qual é o idioma, qual é a estrutura e a gramática que você vai usar, os sons que você vai fazer com a tua boca e com o nariz, é a comunicação. É você querer comprar um café, chegar naquele lugar, e se comunicar com outro ser humano pra você conseguir o café, porque era aquilo que você queria, tentar passar a tua necessidade para outra pessoa, para ela tentar entender, e ambos se entenderem, é comunicação pra mim. Já a língua estrangeira é você pensar que a comunicação que eu nasci, que eu aprendi, no lugar onde moro, de onde eu vim, não é a mesma para um outro grupo de pessoas que moram em um diferente local, então, esse é o desafio, você tentar descobrir como eles se comunicam, quais são os hábitos que eles possuem, a cultura deles que vai influenciar, porque a maneira como você vai se comunicar vai estar ligada à maneira de viver de cada pessoa. Então se você mora em lugares diferentes, você vai estar sempre exposto a situações diferentes, provavelmente a comunicação não será apenas diferente nas palavras que você vai dizer, mas na própria maneira de se comunicar, na tua linguagem corporal, nas tuas necessidades, na tua forma de interagir com a outra pessoa que você está se comunicando. (P3. Entrevista realizada em março de 2015)

A fala de P3 traz muitas questões que julgamos pertinentes de serem problematizadas e, de certa forma, todas passam pela discussão cultural. Primeiro, a própria concepção de língua, dita por P3, com bastante convicção, como sendo comunicação.

O discurso que afirma que língua é comunicação é muito forte em diversos âmbitos, inclusive os educacionais. Com isso, não queremos dizer que língua não seja comunicação, ela também o é, sem dúvidas, mas não é apenas isso. O equívoco, ao nosso ver, se dá pela ênfase na palavra “comunicação” – como sinônimo de intercompreensão – e pela omissão de que língua é também um fator de exclusão e desentendimento, contrariando o que menciona P3, sobre um mundo onde todos se entendem em suas necessidades e disposições. Sobre isso Rajagopalan (2012, p. 379) comenta:

In drawing the relationship between language and communication in the way it is usually done, I think, one puts the cart before the horse. It is willingness to communicate that helps one postulate a common language, rather than the availability of a common language guaranteeing smooth communication between the parties. (Rajagopalan 2001) (RAJAGOPALAN, 2012, p. 379)⁴⁶.

Conforme o autor, o que torna a comunicação mais efetiva é a vontade de se comunicar, muito mais do que ter ou não línguas em comum. Isso explica por que muitas pessoas falantes de uma “mesma língua” têm tantos mal-entendidos durante suas rotinas.

Ainda a fala de P3, parece remeter aos parâmetros da AC (abordagem comunicativa)⁴⁷. Nesse sentido, Edmundo (2013) diz que:

As crenças dos professores, influenciadas pelos discursos dominantes da mídia, aqui englobando tanto aquela que divulga

⁴⁶ “Ao elaborar a relação entre linguagem e comunicação na forma como geralmente é feito, penso eu, coloca-se a carroça na frente do cavalo. É a vontade de comunicar que ajuda a postular uma linguagem comum [entre os falantes], ao invés da disponibilidade de uma linguagem comum que garante uma comunicação fácil entre as partes” (Tradução nossa).

⁴⁷ Segundo Lima e Silva Filho (2013, p.12) a abordagem comunicativa tem suas origens nos estudos feitos por teóricos funcionalistas da Escola de Praga e da Tradição Britânica. Olivera, A. (2009) com base em escritores de livros de metodologia, atesta que tal método é o melhor para fazer o aprendiz falar na língua alvo. Também acrescentamos a informação de que a abordagem em questão é bastante usada em escolas de idiomas, salvo algumas exceções. Contudo, também é preciso pontuar que a AC é alvo de críticas por parte de alguns estudiosos que lhe conferem um caráter artificial, cito como exemplo Urzêda-Freitas (2012) sendo essa, uma abordagem deslocada de qualquer caráter social e político próprios das línguas e das linguagens.

cursos de língua, quanto a propaganda de editoras de livro, definem metodologias que tendem a seguir uma proposta metodológica universal, no caso da Abordagem Comunicativa (doravante AC), sendo essa a base também para a escolha do livro didático (EDMUNDO, 2013, p. 50).

A citação acima também nos faz questionar qual é o tamanho da influência do que a autora chama de discursos dominantes sobre as crenças dos professores. Julgamos ser um questionamento complexo que, portanto, deve levar em conta inúmeros dados para postular uma resposta minimamente satisfatória. Contudo, as falas dos professores registradas para esta pesquisa dão indícios de possíveis caminhos a seguir ou a ser explorados no que concerne tal temática.

Ainda P3, ao ser exposto à mesma citação que P2 (a saber RAJAGOPALAN, 2014, p. 74) já citada nas páginas anteriores, diz que:

Eu concordo com ele, remolda a pessoa. Eu tive a experiência não só de aprender o inglês aqui, eu acho que é diferente também você aprender um outro idioma, uma língua estrangeira, com a pessoa que mora no mesmo lugar que você, que tem a mesma cultura que você, que nunca experimentou aquela outra cultura, então, aprender com essa pessoa talvez você está simplesmente só traduzindo palavras literalmente, é diferente de você aprender com uma pessoa que realmente estuda o inglês, de uma maneira mais profunda, que conhece a cultura de onde ela veio, ou que já esteve lá fora, que pode experimentar essa diferença de cultura mesmo, então se você aprender uma língua de fato, no mínimo você tem que entender como aquela língua... Você tem que entender a cultura daquele povo, porque não é simplesmente uma tradução de palavras, é uma outra forma de se comunicar (P3. Entrevista realizada em março de 2015).

A fala de P3 é uma fusão de discursos hegemônicos e contra hegemônicos intercalados, paradoxo que também verificamos em outras falas. Ao mesmo tempo que P3 desconstrói a noção de ensino como simplesmente tradução de palavras, P3 sugere que cultura seja algo homogêneo e sustenta que professores estrangeiros de LE atuam de forma mais significativa do que professores de LE não nativos ou professores de LE que nunca vivenciaram a cultura (homogênea) do outro (também homogêneo). Seus argumentos estão embasados, sobretudo, pela sua experiência do exterior⁴⁸.

⁴⁸ P3 fez parte do programa Ciências sem Fronteiras. Morou e estudou por um ano no Canadá. (Informações cedidas pelo participante)

A fala de P3 ainda remete ao que Lima (2009, p. 184) citando Bennett (1997) diz: “O aprendiz de língua estrangeira acaba interpretando a língua- alvo tomando por base a cultura da língua materna”. Isso pode ser muito problemático, pois segundo Bennett nas palavras de Lima:

[Bennett] afirma que muitos estudantes e professores de língua estrangeira veem a língua apenas como um instrumento de comunicação e se esquecem de que ela é, também, um sistema de percepção e representação do pensamento. Ensinar uma língua estrangeira, portanto, não se resume em traduzir palavras e aplicar regras de uma língua para outra. Esse tipo de ensino/aprendizagem de língua leva o aluno a se tornar o que o próprio Bennett chama de *fluent fool*⁴⁹ (LIMA, 2009, p. 184).

No encontro em que realizamos com alguns professores, posteriormente às entrevistas, o tema cultura também ganhou muito espaço em muitos momentos da discussão. Além disso, os participantes se sentiram à vontade de compartilhar experiências vivenciadas ou situações de que tomaram conhecimento por outras pessoas, no que diz respeito ao choque cultural em diferentes contextos.

Selecionamos a fala de P5, o mesmo participante com quem iniciamos os depoimentos desta seção, para ilustrar um possível deslocamento da opinião emitida no momento da entrevista. Vale lembrar que são falas oriundas de diferentes momentos: a fala do início vem das entrevistas e a fala que virá na sequência é do encontro realizado em julho de 2015.

A gente está falando em diferentes culturas em termos de países, mas, às vezes, eu vejo isso na nossa própria realidade. Na nossa cidade mesmo tem pessoas de diferentes lugares do país, e às vezes, você se depara com situações... Como que eu explico isso pra alguém que é do norte, ou do extremo sul ou de outras regiões? Até mesmo com o nível de escolaridade, não estou dizendo aqui que a pessoa é estúpida para aprender uma língua, mas às vezes dependendo do grau de escolaridade, até fica difícil passar certos conceitos da língua que você precisa ser mais técnico, dentro disso que a gente estava falando, da mobilidade de pessoas. Então você tem na sala de aula uma variedade de culturas dentro do seu próprio país.

(...)

Tem o choque cultural dentro da nossa própria cultura, como é diverso nosso país e isso dentro da sala de aula ocorre também,

⁴⁹ “Fluent fool é uma pessoa que fala determinada língua estrangeira bem, mas desconhece os componentes sociais e filosóficos dessa língua” (LIMA, 2009, p. 184).

fatalmente, ainda mais se tratando de ensinar uma outra língua para falantes de uma mesma língua que já são multiculturais (P5, em encontrado realizado em julho de 2015, grifo nosso).

P5 faz referência ao texto de Kramersch (2012), o qual sugerimos como leitura prévia ao encontro. Além disso, desta vez ele menciona uma variedade de culturas dentro do seu próprio país e também dentro da cidade, fatores que podem causar choques culturais. Podemos prever que a partir dessa tomada de consciência, no que diz respeito as culturas do seu próprio país, é provável que P5 apure seu olhar para quando se deparar com questões culturais de outros países, sobretudo em questões de ensino.

Destacamos em sua fala o momento que relata as circunstâncias em que o ensino de línguas se encontra no seu próprio local de trabalho: há falantes de uma mesma língua “que já são multiculturais” aprendizes de uma língua estrangeira. Acrescentamos aqui uma língua estrangeira internacional e que, portanto, comporta uma variedade de culturas e questões socioculturais desterritorializadas que vão muito além dos costumes culturais dos países hegemônicos (LIMA, 2009).

Nas palavras de Lima (2009, p. 189), “Não se deve ensinar uma língua estrangeira sem ao menos oferecer aos aprendizes alguma visão do universo cultural no qual essa língua está inserida”. Se pensarmos na LI, a questão cultural se torna preponderante, principalmente em caráter plural e mundial.

Neste momento, vamos continuar a discussão sobre cultura revelando alguns embates e casos específicos que surgiram no decorrer da pesquisa.

4.4.1 CULTURAS E CONFLITOS

Como o desejo, a linguagem rompe, recusa-se a ser encerrada em fronteiras. Ela mesma fala contra a nossa vontade em palavras e pensamentos que se intrometem, até mesmo violam os mais secretos espaços da mente e do corpo. Foi no meu primeiro ano de faculdade que li o poema de Adrienne Rich “Os incêndios de papel em vez de crianças”. Esse poema, falando contra a dominação, contra o racismo e a opressão de classe, esforça-se

para ilustrar graficamente que acabar com a perseguição e tortura políticas de seres vivos é um assunto mais vital do que a censura, do que a queima de livros. Um verso desse poema deslocou e inquietou alguma coisa dentro de mim: “Esta é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela para falar com você”. Eu nunca esqueci essa frase. Talvez eu não conseguisse esquecer mesmo se eu tentasse apagá-la da memória. Palavras impõem-se, criam raízes em nossa memória contra nossa própria vontade. As palavras desse poema geraram uma vida na minha memória que eu não poderia abortar ou mudar.

(bell hooks⁵⁰, 2008, p.857)

P3, que morou mais de um ano no Canadá, nos relatou algumas coisas que para ele foram surpreendentes:

Por exemplo, muitas frases eu poderia traduzir elas perfeitamente, gramaticalmente do português para o inglês, mas talvez aquela sentença teria uma conotação um pouco diferente naquela outra cultura, uma palavra que às vezes para nós soaria como uma piada, como uma coisa menos ofensiva, para eles poderia soar como algo agressivo. (P3. Entrevista realizada em março de 2015).

A fala de P3 vai ao encontro das discussões feitas por muitos teóricos, alguns dos quais estão presente nesta pesquisa, como Kramsch (2012) e Pennycook (2004), os quais reiteram a importância de se traduzir significados e sentidos relativos ao contexto em que foi produzido o enunciado. Kramsch (2014, p. 15) afirma que um ensino multilíngue da língua “procura trazer à tona as diferenças de significado entre uma palavra, uma frase, uma expressão em uma língua e seu ‘equivalente’ em outra”. A mesma autora explica que “essas diferenças não são apenas baseadas em definições semânticas convencionais, mas também na ressonância cultural e social das expressões”

⁵⁰ bell hooks assina suas obras em minúsculo e requer suas referências tal e qual, por questões ideológicas

Pedimos a P3 que relatasse algum exemplo mais específico sobre o que afirmou:

Uma coisa que eu fiquei bastante chocado, aqui no Brasil nos chamamos os afrodescendentes de negros. No nosso ponto de vista a palavra “preto” soa mal. E aí quando eu estava lá (no Canadá) “black” é a palavra que eles se referem as pessoas afrodescendentes, “nigger” seria o negro que nós chamamos aqui, mas soa de uma maneira bastante pejorativa e ofensiva. Então isso é uma coisa que você tem que tomar cuidado, a importância de perceber que não é só traduzir palavras, você tem que entender como essa palavra é utilizada naquele contexto. (P3. Entrevista realizada em março de 2015).

Assim, visto o depoimento de P3, devemos então nos indagar: De onde vêm essas equivalências? Conforme o exemplo de P3 a palavra “nigger” é equivalente a palavra “negro” em português, mas como foi dito, seus usos e significados podem ser divergentes. Há muitos conflitos e polêmicas em relação à palavra referida, a qual é chamada de “the ‘n’ word”, uma vez que é aconselhável não usá-la, pois carrega um valor pejorativo muito forte frente a toda história de violência e discriminação decorrente da escravidão e dos conflitos raciais nos Estados Unidos. Mas sabemos que esses conflitos não são exclusivos dos Estados Unidos. O Brasil é um país que apresenta sérios problemas de racismo, mesmo que muitos não queiram admitir. (MARTINS, 2009)

Esse assunto nos faz pensar em um dos “dialetos” da língua inglesa que raramente, para não dizer nunca, é mencionado em livros didáticos ou mesmo em aulas sobre variação da língua inglesa. Estamos falando do African American Vernacular English, ou como muitos conhecem, Black English. (LABOV, 1972)

Tal vernáculo não conta com prestígio social e sofre de grande estigma, pelos motivos já mencionados. Citando Iwassa (2007, sem página) reiteramos que o Black English “deve ser respeitado e aceito pelo fato de fazer parte da história da formação de uma comunidade, fruto de uma postura política sucedida nas comunidades Afro-Americanas”. Acrescentamos que o Black English e suas variações representam, antes de tudo, identidades culturais que devem ser compreendidas dentro de suas especificidades.

Iwassa (2007) cita algumas diferenças linguísticas entre Black English e o inglês culto. Vejamos, na frase: I'm going to talk with you, no Black English, ela é dita assim: I'mma talk with you, sendo que "with" é pronunciado de outro modo, ao invés de /wɪð/ ou /wɪθ/ que seriam as pronúncias americanas e britânicas respectivamente, na Black English teríamos /wɪf/. Outro exemplo: "o passado do verbo to be conjugado no passado, no caso was/were, utiliza-se somente o was para todas as pessoas, singular e plural. Was they gonna (going to) buy the whisky?". Além disso, ocorre em Black English a omissão do verbo to be em muitas frases, por exemplo: She my sister ("She's my sister"), só para citar algumas das variantes entre esses "inglês", assunto que sem dúvida daria um outro trabalho. Desse modo, podemos constatar que o uso do inglês pelas comunidades negras é claramente o emprego estratégico de um idioma, no sentido de transgredir normas e particularizar seus usos, tornando o Black English um outro idioma que não mais o inglês dito culto e não mais a língua do opressor.

Mesmo assim, lembrando o poema citado por hooks (2008), ainda precisamos da "língua do opressor" para falar em espaços legitimados; nos referimos especificamente ao uso de variedades de prestígio em determinados ambientes em que outra norma seria vista como não adequada ao contexto.

Voltando às falas dos participantes e às questões culturais. Uma das dificuldades que tivemos nas entrevistas foi a de nos fazer entender para P4, participante estrangeiro. A mesma dificuldade parece não ter ocorrido com P2, também estrangeiro. Um dos possíveis motivos para isso é evidentemente nosso conhecimento limitado de língua inglesa como aprendiz de uma segunda língua, mas também é possível relacionar tais dificuldades com os prováveis sentidos e valores culturais que damos às coisas ao nosso redor. P4, ao ser indagado sobre se "English is more spoken by people who have this idiom as second, third, fourth and, maybe, as a fifth language than by native speakers. What do you think about this?"⁵¹ se mostrou em dúvida, pediu para repetir a pergunta e em seguida falou: "So what you're saying is that uh... people whose

⁵¹ "O inglês é mais falado por pessoas que tem esse idioma como segunda, terceira, quarta e, talvez, quinta língua do que por falantes nativos. O que você pensa disso?"

English is their secondary language outnumber the native speakers. Okay, yes! Now it is clear I think”⁵² (P4, Entrevista realizada em março de 2015).

Em outros momentos, as dificuldades de comunicação continuaram, as perguntas precisavam ser ditas de outras maneiras e as explicações que tentávamos fazer não eram suficientes. Tanto que P4 preferiu não responder sobre ensino crítico (tema da próxima seção), pois em suas palavras: “I still don’t quite understand what critical language teaching means um... I honestly don’t really have a clue.”⁵³ (P4, Entrevista realizada em março de 2015).

Também tivemos dificuldades para nos entender no que diz respeito ao tema “currículo escolar”. Mencionamos que no Brasil, em termos gerais, “the curriculum dictate what we must teach to our students, oftentimes, in a universal and deterministic way”⁵⁴ Em seguida indagamos sobre como é esta questão no Canadá e o que pensa sobre isso. P4 questionou: “Are you saying that um... the curriculum dictates to teach in a universal way. Uh-hm. What do you mean by ‘teaches in a universal way’? What does that... What is a universal way of teaching?”⁵⁵ Tentamos explicar que se trata de um ensino generalista, que não considera as particularidades de cada estudante, das regiões e as demais condições do local e traz um conhecimento sempre pronto e acabado. P4 então respondeu:

Well I think it really depends on uh... where the language is being taught. If uh... for example of this is a second language program that’s in an university most likely the emphasis is gonna be on very formal language. Also how to organize your thoughts. It will probably give you an idea of what Canadian issues are. Um... Canada’s uh, very careful not to um... be imposing on the believes of others but occasionally there are certain things that might be acceptable on other culture that simply wouldn’t be in Canadian culture, like, no way around it. And they... they might let students be aware of this or um... you know, that they don’t agree with that, at least just respect it so that might be one thing. I don’t know, is that the answer you are looking for?⁵⁶ (P4, Entrevista realizada em março de 2015).

⁵² Então você está dizendo que (o número de) pessoas para quem o inglês é a segunda língua ultrapassa o número de falantes nativos. Ok! Agora está claro, eu acho.

⁵³ Eu ainda não entendo o que ensino crítico quer dizer... Honestamente, não tenho uma referência.

⁵⁴ O currículo dita o que devemos ensinar para nossos estudantes, muitas vezes, de um modo universal e determinista.

⁵⁵ Você está dizendo que o currículo dita o ensino de um modo universal. O que você quer dizer com isso? O que é ensinar de um modo universal?

⁵⁶ Eu acho que realmente depende de onde a língua é ensinada. Se, por exemplo, um programa de ensino de segunda língua na universidade, provavelmente, a ênfase será na parte formal da língua e também como organizar seus pensamentos. Isso provavelmente vai te dar

Em contraponto, assim que fizemos a mesma questão sobre currículo para P2, ele respondeu: “In Irlanda hu um. In public school it is the same. We have a very strict curriculum”⁵⁷. Também comenta que um currículo determinista pode ser negativo aos diferentes estilos de aprendizagem de cada estudante. Mas que é necessário traçar direcionamentos e objetivos para que o professor não negligencie assuntos importantes que devem ser tratados ou ensinados.

Outra situação que chamou nossa atenção que P4 nos apresentou, desta vez no encontro realizado em julho de 2015, foi o seu choque com relação aos estudantes que estavam muito pouco preparados para realizar suas tarefas de casa e tinham baixa autonomia para se envolverem em projetos e atividades mais elaboradas. Assim, P4 informa que muitas das perguntas que fazia ao seu alunado em contexto de sala de aula eram respondidas monossilabicamente, sem nenhum desenvolvimento argumentativo ou maiores explicações.

Todas essas situações nos fazem recorrer a Woodward (2000, p. 41) que traz as seguintes informações sobre cultura e identidades: “as formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades”. Isto é, a identidade depende da diferença. Dessa forma, “cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados” (Ibidem, p. 41). Tudo isso está intimamente relacionado com as representações que criamos do mundo. Por exemplo, a língua inglesa (dentro das variações americanas e britânicas) é considerada a melhor língua para a comunicação, para os negócios, para o pensamento etc., porque ela é representada como tal. Essa posição é sustentada pelos participantes desta pesquisa: “(...) então eu vejo que o inglês é tudo hoje em dia, é a língua franca.” (P1, entrevista realizada em março de 2015).

uma ideia de como são as coisas no Canadá. Se toma muito cuidado para não impor crenças para os outros, mas, às vezes, há certas coisas que podem ser aceitas em uma outra cultura que simplesmente não existiria na cultura canadense, de jeito nenhum. E eles deixam os estudantes cientes disso... se eles não concordam, pelo menos respeitam, por exemplo. Não sei, é essa resposta que você está procurando?

⁵⁷ Na Irlanda, a escola pública é a mesma coisa. Temos um currículo muito estrito, inflexível.

I see English as a... Well it's... it's becoming all-purpose-language because for example with American popular culture that has just spread all over the world and thus uh English has become a way to appreciate this which admittedly America does have a very rich pop-cultural climate um... it's also a language of business because so many businesses are from English speaking countries and even businesses from non-English-speaking countries often get taken over by English speakers so it's a language of business. It's also a language of education because there are many great uh professors and intellectuals that write in English and English just seems to be a language which is very good for um... expressing ideas. I think that English in the world... it's becoming a world language.⁵⁸ (P4, Entrevista realizada em março de 2015)

We teach English because... *despite whatever resistance there might be throughout the world, it is the language of international relations.* Um... That is not to say that it is the most commonly spoken language, but that if a student wishes to develop their professional career, so English is essential. (...) I currently see English as a ... necessity for those that wish to engage with the international world, whether that be in business, politics, international relations or academia⁵⁹. (P2, Entrevista realizada em março de 2015, grifo nosso)

Ou seja, nas palavras de Woodward (2000, p. 40-41), “o pão que é comido em casa é visto simplesmente como um elemento da vida cotidiana, mas, quando especialmente preparado e partido na mesa da comunhão, torna-se sagrado, podendo simbolizar o corpo de cristo”. Isto é, dito de uma maneira mais simples, a representação, sendo ela em primeira instância “apenas” uma representação, conforme vai sendo reiterada por discursos vindos de todos os lados, ainda continua sendo uma representação, contudo passa a agir de forma factual e real na vida de todas as pessoas. Nesse sentido, é interessante notar que P2 menciona uma certa resistência ao simbolismo que perpassa a língua

⁵⁸ Vejo que o inglês está se tornando uma língua para todos os fins. Por exemplo, a cultura popular americana se espalhou por todo lugar e assim o inglês se tornou o meio de apreciar essa cultura, o que admite que a América tem um clima muito rico para a cultura pop. É também a língua dos negócios, porque tantas empresas são de países que falam Inglês e até mesmo empresas de países que não falam inglês são tomadas por falantes de inglês, por isso é a língua dos negócios. É também a língua da educação, porque há muitos professores ótimos e intelectuais que escrevem em Inglês e o Inglês parece ser uma língua que é muito boa para um ... expressar ideias. Eu acho que o Inglês no mundo ... está se tornando uma língua mundial.

⁵⁹ Nós ensinamos Inglês ... porque apesar de qualquer resistência que pode haver em todo o mundo, é a língua das relações internacionais. Hum ... Isso não quer dizer que é a língua mais falada, mas que, se um estudante deseja desenvolver a sua carreira profissional, ter Inglês é essencial. (...) Eu atualmente veja Inglês como ... necessidade para aqueles que desejam se envolver com o mundo internacional, quer seja em negócios, política, relações internacionais ou academia.

inglesa. No entanto, ainda assim isso não é suficiente para frear o desenvolvimento dessa língua como a língua de relações internacionais.

Em relação a todas essas questões culturais não podemos deixar de nos posicionar sobre um dos temas que foi recorrente nas discussões e também nas entrevistas com os participantes: estudantes pouco engajados e professores despreparados e desmotivados. Seria isso uma questão geral ou específica, de casos isolados? De fato, há ainda outras perguntas mais pertinentes que não estão sendo feitas, por exemplo, por que nosso modelo de educação ainda repete em grande escala os moldes da educação que acontecia na época da ditadura militar? Por que queremos tratar casos de fracasso em ensino-aprendizagem como situações isoladas e os casos bem-sucedidos como exemplos que, de forma geral, servem apenas para “tapar o sol com a peneira”?

Já sabemos, por exemplo, que não é o acesso à informação e à tecnologia por si só que permite o avanço na aprendizagem. “Vemos degradações da vida social que não podem ser resolvidas só com uma concepção informacional da sociedade” (CANCLINI, 2005, p. 234). Na Sociologia da educação, diz o mesmo autor, “percebe-se que não há uma ‘simultaneidade sistêmica’ entre todas as dimensões do desenvolvimento, porque os educandos não são iguais, não têm idênticas possibilidades de aprender nem se interessam pelos mesmo conteúdos.” (Ibidem. P 234)

Uma educação homogênea baseada numa informação universal e estandardizada não gera maior equidade nem democratização participativa. Se prestarmos atenção às múltiplas formas de pertencimento e coesão social, escutaremos uma pluralidade de demandas. São necessárias ‘adaptações programáticas aos grupos específicos’ (por exemplo, o bilinguismo em zonas multinacionais), ‘buscar a pertinência curricular em função das realidades territoriais em que a escola se desenvolve e destinar recursos especiais às zonas de maior vulnerabilidade social e precariedade econômica’ (Hopenhayn, 2002, p.315-316). (CANCLINI, 2005, p. 234-235).

Desta forma, é possível dizer que todo esse quiproquó, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem no Brasil, não só em matéria de línguas, mas também nas outras áreas, acontece não apenas pela existência de professores despreparados, estudantes sem autonomia e um governo que não cumpre as leis que estabelece, mas principalmente, pelo modo como se

institucionalizou (de forma histórica) um modelo de ensino que não se propõe a modificar seu meio social.

Tal modelo remonta o paradigma iluminista no qual o conhecimento é reduzido à informação e “cujo esforço educativo impunha uma racionalidade que representa, a priori, a produção e a transmissão de conhecimentos universais e verdadeiros” (Ibidem, p. 235). Por fim, Canclini (2005) reitera que:

A desigualdade de acesso aos mercados de trabalho, mesmo para quem dispõe dos novos conhecimentos e capacidades, evidencia a intervenção de outras variáveis não contempladas pelos modelos iluministas ou tecnocráticos. Ao observar a variedade de compromissos identitários e de modos de simbolizar o sentido social, comprovamos que os conhecimentos necessários para situar-se significativamente no mundo devem ser obtidos tanto nas redes tecnológicas globalizadas quanto na transmissão e reelaboração dos patrimônios históricos de cada sociedade. (CANCLINI, 2005, p. 235)

Toda essa discussão sobre culturas e os problemas de ensino, a nosso ver, são imprescindíveis ao ensino que se quer crítico. Portanto, nosso próximo eixo temático abordará o nosso entendimento de ensino crítico e a perspectiva dos participantes.

4.5 “ENSINO CRÍTICO? NO CASO, ENSINO CRÍTICO É FAZER O ALUNO PENSAR? IR ALÉM DA AULA?”

Com todas as suas limitações, a sala de aula continua sendo um lugar de possibilidades. E, nesse campo de possibilidades, nós [professores/as] temos a chance de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós mesmos/as e de nossos/as colegas uma abertura de espírito e de coração que nos permita encarar a realidade, imaginando, coletivamente, caminhos para nos mover além das fronteiras, para transgredir.

(bell hooks, 1994, p. 207)⁶⁰

Um dos temas que também investigamos foi o ensino crítico e a visão que os participantes têm sobre isso. Temos consciência de que se trata de um

⁶⁰ Citação e tradução retirada de Urzêda- Freitas (2012).

tema amplo e multifacetado, discutido em diferentes vertentes com diferentes intuitos. Hawkins e Norton (2009) fazem um bom levantamento sobre como se dá o ensino crítico em diferentes perspectivas e contextos e ainda apresentam uma retomada histórica bastante pertinente sobre o tema. Citam, por exemplo, a pedagogia crítica de Paulo Freire como um dos marcos para o que se entende hoje como ensino crítico:

Rooted in the work of Paulo Freire, a Brazilian educator whose mission was the emancipation of peasants in colonial and postcolonial societies, critical pedagogy seeks to empower people to challenge oppressive conditions in their lives. One central tenet in Freire's work, which we will take up in this chapter, is *praxis*: the site where theory and practice come together to create action that leads to social and political change. Freire advocated for dialogue, or the importance of engaging in a *dialogic process*, as a means to make visible ideologies and relations of power, and the ways in which people are situated within them (Freire 1973, 1974). (HAWKINS, NORTON, 2009, p. 31)⁶¹

Contudo, o que se entende por crítico, ou ensino crítico, ainda é uma questão muito debatida (HAWKINS, NORTON, 2009; PENNYCOOK, 2006, et al.).

Dentro da LA, e da linguística de forma geral, o termo “crítico” é, muitas vezes, incorporado às terminologias das diferentes áreas. Pennycook (2006, p. 67) diz que o termo pode ser entendido pelos seguintes vieses: “Crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa; e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora”.

Sem a pretensão de escolher uma abordagem ou outra, pois é muito provável que cada domínio traga alguma contribuição dentro de sua abordagem de criticidade, reiteramos, mesmo assim, o que esclarece Pennycook (2006, p. 67) sobre o assunto: a criticidade se dá, sobretudo, na “possibilidade de vislumbrar a práxis em movimento”. E isso, a nosso ver, é

⁶¹ Desenvolvida na obra de Paulo Freire, educador brasileiro, cuja missão era a emancipação dos camponeses nas sociedades coloniais e pós-coloniais, a pedagogia crítica visa capacitar as pessoas a questionar as condições opressivas em suas vidas. Um princípio central na obra de Freire, que vai ocupar este capítulo, é *práxis*: o local onde a teoria e a prática se unem para criar a ação que leva à mudança social e política. Freire defendeu o diálogo, ou a importância de se engajar em um processo dialógico, como um meio de tornar visível as ideologias e relações de poder, e as maneiras pelas quais as pessoas estão situadas dentro delas (Tradução nossa).

fundamental tanto no papel de pesquisador, como também no papel de professor.

Do mesmo modo, nas entrevistas pudemos perceber por parte do professorado uma certa hesitação quanto ao tema. A pergunta feita, propositalmente com poucas informações a fim de não influenciar respostas, colocava os participantes numa situação hipotética: “Se te pedissem para fazer uma atividade ou aula, independente de temática, numa abordagem de ensino crítico, como você procederia?”

O título desta seção, por exemplo, veio de uma das respostas mais surpreendentes que obtivemos. “Ensino crítico é fazer o aluno pensar?”. Se, por um lado, fica a impressão negativa de que fazer o estudante pensar não é uma situação corriqueira, por outro lado, o entrevistado ao ter um “sim” como resposta para a sua pergunta disse que considera importante trazer “um pouco da realidade para o aluno”, em contraponto com o conteúdo do material didático. A seguir, sua resposta na íntegra:

Ensino crítico é fazer o aluno pensar no caso? Ir além da aula? Eu acho que é importante você trazer um pouco da realidade pro aluno também, às vezes, nós professores, focamos nos livros didáticos, no material de ensino que você está utilizando com o aluno, e às vezes aquilo é algo meio datado, meio ultrapassado, algo que não corresponda à realidade dele. **Então não importa se é simplesmente ensino de línguas, eu acho que você tem que trazer para o aluno algo que está acontecendo no momento**, ainda mais agora com a internet, a gente vê muitas novas gírias e palavras, que também são importantes para o aluno pois se ele tem que aprender o inglês, ele tem que aprender como um todo, se ele vai utilizar que ele utilize da maneira correta, e da maneira que ele... ele só vai utilizar o inglês se ele sentir que ele está fazendo da mesma forma que ele está vendo ao redor dele, então se ele ver que ele está aprendendo o inglês que não ... corresponde aquilo que ele vê na internet, que ele vê na televisão, que ele escuta numa música, para ele, ele tá aprendendo uma outra coisa que não terá utilidade para ele. Eu acho importante nós professores tentarmos trazer um pouco dessa realidade e perguntar para o aluno o que ele quer. Às vezes nós nos preocupamos em preparar aula e esquecemos um pouco de ver o que o aluno quer, se é um aluno que gosta de rock, de música, que joga vídeo game, muitos alunos que eu tenho sabem vários termos difíceis que eles aprendem por causa do vídeo game, eu acho legal isso de fazer o aluno trazer essa realidade dele. (P3. Entrevista realizada em março de 2015. Negrito nosso)

Na mesma fala, P3 usa alguns termos que ratificam a ideia de que professores de língua estrangeira são acríticos quanto ao seu “objeto” de ensino (Tema levantado por Siqueira (2011b) e outros autores). Por exemplo,

quando P3 diz que “não importa se é simplesmente ensino de língua, você tem que trazer para o aluno algo que está acontecendo no mundo”, há, novamente, uma ambiguidade e, ao nosso ver, uma falta de criticidade ou ingenuidade quanto ao ato de ensinar línguas. Ambíguo, pois há a consideração, sem sombra de dúvidas importante, de que é preciso trazer discussões atuais sobre os acontecimentos do mundo para a sala de aula, contudo, em uma perspectiva que desconsidera o ensino de línguas como algo imbuído de conotações políticas e culturais (RAJAGOPALAN, 2014), como já frisamos nos capítulos anteriores.

P4, por sua vez, disse não ter referências sobre o que é a abordagem crítica de ensino e preferiu não responder. P5 disse que precisaria pesquisar mais sobre o tema, contudo, ainda assim disse que “eu entendo que teria que trazer algum material que despertasse o senso crítico dos alunos, alguma coisa que gerasse algum debate e diferentes opiniões, então eu poderia trabalhar a partir disso”

No entanto, consideramos que para que aconteça um debate em sala de aula é preciso muito preparo do docente, no sentido de ter “jogo de cintura”, domínio do tema debatido e domínio de estratégias de mediação. Além disso, o mais importante, ao nosso ver, é que o debate funcione para estimular “o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado” (SILVA, 2007 p. 100). Em outras palavras, é preciso questionar os discursos hegemônicos, sejam eles sobre língua ou qualquer outro tema.

Um exemplo prático de ensino crítico nas aulas de inglês é desenvolvido por Urzêda-Freitas (2012). Com base em Pennycook (1998) e hooks (1994), que exploram uma pedagogia transgressiva, Urzêda-Freitas diz que:

Na seara do ensino de LE/inglês, que opera sob fortes confluências do positivismo e do estruturalismo (PENNYCOOK, 1998), essa proposta de *pedagogia como transgressão* se concretiza no pressuposto de que não basta ensinar uma língua para fins comunicativos: é preciso considerar os efeitos/valores que essa língua produz na sociedade, refletindo sobre como nossos discursos colaboram com a perpetuação do preconceito e da discriminação contra as pessoas pobres, as pessoas negras, os(as) homossexuais, as mulheres, os povos indígenas etc. Ao fazê-lo, estaremos não somente atravessando as fronteiras de um território proibido, mas também buscando novas formas de pensar a educação e o próprio ensino de LE/inglês, que muitas vezes se resume no exercício de

atividades lúdicas e na transmissão de mensagens/informações triviais do(a) aluno(a) A para o(a) aluno(a) B. (URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 79).

Em seu trabalho, o pesquisador-professor organizou e planejou as aulas críticas em torno de cinco temas principais: “1) O inglês na era da globalização; 2) A questão do corpo no mundo contemporâneo; 3) Raça e classe no Brasil; 4) Cultura e identidade; e 5) Gênero e sexualidade” (URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 85). O autor relata qual foi a reação dos estudantes que participaram das aulas e também trabalha com os seus depoimentos:

No que se refere à primeira característica, percebo que os(as) alunos(as), quando expostos(as) a temas críticos, apresentam duas reações: em um primeiro momento, eles(as) se assustam e se calam; em seguida, começam a tomar parte nas atividades. A primeira reação advém do *choque com o novo*, tendo em vista o fato de a maioria das aulas de LE em contextos brasileiros diversos se pautar, quase que essencialmente, no exercício de atividades lúdicas e comunicativas. A segunda reação, por sua vez, parece ocorrer quando os(as) alunos(as) percebem a relevância do enfoque de determinados temas em sala de aula e acabam se dando conta de que problematizar os conceitos de raça e classe no Brasil, por exemplo, é algo mais próximo de sua realidade do que descrever, comunicativamente, situações cotidianas envolvendo amigos(as), vizinhos(as) e parentes em geral (URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 87).

É importante pontuar aqui que um professor que trabalha dentro da AC pode ser mais crítico do que a abordagem demanda, no entanto, tal atitude parte muito mais do professor, pois “não se pode perder de vista que o objetivo do ensino comunicativo é a interação entre os alunos, ao passo que no LC⁶² (letramento crítico) o objetivo é a construção de sentidos na língua” (EDMUNDO, 2013, p. 64).

P1, na mesma situação que os demais, por exemplo, questiona qual a vertente de ensino crítico seria estipulada para a atividade. Ao passo que responde: “a própria adaptação do material que a gente usa já é um ensino crítico da nossa parte” (P1, entrevista realizada em março de 2015). E ainda pontua:

⁶² Tomamos aqui os termos letramento crítico e ensino crítico como próximos, no sentido de que tais abordagens tratam de questões em comum. Contudo, sabemos da existência de um debate intenso no que se refere às terminologias. Edmundo (2013) cita vários autores que fazem a distinção entre o letramento crítico e a pedagogia crítica, e outros que tomam como sinônimos. No entanto, não iremos entrar detalhes neste campo por uma questão de recorte e espaço.

Dentro do ensino crítico eu poderia trabalhar como que funciona essas mídias aqui; o que elas estão querendo mostrar, trabalhar o discurso mesmo dentro disso. Eu acho que quando você trabalha o discurso, independente se é numa música ou numa letra, num livro, na matéria, é ensino crítico. (P1, entrevista realizada em março de 2015).

Refletir sobre os discursos que circulam ao nosso redor se torna essencial. Citando Price (1999), Pennycook (2006, p. 81) nos informa que “O discurso é visto como prática na qual tanto o discurso quanto o sujeito são realizados performativamente”. Isso quer dizer que “nomear objetos tem a ver com o próprio ato de sua constituição, o caráter essencialmente performativo de nomear é pré-condição de toda hegemonia e política”

Por extensão, nomear variedades de língua como as variedades mais “corretas” ou “elegantes” é performar em cima delas, contribuindo, assim, para a manutenção dos discursos hegemônicos sobre línguas e também sobre seu ensino.

Assim, destacamos agora a fala de P6 no que diz respeito ao tema desta seção:

Olha, vou ser bem franca com você, eu conheço pouco, a terminologia já ouvi falar, mas nunca fui em nenhum seminário sobre esse ensino crítico. O que eu vejo é que, realmente, **a gente tem que trazer para o mundo do aluno**, aquilo que chamo de personalizar. **De repente provocar o aluno a pensar, porque o ensino não pode ser verticalizado, aprender uma sentença, repetir, não, não pode ser isso, tem que expandir.** Por que se não você vai aprender só uma vertente e você não vai saber se expressar quando a pessoa for perguntar alguma coisa um pouquinho diferente daquilo que você está acostumado, “ah, o professor não falava daquele jeito”, então, mais uma vez, temos que provocar o aluno a responder de forma pessoal, dar a sua opinião sobre questões sociais, ambientes, sobre temas de dentro da sua cidade, dentro de coisas que fazem parte do contexto dele. **Não sei se estou certa ou errada, até tenho interesse em conhecer mais sobre o assunto.** (P6, entrevista realizada em março de 2015, grifo nosso)

Da mesma forma que P6, os demais participantes da pesquisa mencionaram em vários momentos da entrevista frases como: “é preciso trazer para o mundo do aluno”. Nesse sentido, Rajagopalan (2008) comenta:

Há um certo consenso emergente de que as práticas pedagógicas devem se basear nas aspirações e motivos dos aprendizes e não, como foi a prática durante um bom tempo (isto é, o tempo em que a

teoria ditava as regras do jogo) nas tomadas de decisões com base em elucubrações teóricas, feita longe dos aprendizes e de suas crenças (Mitchell, 2000) (RAJAGOPALAN, 2008, p. 162).

No entanto, tememos que esse refrão pedagógico de que temos que levar em conta o mundo dos estudantes entre em um desgaste epistemológico a ponto de se tornar uma teoria vazia e distante de contornos práticos.

“Provocar o aluno”, “personalizar”, “expandir” são termos mencionados na fala de P6. Estamos de acordo com P6 que são princípios basilares para algum tipo de ensino crítico. Mas, conforme Urzêda–Freitas (2012), se pensarmos em termos de proficiência ou, mesmo para usar o termo de P6, expandir na língua-alvo, no ensino crítico isso significa ter “consciência dos efeitos que os enunciados podem produzir na sociedade mais ampla”. O autor exemplifica:

os(as) alunos(as) se tornam conscientes do uso do verbo *to be*, mas também se tornam conscientes do poder de ação desse verbo sobre o mundo; aprendem que a forma correta de conjugação para o pronome *she* é *is*, mas também aprendem que, ao dizer *she is ugly because she is black* ou *I don't like her because she is a lesbian*, eles(as) estão reiterando o preconceito e a discriminação contra as mulheres negras e os(as) homossexuais, respectivamente. (URZÉDA-FREITAS, 2012, p. 93, destaque no original).

No mesmo sentido, os discursos sobre língua, em especial sobre o inglês, de que tratamos ao longo deste trabalho, em uma abordagem de ensino crítico, também seriam postos em discussão, de forma que os estudantes possam tomar consciência, por exemplo, de que a variação linguística também existe na língua inglesa, e vai muito além da variação entre um inglês dito americano e outro dito britânico.

Ainda sobre a fala de P6, percebemos uma certa hesitação sobre sua própria fala: “não sei se estou certa ou errada, mas tenho interesse em conhecer mais [sobre o ensino crítico]”. Ressaltamos também seu interesse por buscar mais sobre temas poucos debatidos. Tal detalhe que captamos na entrevista veio a refletir-se em ação concreta posteriormente, pois P6 foi uma das três pessoas participantes que marcaram presença na discussão em grupo.

O assunto “ensino crítico” e “criticidade” também foi um dos temas debatidos no encontro. P6, inclusive, comenta sobre os discursos que grande

parte das escolas passa para sua “clientela”: “Se a gente pega a missão de quase todas as escolas: ‘Tornar meu aluno um ser crítico’. O discurso sempre é esse, mas é um discurso vazio se você parar para analisar” (P6, em encontro realizado em julho de 2015). Tal questão suscitou uma série de apontamentos por parte dos presentes, sendo que algumas problemáticas foram citadas: a) o círculo vicioso do ensino tradicional; b) professores que não sabem como “fazer algo diferente” do que já está estabelecido; c) pouca ou nenhuma autonomia por parte dos estudantes.

Também pudemos observar diversos momentos de muita criticidade por parte dos participantes no encontro realizado, que foram desde de um sincero: “I have to admit, most of us, we’re not prepare for this⁶³” (P5, ao falar sobre contextos multilíngues e o ensino de inglês pensado nessa perspectiva e no quanto o texto de Kramersch, 2012, o fez abrir os olhos para as questões citadas) até falas como a de P4 sobre a necessidade de “disrupt the ideia of one country, one culture”⁶⁴.

Podemos concluir que pensar sobre criticidade e ensino crítico, fugindo de determinações vazias, é algo que contribui fortemente para a formação crítica de professores, “visto que demanda leituras e reflexões que lhes possibilitam não somente elaborar e conduzir aulas críticas, mas também reconhecer a dinâmica das relações de poder que operam na sala de aula de LE/inglês e na sociedade como um todo” (URZÊDA- FREITAS, 2012, p. 94).

Nesse sentido, durante o encontro realizado, destacamos aqui um momento de debate entre os 3 participantes, cujas opiniões foram divergentes e, em alguns momentos, complementares. O tema debatido foi a invenção de uma nova pedagogia de ensino. O assunto foi levantado por P6 ao destacar um trecho do texto de Kramersch (2014, p. 12): “(...) então precisamos criar uma pedagogia que desde o início sensibilize os alunos à escolha estilística e as traduções⁶⁵ de diversos tipos”. Vale ressaltar que para o encontro utilizamos a versão em inglês do texto de Kramersch, de 2012.

Após ler o trecho do texto de Kramersch para os demais, P6 teceu os seguintes comentários:

⁶³ “Eu preciso admitir, muitos de nós não estão preparados para isso” (Tradução nossa)

⁶⁴ “Romper com a ideia de um país, uma cultura” (Tradução nossa)

⁶⁵ N.T. – A autora usa na versão original o termo *trans-lation* referindo-se à tradução não num sentido literal, mas sim a uma transferência intercultural de sentidos.

Estamos tão acostumados a ensinar de uma perspectiva diferente. Temos que levar isso em consideração? (fazendo referência à passagem do texto) Eu, não. Eu ensino o que está lá para eu ensinar. Como vocês interpretam isso? Como se sentem em relação a isso? Me fez pensar: Como isso é possível? Seria isso possível? (P6, em encontro realizado em julho de 2015)⁶⁶

P4, em sua linguagem corporal, parece se sentir desconcertado com as perguntas, e responde: “Eu sinto que são questões muito importantes, mas eu não tenho uma resposta para isso⁶⁷ (...) [diminui o tom de voz ao passo que fala coisas que não conseguimos compreender para transcrever aqui]

P6 retorna a falar questionando se o que Kramersch propõe ao menos pode ser pensando em métodos ou material didático, contudo P6 ainda afirma não acreditar ser esse o caso, no sentido de não achar algo viável.

P5 toma a palavra e diz:

Eu acho que nós como professores encaramos situações em que nós preparamos aulas, como “warm up activities” (atividades introdutórias) e percebemos que não está funcionando, não está acontecendo. Ou em muitas situações, não só “warm up”, ensinando gramática e nossa! Não está funcionando. Eu acho que existe um conflito, o estilo não é apropriado, você não está consciente do tipo de estudantes que você tem. Então, isso é frustrante para os professores e talvez você pensa que é culpa deles, o erro é deles, não é, é seu. Você precisa estar preparado. Nós estamos preparados? Eu acho que não. Isso que estamos lendo agora é muito importante, porque faz nós professores refletirmos sobre isso de um jeito mais prático. Como a gente pode mudar isso? Como diz aqui no texto: “devise it”. Esse é o ponto. Como podemos construir nosso estilo de ensino de um jeito que torne⁶⁸ (...) (P5, em encontro realizado em julho de 2015, tradução nossa)

P6 termina a fala de P5: “torne isso mais atrativo⁶⁹”.

⁶⁶ Na fala original: Because we are so used to, well, teaching from a different perspective. Do we even take this into consideration? I don't, honestly I don't, I don't. because I teach what is there for me to teach. How do you feel about that? Do we take this in consideration?

⁶⁷ Na fala original: I feel that is a really important question but I don't have an answer (...)

⁶⁸ Na fala original: I think as teachers we face situations in which we prepared classes, like warm up activities, and we realize that is not working, is not happening. Or in several situations, not only in warm up, teaching grammar and uau, this is not working I think there is a conflict, the style is not appropriate, you know, you're not aware on the kind of students we have there. Then, that's frustrated the teachers and perhaps you think is their mistake or their fault, is not, it's yours, you have to be prepared. Are we prepared? I don't think we are in this way. This is really important that we're reading now, cause make us teacher think about this in a practical way. Are we doing that, no, we're not doing, how can we change this. how can we, you know, as it says here: devise it. That's the point. How can we build our teacher style in a way that makes this (...)

⁶⁹ Na fala original: Make this more attractive

E a discussão continuou: P6 ainda trouxe a questão da idade dos aprendizes como um fator que deve ser levado em conta, se são adolescentes, ou pessoas adultas, assim como o conhecimento que esses aprendizes trazem. Também mencionou a questão da empatia entre professores e estudantes. Tais constatações remetem a uma citação de Pennycook:

Most significant is the recognition that “much of what teachers know about teaching comes from their memories as students, as language learners, and as students of language teaching” (p. 401). Thus, we have to take into account our students’ embodied histories of learning and teaching, the memories, pains, and desires that have been written onto their educated bodies. Learning to teach is not just about learning a body of knowledge and techniques; it is also about learning to work in a complex sociopolitical and cultural political space (see Liston & Zeichner, 1991; Pennycook, 2000) and negotiating ways of doing this with our past histories, fears, and desires; our own knowledges and cultures; our students’ wishes and preferences; and the institutional constraints and collaborations.” (PENNYCOOK, 2004, p.6-7)⁷⁰

Por fim, no debate falou-se também sobre a relevância de cada docente fazer o seu papel em construir a criticidade com seu alunado, em outras palavras, fazer um trabalho com alguma relevância social (RAJAGOPALAN, 2003). Isto é, pensar numa atitude pedagógica de transformação e transgressão, o que demanda compromisso social e ação investigativa (URZÊDA- FREITAS, 2012)

Assim reiteramos que:

A linguagem se constitui em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas constantes lutas. A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125)

⁷⁰ Em nossa tradução: Mais significativo é o reconhecimento de que muito do que professores sabem sobre ensinar vem de suas memórias como alunos, como aprendizes de línguas, e como alunos de ensino de línguas. Portanto, temos que levar em conta as histórias de ensino e aprendizagem trazidas pelos nossos alunos, as memórias, dores e desejos que foram escritas em seus corpos educados. Aprender a ensinar não é apenas sobre um corpo de conhecimentos e técnicas; é também sobre aprender a trabalhar em um espaço sociopolítico e politicamente cultural complexo e negociar maneiras de fazer isso com as nossas histórias passadas, medos e desejos, nossas próprias culturas e conhecimentos; os desejos e preferências dos nossos alunos; e os contrastes e colaborações institucionais. (PENNYCOOK, 2004, p.6-7)

E ainda como alerta Rajagopalan (2003, p.111) citado também por Urzêda-Freitas (2012, p.94):

Devemos estar cientes de que, ao estimularmos a crítica e o 'constante questionamento das certezas que, com o passar o tempo, adquirem a aura e a *intocabilidade* dos dogmas', estaremos atraindo a ira daqueles(as) que estão plenamente satisfeitos(as) 'com o *status quo* e interpretam qualquer forma de questionamento das regras do jogo estabelecidas como uma grave ameaça a si e à sua situação confortável e privilegiada'. Enfim, "o educador crítico sempre foi e sempre será uma ameaça para os poderes constituídos". (URZÊDA-FREIRAS, 2012, p.94)

Ecoamos como palavras finais deste capítulo a afirmação de que "O educador crítico sempre foi e sempre será uma ameaça para os poderes constituídos" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho apontamos que ele surgiu, mesmo que implicitamente, a partir de insatisfações pessoais tanto no papel de estudante quanto no papel de professor de língua inglesa relativas ao modo como as matérias e os discursos estão dados e naturalizados, especialmente nos meios educacionais. Além disso, outro aspecto importante que consolidou a feitura desta pesquisa foi a trajetória acadêmica percorrida pelo pesquisador até os dias de hoje.

A partir disso, explicitamos que o nosso objetivo principal era investigar, a partir da perspectiva de professores, em uma escola de línguas, suas concepções de ensino de línguas e verificar em que medida foi possível relacionar tais concepções em conformidade com discursos hegemônicos de forma acrítica ou, pelo contrário, ao encontro de uma vertente crítica.

Para tanto, lançamos mão de duas perguntas de pesquisa. A primeira delas indagava se professores de inglês estão refletindo sobre a língua que ensinam, sobretudo, pensando nos fenômenos de diferentes ordens que envolvem tal língua. Em sentido semelhante, a segunda questiona se professores de inglês estão reproduzindo discursos hegemônicos sobre essa língua ou sobre seu ensino.

A partir disso, trouxemos em nosso primeiro capítulo vários aspectos históricos que envolvem a língua inglesa, a fim de mostrar que a língua é o que é hoje em função de muito do que já se passou. Isto é, todos os fenômenos que envolvem o inglês e o status desta língua na atualidade são decorrentes de processos históricos e, sobretudo, geopolíticos.

Em continuidade, tanto no primeiro capítulo quanto no segundo capítulo a discussão sobre o ensino de língua inglesa ganhou destaque, por diferentes enfoques, para que pudéssemos problematizar as urgências desse ensino em contexto brasileiro. Demos destaque também à(s) política(s) linguística(s) e suas relações com o ensino de língua e aos discursos hegemônicos sobre língua, temas de relevância para esta pesquisa, usados, sobretudo, como suporte para a discussão dos dados levantados.

Assim, no que diz respeito ao contexto de pesquisa, uma escola de idiomas, também trouxemos algumas reflexões.

Rajagopalan (2011a, p. 64) considera que “escolas de idiomas não têm, de modo geral, nenhuma pretensão de participar do contexto maior da educação num país. Elas são, antes de qualquer coisa, empresas”. No entanto, acrescenta o autor que “não podemos perder de vista que elas estão aí para cumprir metas bem mais imediatas e pontuais. E, convenhamos, cumprem seu papel com admirável eficiência e êxito”.

Araujo de Oliveira (2011) discute também a relação comercial que tais instituições criam com os estudantes, fortalecendo o mito de que só aprende inglês em escolas de idiomas. Em sentido semelhante, Pessoa e Pinto (2013) considera que os cursos de idiomas são um lugar ideal para estudantes de uma elite socioeconômica tendo em vista fatores ideológicos que perpassam tal espaço.

Outra questão importante que não podemos desconsiderar diz respeito ao surgimento das escolas de idiomas em contexto brasileiro. Tal desdobramento está diretamente vinculado às decisões sobre as políticas linguísticas, pois foi com a retirada da obrigatoriedade do ensino de LE nas escolas, em 1961, que essas escolas começaram a se estabelecer.

Assim, pensando em todos esses fatores controversos é que se deu nossa escolha por esse ambiente de aprendizagem. Contudo, não nos cabe aqui demonizar ou santificar tal âmbito, uma vez que isso foge aos objetivos da pesquisa. Nos valem mais da atitude de compreender o que se passa nas escolas de idiomas e ouvir os professores que lá atuam.

Desse modo, o que, de certa forma, as falas do corpo docente de uma escola de idiomas trazem, em suas linhas mais implícitas – e muitas vezes explícitas –, é a dificuldade de todos nós, de todo ser humano, em lidar com as incertezas. É preciso uma estrutura certa que nunca vai mudar (P4), é preciso *um* inglês, ‘O inglês’ que sirva em todo os lugares do mundo, pois sabendo esse inglês você irá se comunicar com as pessoas de todos os lugares do mundo sem nenhuma dificuldade (P5). Assim, caso “essa coisa da variação” (P1) de que já se ouviu falar venha desestabilizar o que em nosso imaginário está muito bem organizado e definido não será trazida para a sala de aula.

Além disso, as falas dos participantes, em sua grande maioria, atestam uma ambiguidade conceitual, ou melhor, um movimento contraditório. O que estamos querendo dizer é que captamos uma tentativa bastante verdadeira de “inovação” no que diz respeito ao ensino de inglês por parte dos professores; um desejo de conhecer as últimas tendências no ensino e de se manter aberto ao novo. Contudo, suas falas, em nossa análise, demonstram alguma resistência em aceitar de braços abertos um ensino que se pretende “inovador”, aqui concebido como um ensino que leve a transformação e transgressão ao meio, o que demanda compromisso social e ação investigativa (URZÊDA-FREITAS, 2012). Muitas falas soavam extremamente transformadoras, mas ao serem concluídas recaíam num viés tradicional, soando como um tipo de pedido de socorro, como se pensassem em seus subconscientes: “eu quero ser inovador, mas não sei como se faz isso na prática ou o que isso de fato significa”. Os casos mais instigantes que atestam o que mencionamos são de P1, P2, P3 e P4.

P2, por exemplo, faz uma fala aparentemente “inovadora”, na qual menciona que cada aprendiz deve aprender seu jeito próprio de lidar com a linguagem, entre outras coisas, mas que termina com um “desde que não se desvie do inglês distinguível”. Sabemos que, para que uma variedade seja distinguível ou não, isso depende de muitos fatores: quem fala, quem ouve, o grau de proficiência na língua, o lugar de onde se fala, o contexto, só para mencionar alguns itens. Portanto, se torna uma questão de grande complexidade que não pode ser encarada com arbitrariedade.

P3, o mesmo participante que atesta não existir um inglês perfeito e ainda afirma que a regionalidade causa transformações na língua inglesa, em outro momento diz que “não importa o fato de ser apenas ensino de línguas”, isto é, uma visão que não considera a sala de aula e o próprio ensino de línguas dentro de suas conotações políticas e ideológicas. Com isso, demonstramos que um mesmo participante conferiu momentos que julgamos ser de maior criticidade e outros de menor criticidade em relação à língua e, dessa forma, o próprio entendimento de criticidade deve ser posto em xeque; deve ser entendido na “possibilidade de vislumbrar a práxis em movimento” (PENNYCOOK, 2006, p. 67).

P5, que nas entrevistas trouxe conceitos mais fechados de língua e cultura, ao participar do grupo de discussão, nos deu a entender que ampliou sua visão e seu entendimento sobre como deve ser o funcionamento de uma sala de aula. Menciona, por exemplo, que já passou por diversas situações em aula, nas quais sentia que os exercícios não fluíam e tendia a pôr a “culpa” nos estudantes. Posteriormente, segundo a sua reflexão, passou a considerar que a “culpa” é, principalmente, dos professores, que quase sempre não estão preparados para lidar com os diferentes estudantes com vivências multiculturais, realidade também apontada por P5 em seu contexto de atuação.

Em alguns momentos do grupo de discussão, P5 mencionou com todas as letras: “nós não estamos preparados para isso”, ao fazer referência às realidades descritas por Kramersch (2012; 2014).

Devemos pensar no porquê deste ensino marcado discursivamente pelas promessas de inovação, mas que se sustenta, de forma geral, com atributos bastante tradicionalistas. Devemos nos questionar o que é inovação em termos de ensino e quando isso realmente acontece. Sem dúvidas, o ensino de línguas estrangeiras, desde seus primeiros métodos, que consistia na pura tradução de termos, até as concepções teóricas atuais já avançou muito. Podemos dizer que estamos em constante processo de renovação. No entanto, para se trazer o novo é preciso contrapor esse “novo” ao “velho”, mesmo que o “velho” se resguarde em nossas práticas e se mantenha como uma sombra ou um lugar de apoio. Um possível caminho para se pensar nessa questão se volta a um dos principais temas desta pesquisa: os discursos hegemônicos e a forma como são administrados.

Os métodos tradicionais de ensino foram determinados historicamente, estabelecidos e cristalizados fortemente em nossas culturas, isto é, foram estabelecidos discursivamente: há formas de se interpretar, há formas de se fazer, há formas de se pensar. Desse modo, os discursos podem trazer caminhos dúbios: Os discursos hegemônicos que aqui discutimos não se sustentam apenas em nossas contradições, mas, principalmente, se fortalecem naquilo que amplamente divulgamos como verdade. Assim, mesmo na tentativa de mudança evoca-se o velho, reforçando sua presença.

De forma geral, para sintetizar, o sistema nos cobra mudança ao mesmo tempo em que nos cobra os conhecimentos tradicionais e canônicos.

Transgredir o que está cristalizado carece de legitimação e espaços, carece de políticas e discursos em prol dessa atitude. Em contramão a isso, ainda há funções a serem cumpridas; há um corpo social quase sempre viciado pelas mesmas atitudes e valores, funções que estão subordinadas a formas de controle que têm se mostrado muito eficazes. Há ainda muitas dúvidas: Como ampliar o tradicional? Sabemos fazer isso? Isso é realmente o desejado?

Apenas para citar um exemplo: se um professor que dominasse o African American Vernacular English resolvesse dar suas aulas inteiramente nessa variedade de inglês em uma escola de idiomas onde se prega o ensino de American ou British English, o que provavelmente aconteceria? E se esse professor fizesse o mesmo na universidade? Ou em escolas públicas? São situações muito difíceis de serem imaginadas ou previstas, pois temos muita dificuldade em conceber alguma inversão de norma em nosso imaginário coletivo, que diariamente é alimentando pelos discursos que nos cercam e, por isso mesmo, certamente esse suposto professor passaria por muitos percalços.

Para ir um pouco além, ainda usando o exemplo anterior, é possível pensar que mais complicado do que ministrar uma aula inteira em African American Vernacular English talvez seja fazer a defesa de que isso é legítimo. E ainda mais complicado que isso, mas sem fugir muito do tema, talvez seja expor a ideia de que, por maior que seja nossa desenvoltura em uma determinada variedade culta de algum idioma, ela nunca irá alcançar o ideal de norma padrão, cuja defesa tanto nos esforçamos em fazer, isto porque as realidades linguísticas são muito distantes do que se prega em matérias didáticas, testes de eficiência, aulas ministradas em diferentes contextos etc. Portanto, fica claro que muitas circunstâncias “incômodas” não podem ser ditas em voz alta, pois isso perturbaria um certo *status quo*.

Quanto aos discursos hegemônicos mais frequentes que podemos perceber implícita ou explicitamente na fala de professores (que refletem discursos já legitimados em outros espaços), esses dizem respeito aos seguintes tópicos: a) o inglês visto como um projeto monolíngue (PENNYCOOK, 2008); b) o ensino de línguas pautado na comunicação; c) forte apelo em termos de pronúncia padrão, geralmente ditada pelo material didático; d) ensino de línguas pautado em estruturas e gramática; e) dicotomia entre inglês americano e britânico. Evidentemente, como explicitamos no

Capítulo IV, em muitos momentos os participantes problematizaram esses temas.

Por fim, acreditamos que se faz imprescindível lidar com certas barreiras que nos são colocadas, sem perder de vista que as exigências dentro dos contextos educacionais são estabelecidas com base em contradições e certezas simultaneamente, o que de certa forma garante o status das hegemonias. Portanto, nossa postura deve ser sempre de pensar reflexivamente sobre as questões de ensino, as quais perpassam pelo funcionamento das línguas(gens). Assim, encerro esta pesquisa com as seguintes reflexões, a fim de apontar indícios do que ao nosso ver são alguns dos pontos cruciais para se pensar ensino de línguas.

“Para ensinar é preciso ter coragem. O professor sempre se pergunta o que ensinar, como ensinar o assunto, algumas vezes por que ensinar o assunto, mas raramente o professor se pergunta ‘quem ensina’” (OLIVEIRA, A. 2009, p.145). Se algo não for muito bem em sala de aula, isso ficará na própria consciência do professor; os estudantes não são apenas testemunhas desse processo, mas sim vítimas. Muito pouco se discute, mesmo entre professores da mesma disciplina, sobre quais são as crenças e os princípios que regem seu ensino. “A discussão entre professores está sempre voltada para o quê, como, por quê, mas raramente o professor discute quem ele é e no que ele acredita” (Ibidem, p. 145).

Talvez seja o caso de pararmos com as omissões em sala de aula sobre os reais funcionamentos da língua que ensinamos, sobre os filtros que utilizamos para definir o que pode ou não pode ser dito e mesmo sobre o próprio processo de aprendizagem. Precisamos tratar o processo de ensino e aprendizagem com mais honestidade tanto para nós mesmos enquanto professores, quanto para os aprendizes e, por fim, assumir que não se trata apenas de ensino de línguas, mas de ensino de línguas com tudo que está imbuído nas línguas: crenças, costumes e tradições, nacionalismo, identidades e cultura (seja com C maiúsculo ou c minúsculo), conflitos e mais conflitos e, sobretudo, bandeiras ideológicas e políticas.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.93-116

ARAUJO DE OLIVEIRA, Roberval. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p. 79- 92.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. O que dizem as pesquisas sobre cognição de professores de língua no Brasil? Algumas reflexões. In: MAGALHÃES, J. S., TRAVAGLIA, L.C. (Org.). **Múltiplas perspectivas em linguística**. Uberlândia: Ed. Da universidade de Uberlândia. 2008.

BECKER, Márcia Regina. Globalização, inglês como língua franca e inteligibilidade. In: BRAWERMAN-ALBINI, Andressa; GOMES, Maria Lúcia de Castro. (Org.). **O jeitinho brasileiro de falar inglês: Pesquisa sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 223-238.

BETIM. Deleon. **Mídia e ensino de língua: uma discussão sobre crenças e preconceito linguístico**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Em Letras Português Inglês) – UEPG, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira**. - Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: Uma introdução crítica**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2002.

_____. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CALVO, Luciana C. Simões; EL KADRI, Michele Sales. Mapeamento de estudos nacionais sobre inglês como língua franca: Lacunas e avanços. In: SIMÕES–CALVO; EL KADRI, M. S; GIMENEZ, T. (Org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores de Inglês**. Ed. Pontes, 2011, p.17-33.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**. v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CORREA, Djane Antonucci. Práticas linguísticas e ensino de língua: Variáveis políticas. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. SP: Pontes, 2014. p. 19-36.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem e Ensino**, v. 4, n. 1, p.11-36. 2001.

CRYSTAL, David. GLOSSARY (LANGUAGE PLANNING). In: BRIGHT, William. (Ed.). **International encyclopedia of Linguistics**: v. 4. New York, USA; Oxford, UK: Oxford University Press, 1992, p. 310-311.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução: Ciro Mioranza. São Paulo, SP: Editora Escala, 2006.

EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves. **Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública** – planos e práticas nas tramas da pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, D.A. (Org.). **A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo, Parábola Editorial; Ponta Grossa, UEPG, 2007. p. 21-50.

_____. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FERREIRA, Dina Maria Martins. **As vestimentas do rei: o sujeito acadêmico**. São Paulo: Miró Editorial, 2014.

FRAGA, Letícia. **Os “holandeses” de Carambeí: estudo sociolinguístico**. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. São Paulo, 2008.

_____. Políticas linguísticas na formação do licenciado em Letras: Uma discussão introdutória. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. SP: Pontes, 2014. p. 45-58.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p. 47- 54.

GÜTHS, Taís Regina. **Olhares para as políticas linguísticas no município de Itaiópolis: entre o *in vivo* e o *in vitro***. 2015. 211 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem) UEPG, 2015.

HAUGEN, Einar. Planning in Modern Norway, In **Anthropological Linguistics**, 1/3, 1959.

HAWKINS, Margaret; NORTON, Bonny. Critical language teacher education. In BURNS, A.; RICHARDS, J. (Eds.). **Cambridge guide to second language teacher education**. Cambridge University Press, 2009. p. 30-39

hooks, b. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. (Trad. Carlianne Paiva Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Paula de Almeida Silva). **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, V. 16, n. 3, pp. 857-864, dez. 2008.

IWASSA, Hiroco Luíza Fujii. Black English: sob a perspectiva da Sociolinguística e da Tradução. **ANAIIS DO III CELLMS, IV EPGL e I EPPGL – UEMS-Dourados**. 08 a 10 de outubro de 2007.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Pedagogia dos projetos e língua inglesa. In: **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica**. EL KADRI, M. S. *et al.* (Org.). Campinas, SP: Pontes editores, 2014. p.17-52.

_____. **ILA-ILF-ILE-ILG: Quem dá conta?** Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, v.14, n.1, p.13-40, 2014b.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio. Entre as aspas da fronteira: Internacionalização como prática agonística. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; et al (Org.) **Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e Formação Docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 15-28.

KRAMSCH, Claire. The Privilege of the Nonnative Speaker. **Modern Language Association**. Vol. 112, No. 3 (May, 1997), p. 359-369.

_____. Why foreign language teachers need to have a multilingual outlook and what that means for their teaching practice. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.2, p.181-188, 2012.

_____. Por que os professores de língua estrangeira precisam ter uma perspectiva multilíngue e o que isto significa para sua prática de ensino. Tradução: Silvana Aparecida Carvalho do Prado. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. SP: Pontes, 2014. p. 09-18.

LABOV, William. **Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1972.

LACOSTE, Yves. Por uma abordagem geopolítica da difusão do Inglês. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.7-11

LE BRETON, Jean-Marie. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.12-26

LEFFA, Vilson J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p. 15-31.

LIMA, Diógenes Cândido de. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de língua estrangeira: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola editorial, 2009. p.179-190.

LIMA, Nayra Silva; SILVA FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis. A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa. **Sociodialeto** (Online), v. 3, p. 1-27, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.117-134.

MARCUSCHI, L. A. Formação em letras e pesquisa em linguagem (Introdução). In: MOLLICA, M. C. (Org.). **Formação em letras e pesquisa em linguagem**. Rio de Janeiro: Faculdade Letras UFRJ, 2004.

MARTINS, Carlos Augusto de Miranda e. **RACISMO ANUNCIADO: O NEGRO E A PUBLICIDADE NO BRASIL (1985-2005)**. 2009. 113 f.. Dissertação (mestrado). Departamento de Comunicação e Artes/ Escola de Comunicação e Artes/USP.

MOITA LOPES, Luiz Paulo de. “Yes, Nós Temos Bananas” ou “Paraíba Não É Chicago, Não”: Um Estudo sobre a Alienação e o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil. In L. P. de Moita Lopes (Org.), **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 37-62, 1996.

_____. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: Interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2ed. 2008. p. 13-42

MOTT-FERNANDEZ, Cristina; FOGAÇA, Francisco Carlos. Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 12, n. 1, p. 195-225, jan./jun. 2009.

NASCIMENTO, André Marques do. Apontamentos críticos sobre concepções de linguagem na formação superior de docentes indígenas: diálogo intercultural como diálogo interepistêmico. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 1, n. 3, p. 103-123, 2014.

OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p. 33- 46.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. (Org.) **Declaração universal dos direitos linguísticos**: novas perspectivas em política linguística. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. A 'virada político-linguística' e a relevância social da linguística e dos linguistas. In: CORREA, Djane Antonucci. (Org.). **A relevância social da linguística**: linguagem, teoria e ensino. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 79-93.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de língua estrangeira**: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola editorial, 2009. p.21-30.

OLIVEIRA, Adelaide P. de. Abordagens alternativas no ensino de inglês. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de língua estrangeira**: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola editorial, 2009. p.141-149.

OLIVEIRA, João Bittecourt de. Alguns aspectos fonológicos do Irlandês. Cadernos do CNLF Vol. XII, N° 10. Rio de Janeiro, 2009. p.26-45.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; AIUB, Giovani Forgiarini. A língua inglesa como produto consumível: a prática do convencimento no imaginário capitalista. **Competência** (Porto Alegre) v. 3, p. 97-111, 2010.

PESSOA, Rosane Rocha; PINTO, Joana Plaza. De resistências à aprendizagem da língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), v. 52, p. 31-51, 2013.

PINTO, Joana Plaza. Da língua-objeto à práxis linguística: desarticulações e rearticulações contra hegemônicas. **Linguagem em Foco**, v. 2, p. 69-83, 2011.

_____. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. **Muitas vozes**. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 171-180, 2012.

_____. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. SP: Pontes, 2014. p. 59-72.

PENNYCOOK, Alastair. Critical moments in a TESOL praxicum. In NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press. p. 327-345. 2004.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67-84. 2006.

_____. English as a language always in translation. **European Journal of English Studies**, 12 (1), p. 33-47. 2008.

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

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.

_____. Repensando o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2ed. 2008. p.149-166.

_____. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p. 55- 65.

_____. O World English um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, Telma Nunes; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles. (Org.). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Campinas - SP: Pontes Editores, 2011b, p. 45-57.

_____. `World English or `World Englishes? Does it make any difference? **International Journal of Applied Linguistics**, v. 22, p. 374-391, 2012.

_____. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine, et al. (Org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.19- 42.

_____. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. SP: Pontes, 2014. p. 73-82.

_____. Políticas públicas, línguas estrangeiras e globalização: A universidade Brasileira em foco. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; et al (Org.) **Políticas**

Linguísticas, Ensino de Línguas e Formação Docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 15-28.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. **Instrumental no Brasil:** a Desconstrução de Mitos e a Construção do Futuro. São Paulo: Pontes Editores, 2005.

RIBEIRO DA SILVA, Elias. “[...] **você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!**”: exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil. 2011. 176 f. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2011.

RODRIGUES, A. Tarefas da Linguística no Brasil. **Estudos Linguísticos**, 1 (1), p. 4-15. São Paulo, 1965.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** 3. ed. Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 2004.

SATO, Áureo de Jesus; SLONIK, Anderson Clayton, et al. **Formação histórica de Carambeí: etnias, cultura e território.** Carambeí: Prefeitura Municipal de Carambeí, 2008.

SILVA, Tomas Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, p. 73-102. 2007.

SIQUEIRA, Domingos Savio Pimentel. **Inglês como língua internacional:** por uma pedagogia intercultural crítica. 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de língua estrangeira:** conversa com especialistas. São Paulo: Parábola editorial, 2009. p.79-92.

_____. World Englishes, World English: Inglês como língua internacional, inglês como língua franca. In: LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos (Org.) **Políticas da norma e conflitos linguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011a. p. 333-354.

_____. O ensino de inglês na escola pública: do professor posição ao professor mudo, chegando ao professor crítico reflexivo. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola editorial, 2011b. p. 93- 110.

SMITH, Gwyn Ray. Como domar uma língua selvagem – Gloria Anzaldúa. **Cadernos de Letras da UFF.** Dossiê: difusão da língua portuguesa, traduzido por PINTO, J. P.; SANTOS, K. C.; VERAS, V., Niterói, n. 39, p. 305-318, 2º sem, 2009.

TARALLO, F.; ALKMIN, T. **Falares crioulos: línguas em contato**. São Paulo: Ática, 1989.

TELLES, João Antonio. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, 2002, p. 91-116. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2015.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. "Educando para transgredir": reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), v. 51, p. 77-97, 2012.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA UM ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ACÕES E CONTRADIÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE.

Pesquisador responsável: Prof.^a Dra. Letícia Fraga

Pesquisador participante: Deleon Betim

Prezado (a) Participante:

A pesquisa intitulada *POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA UM ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ACÕES E CONTRADIÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE* tem por objetivo geral: Investigar a perspectiva de docentes participantes, em uma escola de línguas, sobre suas concepções de ensino de língua e verificar em que medida podemos relacionar tais concepções em conformidade com discursos hegemônicos de forma acrítica ou, pelo contrário, ao encontro de uma vertente crítica.

Os procedimentos metodológicos dizem respeito à aplicação de entrevistas semiestruturadas aos participantes e oficinas sobre os temas investigados. O participante que se interessar pelo projeto deverá estar disposto a participar e aceitar estes procedimentos. Os procedimentos de estudo constituem-se de um processo de análise e não trazem qualquer dano à saúde. Comprometemo-nos a manter sigilo sobre as identidades dos participantes. Os dados provenientes das oficinas e as entrevistas semiestruturadas serão de alcance coletivo e poderão ser avaliados e utilizados por todos os participantes da pesquisa e não somente pelos pesquisadores.

Nenhum participante será submetido a quaisquer tipos de procedimentos metodológicos que possam caracterizar arbitrariedade ou ingerência. A sua participação nesta pesquisa é gratuita e voluntária. Você pode retirar-se dela a qualquer momento caso se sinta desrespeitado ou por quaisquer outras razões. Durante toda a realização da pesquisa, você tem o direito de sanar suas dúvidas sobre os procedimentos de estudo. Estaremos à disposição para responder perguntas pertinentes à pesquisa, no Campus Central da UEPG, Praça Santos Andrade, número. 1 - CEP 84010-919, no Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade (sala B115) ou por meio do telefone (42) 3238 2989 - Prof.^a Dra. Letícia Fraga. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - Av Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 12, Campus Uvaranas, Ponta Grossa - PR - telefone (42) 3220-3108, e-mail: seccoep@uepg.br. Sendo assim, sua participação é fundamental para a realização do projeto e também para os seus interesses acadêmicos e

pedagógicos. Caso concorde em participar nesse estudo preencha o termo de consentimento abaixo.

Consentimento pós-informado

Eu, _____, portador do RG _____ concordo com a participação na pesquisa provisoriamente intitulada POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA UM ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: AÇÕES E CONTRADIÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE e dou o meu consentimento para que seja utilizada para fins científicos todas as informações e reflexões decorrentes da pesquisa. Estou ciente dos objetivos e procedimentos a serem realizados nesta pesquisa, que não oferecem riscos ou gastos, e concordo com a divulgação dos resultados, sabendo que poderei utilizá-los em meus trabalhos e que poderei deixar de participar do estudo em qualquer momento sem a perda de nenhum de meus benefícios. Salienta-se que os pesquisadores se comprometem a manter sigilo em relação às identidades dos participantes e também em atender todos os demais requisitos éticos, de acordo com a resolução nº 196 de 10/10/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Caso ocorra algum problema você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - Av Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 12, Campus Uvaranas, Ponta Grossa - PR - telefone (42) 3220-3108, e-mail: seccoep@uepg.br.

Assinatura do informante

Assinatura do pesquisador responsável

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2015.

Este documento será preenchido em duas vias, ficando uma de posse do informante e outra com o pesquisador.

ANEXO B

Roteiro usado nas entrevistas semiestruturadas

- 1) Por que se tornou professor? Como vê sua profissão? Lembranças que marcaram como aluno ou como professor?
- 2) Por que ensinamos a LI da forma como ensinamos? Na sua opinião.
- 3) Como você ensina? Como vê sua metodologia particular de ensino?
- 4) Como vê o papel da LI hoje em dia?
- 5) O inglês é mais falado por falantes que têm esse idioma como segunda, terceira, quarta, quinta ou quinta língua do que por falantes nativos. O que isso implica em nossas práticas?
- 6) Como professor de língua, o que você considera ser língua?
- 7) “O que ocorre quando alguém investe na aprendizagem de uma segunda língua é nada mais nada menos que uma experiência de remoldar sua própria pessoa. Ninguém, afinal, sai da experiência de aprender um idioma da mesma forma que nela se iniciou” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 74). O que a citação acima te fez pensar?
- 8) Que influências você acredita que suas práticas de ensino recebem?
- 9) Se te pedissem para fazer uma atividade ou aula, independente de temática, numa abordagem de ensino crítico, como você procederia?
- 10) Os currículos ditam o que devemos ensinar aos nossos alunos de uma maneira, muitas vezes, universal e determinista. Sobre isso Correa (2014, p. 20) diz que: “é importante observar que, por um lado, pode-se vislumbrar que não há como se ter autonomia diante de currículos inflexíveis e, por outro, que de certa forma, os professores a têm, no sentido de terem independência intelectual”. Qual a sua opinião sobre o tema?
- 11) Ainda a mesma autora esclarece que conquistar mais autonomia é “adquirir uma visão clara e objetiva das variáveis que envolvem práticas linguísticas, língua, função social da língua, e como acionar todos esses conceitos no sentido de adaptar-se, de inovar”. Pensando em sua prática e em sua autonomia, como lida com isso?
- 12) Comente a citação:

Most significant is the recognition that “much of what teachers know about teaching comes from their memories as students, as language learners, and as students of language teaching” (p. 401). Thus, we have to take into account our students’ embodied histories of learning and teaching, the memories, pains, and desires that have been written onto their educated bodies. Learning to teach is not just about learning a body of knowledge and techniques; it is also about learning to work in a complex sociopolitical and cultural political space (see Liston & Zeichner, 1991; Pennycook, 2000) and negotiating ways of doing this with our past histories, fears, and desires; our own knowledges and cultures; our students’ wishes and preferences; and the institutional constraints and collaborations.” (PENNYCOOK, 2004, p.6-7)

Mais significativo é o reconhecimento de que muito do que professores sabem sobre ensinar vem de suas memórias como alunos, como aprendizes de línguas, e como alunos de ensino de línguas. Portanto, temos que levar em conta as histórias de ensino e aprendizagem trazidas pelos nossos alunos, as memórias, dores e desejos que foram escritas em seus corpos educados. Aprender a ensinar não é apenas sobre um corpo de conhecimentos e técnicas; é também sobre aprender a trabalhar em um espaço sociopolítico e politicamente cultural complexo e negociar maneiras de fazer isso com as nossas histórias passadas, medos e desejos, nossas próprias culturas e conhecimentos; os desejos e preferências dos nossos alunos; e os contrastes e colaborações institucionais. (PENNYCOOK, 2004, p.6-7. Tradução minha)

- 13) Algum tema que você gostaria de comentar de forma mais ampla ou que você julga importante dentro do ensino de língua inglesa e não contemplamos na entrevista.
- 14) Diga-me sua opinião sobre a divisão entre inglês americano e britânico.

(Ressaltamos que nem todas as questões foram rigorosamente perguntadas a todos os participantes, e que outras questões surgiram dentro de cada entrevista. Portanto, o anexo aqui apresentado foi usado apenas como roteiro e não determinante do processo das entrevistas)

ANEXO C

Parecer COEP/Plataforma Brasil

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA UM ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: AÇÕES E CONTRADIÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE

Pesquisador: Leticia Fraga

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39680914.0.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 806.213

Data da Relatoria: 09/12/2014

Apresentação do Projeto:

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA UM ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: AÇÕES E CONTRADIÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar a perspectiva de docentes participantes, em uma escola de línguas, sobre suas concepções de ensino de língua e verificar em que medida podemos relacionar tais concepções em conformidade com discursos hegemônicos de forma acrítica ou, pelo contrário, ao encontro de uma vertente crítica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos.

Benefícios científicos e sociais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bem escrita com objetivos claros.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em concordância com o projeto.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus-Universitário, Bloco M, Sala 100,
Bairro: Universitário CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (41)3200-3100 E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação de Parecer: 808.210

Recomendações:

Aprovado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PONTA GROSSA, 10 de Dezembro de 2014

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3188 **E-mail:** cepg@uepg.br