



ELIZANDRA ROBERTA NEVES DE CARVALHO

**“DESESTRANGEIRIZAÇÃO: REFLEXÕES DE
UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA
EM PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO”**

**CAMPINAS
2013**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELIZANDRA ROBERTA NEVES DE CARVALHO



**“DESESTRANGEIRIZAÇÃO: REFLEXÕES DE UMA
PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA EM PROCESSO
DE DESCOLONIZAÇÃO”**

Orientador(a): Profa. Dra. Afira Vianna Ripper

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação **na área de Psicologia Educacional**

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA ELIZANDRA ROBERTA NEVES DE CARVALHO E ORIENTADA PELA PROFA.DRA. AFIRA VIANNA RIPPER.

Assinatura do Orientador



Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

CAMPINAS
2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

C253d

Carvalho, Elizandra Roberta Neves de, 1976-
Desestrangeirização: reflexões de uma professora de
língua inglesa em processo de descolonização / Elizandra
Roberta Neves de Carvalho. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Afira Vianna Ripper.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino – Aprendizagem. 2. Línguas. 3. Língua
estrangeira. 4. Língua inglesa. 5. Cotidiano. I. Ripper, Afira
Vianna, 1936- II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

13-035/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Deforeignization: reflections of an english language teacher in a
decolonization process

Palavras-chave em inglês:

Teaching – Learning
Languages
Foreign language
English language
Quotidian

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Afira Vianna Ripper (Orientador)
Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa
Maria de Fátima Garcia

Data da defesa: 22-02-2013

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: carvalhoelizandra@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“DESESTRANGEIRIZAÇÃO: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA DE
LÍNGUA INGLESA EM PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO”

Autor: **Elizandra Roberta Neves de Carvalho**

Orientador: Profa. Dra. Afira Vianna Ripper

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação defendida por **Elizandra Roberta Neves de Carvalho** e aprovada pela Comissão Julgadora.

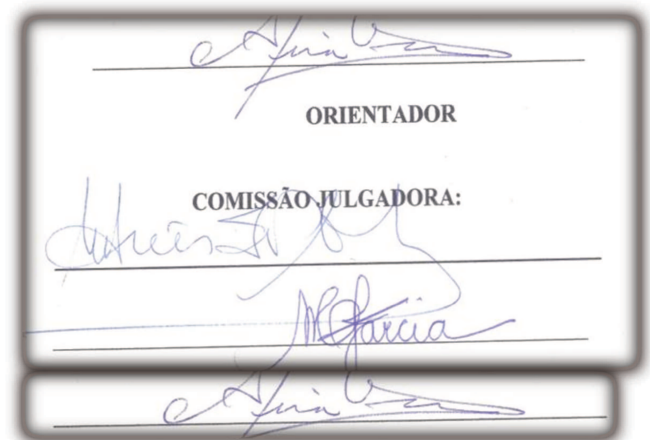
Data: 22/02/2013.

Afira Vianna Ripper

Maria Inês P. Rosa

Maria de Fátima Garcia

Afira Vianna Ripper



2013

Dedico esse trabalho a Deus, criador de minha vida e fonte de força.

A meu marido, Ezequiel, por sempre caminhar ao meu lado, oferecendo-me seu apoio, carinho e companheirismo.

À minha filha Isadora, por iluminar minha vida, ensinando-me a ser mãe diariamente.

Aos meus pais, Toninho e Fátima, pelo amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Afira Vianna Ripper por ter me dado a oportunidade de cursar o mestrado, orientando meu trabalho com muito respeito, trazendo contribuições importantíssimas, as quais auxiliaram para o rumo tomado nesta pesquisa. A você meu carinho, respeito e admiração.

Meu agradecimento aos professores que participaram da banca de Qualificação e da Defesa por trazerem contribuições inestimáveis para o meu trabalho: o Prof.^o Dr. Guilherme do Val Toledo, a Prof.^a Dr.^a Maria Inês Petrucci Rosa, a Prof.^a Dr.^a Corinta Maria Grisolia Geraldi, a Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Garcia e a Prof.^a Dr.^a Rúbia Cristina Cruz.

À Prof.^a Maria Aparecida Damin, a Cidinha, por sua constante motivação. Definitivamente, o caminho da pesquisa tornou-se menos solitário devido às constantes discussões e trocas.

Aos alunos da EMEF Pe. Melico C. Barbosa, por fazerem parte deste trabalho direta e indiretamente, pois a partir das relações que estabelecemos no cotidiano em estamos juntos inseridos é que foi possível pensar sobre minha prática.

À equipe gestora, professores e funcionários da EMEF Pe Melico C. Barbosa pelo apoio de sempre. É muito bom trabalhar com uma equipe tão comprometida com o processo de educação.

Ao Prof.^o Marcemino Bernardo Pereira, pelas constantes e valiosas discussões sobre o processo de ensino/aprendizagem. Agradeço imensamente pelas diversas contribuições nesse trabalho, especialmente, por ter propiciado minha aproximação com Bakhtin, filósofo Marxista da Linguagem.

Ao Prof.^o Walter Geraldo pela parceria nos projetos de pesquisa com os alunos, tornando possível, de alguma forma, o diálogo entre a disciplina de matemática e a Língua Inglesa.

Ao meu marido querido Ezequiel, minha linda filha Isadora, aos meus pais, meus irmãos e a todos os familiares, agradeço o suporte, de diversas formas, tendo paciência e apoiando-me nos momentos de dificuldades. Tenho certeza que o amor incondicional de vocês possibilitou a conclusão deste trabalho. A vocês meu eterno amor e carinho.

Mas quem sou eu?

Sou alegria, sou vida,
Sou tristeza,
Sou a esperança de melhores dias,
Sou a persistência e a teimosia,
Teimosia em ser ouvida,
Sou cansaço uns dias,
Sou disposição em outros,
Sou a revolta pela injustiça,
Estou em busca de sabedoria.
Sou assim, estou viva...
Sou ser vivo,
Sou filha de pais queridos,
Sou bisneta de uma índia,
Carrego o sangue indígena nas veias com orgulho,
Sou filha de um país miscigenado chamado Brasil,
Sou esposa, sou mãe: que bom!
Sou mulher, sou professora: um dom!
Não sou mais uma na multidão,
Sou única, sou amada,
Sou agraciada,
Por ser quem eu sou hoje,
Por não ser mais eu amanhã,
Por me transformar em um novo eu todos os dias.
Sou assim, estou viva...

Elizandra Roberta Neves de Carvalho

RESUMO

É inegável a propagação e a influência da Língua Inglesa na sociedade globalizada atualmente, sendo até mesmo considerada uma língua franca, e, por não ser possível desvincular a língua da cultura, muitas vezes o processo de ensino/aprendizagem dessa língua estrangeira acaba por reforçar a hegemonia do povo que a fala, por valorizar a língua e a cultura estrangeira em detrimento da nossa língua portuguesa e da nossa cultura brasileira. Este trabalho problematiza o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa partindo da minha prática, enquanto professora de língua inglesa dos anos finais do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de Campinas, estado de São Paulo, chamada EMEF Padre Melico Cândido Barbosa, visando a desvincular o ensino da língua inglesa do macro, do caráter estrutural da língua, para pensar o ensino por meio de uma perspectiva emancipatória, a partir da análise de relatos dos meus alunos provenientes de um projeto de pesquisa realizado com eles. Com o apoio das teorizações cereteunianas, deleuzianas e bakhtinianas busco refletir sobre o ensino da língua pelo espaço/tempo do cotidiano escolar em que estou inserida, tomando o cotidiano como espaço de resistência, indo contra ao ordenamento do pensar, do ensinar, para focar a multiplicidade do processo de educar, o dialogismo, possibilitado pelo contato com uma língua estrangeira.

Palavras-Chave: ensino/aprendizagem; língua; língua estrangeira; língua inglesa; aluno; cotidiano.

ABSTRACT

It is undeniable the propagation and the influence of English language in our globalized society nowadays, being even considered the lingua franca, and because it is not possible to separate the language from its culture, the teaching/learning process of this foreign language often reinforces the hegemony of their speakers for valorizing their foreign language and culture instead of our Portuguese language and our Brazilian culture. My intention with this work is to reflect on English language teaching/learning process from my practice, as an English teacher of the final years of a municipal elementary school in Campinas, São Paulo state, called EMEF Padre Melico Cândido Barbosa, aiming to untie English language learning process from the macro, from the structural aspect of the language, to reflect about it through an emancipatory perspective, by analyzing my students records, written during the accomplishment of a research project. Based on ceriteunian, deleuzian and bakhtinian theoretical notions, I try to reflect on English learning process through time/space of school quotidian, which I am in, conceiving this quotidian as a resistance space, against the thinking and teaching standardization, to focus on the multiplicity of education, the dialogism, which is possible through the contact with a foreign language.

Key Words: teaching/learning; language; English language; foreign language; student; quotidian.

SUMÁRIO

MEMORIAL	1
INTRODUÇÃO	11
Parte 1: O ENSINO DE LÍNGUAS NA HISTÓRIA E NO BRASIL: O DIZER A FAVOR DO PODER	19
• A linguagem escrita e o início do ensino sistematizado de língua estrangeira: a língua sumeriana	20
• Da língua Sumeriana à língua Inglesa: uma breve análise histórica sobre o aprendizado de algumas línguas estrangeiras.....	27
• O estudo de línguas no Brasil: do tupi à língua portuguesa-brasileira.....	33
• As línguas francesa e inglesa no Brasil – o início da sistematização do ensino de línguas estrangeiras modernas.....	39
Parte 2: O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PARA O ALÉM DO APENAS COMUNICAR	49
• Um panorama histórico sobre o ensino de LE: evolução ou repetição?.....	49
• Relatos de alunos diante do aprendizado de uma língua estrangeira.....	65
Parte 3: A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA PELA RESISTÊNCIA: O COTIDIANO COMO BRECHA DE DESVIO	83
• Mapeando a visão dos alunos sobre os Estados Unidos: “tudo lá é bonito”.....	93
• A pesquisa no cotidiano da EMEF Padre Melico Cândido Barbosa.....	101
✓ O predomínio da música internacional	104
✓ A língua inglesa nos nomes dos alunos	108
✓ A presença da língua inglesa nos nomes dos produtos e no comércio.....	116
✓ A leitura do mundo pela língua inglesa.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	135
ANEXOS	141

MEMORIAL

Retratos de uma professora pela narrativa

Eu sou à esquerda de quem entra. E estremece em mim o mundo. (...) Sou caleidoscópica: fascina-me as minhas mutações faiscantes que aqui caleidoscopicamente registro. Sou um coração Batendo no mundo.
Clarice Lispector

Não poderia iniciar este memorial sem mencionar que escrever sobre mim, rememorar fatos do meu passado, não foi uma tarefa muito fácil, pois é um exercício de olhar para si mesma, de se ver, de se descobrir. Porém, tornou-se um prazer essa viagem ao eu, porque possibilitou reviver, relembrar fatos de minha vida tão guardados lá dentro, quase esquecidos. Possibilitou um reencontro com várias pessoas que já passaram por mim que, de alguma forma, contribuíram para a constituição da pessoa que sou hoje. Possibilitou enxergar os passos, as escolhas tomadas, que me guiaram ao magistério, ao ensino da língua inglesa. Possibilitou um reencontro com várias pessoas, reconhecendo, na direção da epígrafe, que sou caleidoscópica por ser formada por recortes, pela intervenção do outro, o qual favorece minha constituição em combinações variadas e interessantes.

A narrativa apresentada visa a trazer o meu descobrimento enquanto professora e meu processo de formação continuada até a chegada ao mestrado. Para tal, narro minha infância, minhas experiências como aluna, minha escolha e experiências profissionais, minha formação acadêmica, o aprendizado com os alunos.

Enfim, trago minhas vivências de dentro e de fora do espaço escolar, as quais contribuíram para a constituição da professora que sou hoje.

“Do brincar de ser professora ao exercício de ser professora”

Não poderia iniciar esse memorial sem falar de minha infância, a qual remete-me, imediatamente, para a minha família e nossa condição financeira precária na época.

A música Utopia¹, de Padre Zezinho, ajuda-me a recordar a união de nossa família, o carinho de meus pais, mesmo diante das adversidades.

*“Das muitas coisas
Do meu tempo de criança
Guardo vivo na lembrança
O aconchego do meu lar
No fim da tarde
Quando tudo se aquietava
A família se ajuntava
Lá no alpendre a conversar*

*Meus pais não tinham
Nem escola e nem dinheiro
Todo dia o ano inteiro
Trabalhavam sem parar
Faltava tudo
Mas a gente nem ligava
O importante não faltava
Seu sorriso, seu olhar*

*Eu tantas vezes
Vi meu pai chegar cansado
Mas aquilo era sagrado
Um por um ele afagava*

¹ Letra da música completa disponível em <http://www.vagalume.com.br/padre-zezinho/utopia.html#ixzz2CKqFzegl> .

*E perguntava
Quem fizera estripulia
A mamãe nos defendia
E tudo aos poucos se ajeitava*

*O sol se punha
A viola alguém trazia
Todo mundo então pedia
Pro papai cantar com a gente
Desafinado
Meio rouco e voz cansada
Ele cantava mil toadas
Seu olhar no sol poente”.*

Sou a segunda de quatro filhos, de pais trabalhadores e muito carinhosos. Nasci em 1976 na cidade de Campinas, mas morei no bairro Jardim Dall’Orto em Sumaré até os nove anos de idade. Embora o bairro fosse novo, com infraestrutura muito precária, tendo poucas casas e horários de ônibus escassos, devo dizer que em meio às ruas de terra, pois não havia asfalto, realmente vivi minha infância. Brincávamos após a escola na rua, andando de bicicleta, subindo em árvores, pulando corda no meio da rua, brincando de esconde-esconde e pega-pega. À noite, a alegria era ainda maior, pois enquanto meus pais sentavam na calçada para conversar com os vizinhos, que eram pais dos meus amigos, nós brincávamos e cantávamos diante de seus olhares atentos.

Minha mãe não trabalhava fora, mas tinha muito trabalho dentro de casa, tentando dar conta de limpar uma casa simples, sem reboco e piso, enquanto, com muito carinho e criatividade, incentivava a mim e aos meus irmãos a inventar brincadeiras, transformando o improvável em brinquedos muito divertidos. Eu brincava muito de boneca, mas uma das minhas brincadeiras favoritas era brincar de escolinha. Como minha irmã Elisângela, um ano mais velha que eu, já frequentava a escola, o pré primário, eu ficava imaginando como seria estar em uma sala de aula, e reproduzia com meu irmão mais novo, o Júnior, o ambiente escolar da forma

como minha irmã descrevia, transformando-me na professora Elizandra. Assim que completei seis anos, e pude ir para a escola, para o prezinho, assim chamado na época. As ações da Professora Iara, minha primeira professora, incentivavam ainda mais minhas brincadeiras de escolinha, pois ela era o modelo do que era ser professora de verdade. No final do ano, na formatura do pré, fui escolhida pela Tia Iara para recitar um poema, que nunca mais esqueci,

*Somos pequeninos, mas somos gente,
Que recebe diploma e fica contente.
Adeus prezinho da gente,
Onde tem professores excelentes e diretora pra frente,
E onde a gente aprende a ser gente.*

Enquanto minha mãe acompanhava mais de perto nossa educação, meu pai trabalhava em uma multinacional, chegando em casa cansado, mas sempre tendo tempo para brincar comigo e com meus irmãos, trazendo os iogurtes que lhe davam de sobremesa na firma para que dividíssemos em casa.

Por ser uma pessoa muito aplicada, meu pai ia mudando de função, e, teve a oportunidade de fazer um curso de inglês, oferecido pela empresa. Algumas das coisas que ele aprendia, ele nos ensinava. Adorava aprender com meu pai e o esperava chegar do serviço para cantar com ele as músicas em Inglês. Sentia-me importante por saber os números de 1 a 10 e saber cantar algumas músicas em outra língua. Uma das primeiras músicas que ele nos ensinou foi,

*“My bunny lies over the ocean, my bunny lies over the sea,
my bunny lies over the ocean, oh, bring back my bunny to me, to me.
Bring back, bring back, oh, bring back my bunny to me”.*

Pelo fato de o primeiro contato com uma língua estrangeira ter sido dado por intermédio de meu pai, que sempre amei e admirei, contribuiu para que despertasse tanto encanto e interesse para aprender uma língua estrangeira.

Sempre estudei em escolas estaduais e sempre fui uma aluna aplicada, chegando a ganhar mimos de algumas professoras por tamanha dedicação. Não me lembro de ter tido problemas de relacionamento com meus colegas de classe, mas por ser tímida, nunca fui uma aluna popular ou uma líder na classe. Ir à escola, para mim, significava aprender, mas também divertir no recreio, seja pulando corda ou elástico, e, conforme ia crescendo, a ida à escola representava o momento de conviver com os amigos, de paquerar.

Devido ao trabalho de meu pai, aos nove anos mudamos do Dall'Orto para Ribeirão Preto, permanecendo lá por dois anos, mudando para Curitiba, onde moramos por quatro anos, retornando para Campinas em 1990, já no primeiro ano do segundo grau, atualmente chamado de ensino médio. Assim que retornamos para Campinas, minha irmã e eu decidimos cursar o Magistério, sendo matriculadas na “EEPSG José Maria Matosinho”. Como entramos no segundo ano do curso, havíamos perdido as disciplinas específicas sobre educação do primeiro ano, fazíamos o curso de manhã e à noite estudávamos as disciplinas perdidas do primeiro ano.

Os quatro anos de curso foram intensos, com professores muito bons, levando-nos a ler muito, realizar muitos trabalhos, fazer estágio, relatando as atividades desenvolvidas pelos professores que observávamos. A partir do segundo ano do magistério, as oportunidades de trabalhos em escolas de educação infantil surgiam, e, aos 16 anos comecei a trabalhar como professora de uma turma de maternal, com crianças entre dois e três anos. Trabalhei nessa escola infantil por quatro anos, até ingressar na universidade, porém admito que não gostava do ofício, pois, como não tinha ninguém para me ajudar, tinha que dar conta de uma média de vinte alunos, coordenando todas as atividades, contando histórias, levando ao parque, limpando a sala depois do lanche, escovando os dentinhos de todos, e ainda ajudando os pais a desfraldá-los. Por estar trabalhando com crianças tão pequenas, sabia da responsabilidade do meu trabalho, e o excesso de dependência em relação a mim, não me deixava realizada com o trabalho.

Quando estava no último ano do magistério, sabia que tinha que me preparar para o vestibular, mas não conseguia decidir que curso escolher. Apenas sabia que não queria fazer pedagogia, pois não me sentia confortável com a ideia de dar aulas para alunos pequenos, ou mesmo para alunos de 1^a a 4^a série, assim chamada na época.

O renascimento de uma antiga paixão: a língua inglesa!

Como a língua inglesa não fazia parte da matriz curricular do curso de Magistério, decidi, mesmo ganhando apenas um salário mínimo da escola de educação infantil que trabalhava, fazer um curso de inglês em algum instituto de língua para me preparar para o vestibular. Embora, desde pequena tivesse interesse em aprender língua estrangeira, o estudo sistematizado da língua inglesa na escola diminuiu drasticamente meu interesse por essa disciplina, já que estudar inglês significava utilizar dicionário para traduzir textos, enquanto os professores realizavam outras atividades, bem distantes de nos ensinar.

Mesmo tendo dificuldades para pagar o curso de inglês, fiquei muito realizada em poder me reencontrar com essa antiga paixão. O bom desempenho no curso e a facilidade para o aprendizado da língua motivaram-me a decidir pelo curso de Letras como opção no vestibular, tendo a certeza de que gostaria de ser professora de inglês.

Ingressei no curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, no ano de 1995, e tive a oportunidade de estudar com excelentes professores, aumentando ainda mais minha motivação para o exercício da profissão.

Quando estava no segundo ano da faculdade, comecei a trabalhar em duas escolas de inglês, possibilitando aprimorar minha fluência na língua bem como perceber mais claramente alguns aspectos metodológicos discutidos pelos professores na universidade. Ao trabalhar enquanto estudava ajudou-me a ter a certeza de que essa era a profissão que gostaria de exercer, pois me sentia realizada em poder lidar com pessoas mais adultas, ou até mesmo com crianças,

mas maiores, independentes. Embora tivesse iniciado com turmas do nível básico nas duas escolas, a cada semestre eu era reavaliada e ia subindo de nível. Quando me formei na faculdade já tinha uma boa experiência e também o tão esperado diploma. Neste momento veio o reconhecimento financeiro, pois até então eu ganhava um valor muito baixo por cada hora-aula que dava. Mudei de escola e comecei a trabalhar com alunos individuais, com enfoque em *business*, em empresas.

O início do trabalho na Prefeitura Municipal de Campinas

Trabalhei mais de 10 anos ministrando aulas em escolas de inglês, até 2001, sempre muito realizada e feliz. Depois que me casei, passei a buscar uma estabilidade no trabalho, e como isso é difícil de ser alcançado em escolas de línguas, pelo intermédio da minha irmã, que trabalhava como professora de educação infantil na Rede Municipal de Campinas, prestei o concurso para professora de inglês em maio de 2002, assumindo a função em setembro do mesmo ano.

No dia nove de setembro de 2002, iniciei o trabalho na EMEF Pe Melico Cândido Barbosa, escola escolhida por mim no momento da atribuição, e fui muito bem acolhida tanto pelo grupo de professores como pela equipe gestora. Estava muito insegura, ansiosa, pois temia reviver o caos, a bagunça das aulas de inglês, porém, agora, não mais na condição de aluna, mas como professora desses alunos. Contudo, tinha a certeza que deveria partir do respeito aos estudantes, utilizando das práticas dos professores de inglês que tive na escola pública como aprendizado para buscar caminhos outros, desvinculando minha prática da tradução de textos descontextualizados e sem nenhuma explicação, partindo da presença da língua inglesa na vida dos adolescentes, pelos produtos que compram no mercado, os jogos de *video game* que jogam, as músicas internacionais que ouvem, etc. Expliquei aos alunos que, como teríamos apenas duas aulas por semana, era importante estabelecer alguns combinados, para que tanto nossas aulas como o ambiente na sala de aula favorecessem o aprendizado. Senti que fui aceita por eles,

porém, no início, fui testada por alguns estudantes mais indisciplinados a respeito das regras que havíamos combinado, mas pude mostrar a eles que o que gostaria na verdade era construir o espaço de ensinar e aprender. Desde então, os alunos da EMEF Pe Melico Cândido Barbosa tem estudado comigo do 6º ao 9º ano, pois sou a única professora de inglês da escola, sendo possível dar sequência no trabalho iniciado e estabelecer vínculos, por convivermos por quatro anos juntos.

A chegada até a Unicamp: da especialização ao mestrado.

Após dez anos da conclusão do curso de graduação, percebi que seria o momento de voltar para a sala de aula com o intuito de aperfeiçoamento, buscando contribuições para minha prática de professora. A Prefeitura Municipal de Campinas em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, em 2008, possibilitou esse retorno para a sala de aula com o oferecimento de um curso de especialização em educação chamado “A Pesquisa e a Tecnologia na Formação Docente” para os professores da Rede Municipal de Ensino.

Esta especialização foi muito importante para minha formação, pois além de conhecer outros professores da rede municipal de Campinas, possibilitando a troca de experiências, pude ter a contribuição de excelentes professores da UNICAMP: Profª Dra. Afira Viana Ripper, a coordenadora do curso, Profª Ms Maria Aparecida da Silva Damin, Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo, Prof. Dr. Jorge Megid, Profª Dra. Maria de Fátima Garcia e Profª Dra. Ângela Soligo.

Incentivar o professor a trabalhar com a metodologia da pesquisa era um dos objetivos principais do curso de especialização, e o trabalho desenvolvido com meus alunos me motivou a querer aprofundar a análise dos resultados obtidos, surgindo o interesse de participar do processo seletivo para o mestrado na UNICAMP. Sabendo que a Profª Dra. Afira havia aberto duas vagas no grupo de pesquisa do Laboratório de Educação e Informática Aplicada, LEIA, decidi me

inscrever. Participar do processo seletivo até o final já representava uma vitória para mim, mas fui tomada por uma alegria imensa ao saber que uma das vagas no LEIA era minha, pois ser mestranda da UNICAMP significava muito para mim.

Pensando no caminho trilhado no mestrado, não poderia deixar de mencionar a contribuição da Prof^a Dra. Afira Viana Ripper como minha orientadora. Sua atuação nos nossos encontros de pesquisa proporcionou o entrosamento do grupo de pesquisa, possibilitando o enriquecimento dos trabalhos pelas discussões suscitadas tanto por ela como pelas professoras do grupo: a Maria Aparecida Damin, a Mírian Benedita e a Maria Thereza Alexandre. As intervenções da Prof.^a Afira em meu trabalho auxiliaram na direção a seguir, favorecendo o aprofundamento de muitos aspectos da pesquisa.

Também tive a oportunidade de realizar disciplinas que colaboraram muito para minha formação e para a escrita desta dissertação. Destaco, entretanto, as contribuições da Prof^a Dra. Maria José Coraccini, do Instituto de Estudos da Linguagem, IEL da UNICAMP, a respeito do ensino das línguas estrangeiras e as metodologias de ensino ao longo da História, bem como da Prof^a Dra. Maria Inês Petrucci, da Faculdade de Educação, FE da UNICAMP, que, com todo seu carisma, possibilitou a discussão da importância do cotidiano na prática do professor, favorecendo meu encontro os teóricos José Machado Pais e Michel de Certeau.

Sem dúvida alguma, a caminhada na pós-graduação na UNICAMP, iniciada pelo curso de especialização para chegar até o mestrado, foi essencial para minha formação por problematizar a minha prática, o meu fazer, os meus tateios no ofício de ensinar/aprender, despertando o interesse de pensar sobre o cotidiano escolar, buscando acompanhar as rápidas formações desta sociedade contemporânea.

Enfim, o estar aberto para aprender dentro e fora da sala de aula, seja na postura de professor ou de aluno, talvez deva ser a característica que mais deveria nos definir, enquanto

professores e professoras, nesta profissão tão bonita, vivendo-a como um artista a expressar sua obra de arte em cada instante do ofício docente.

INTRODUÇÃO

A origem do tema a ser pesquisado nessa dissertação surgiu após muitas dúvidas sobre os caminhos a serem tomados, havendo apenas a certeza de que deveria partir da problematização da minha prática, enquanto professora de língua inglesa dos anos finais do Ensino Fundamental municipal de Campinas, estado de São Paulo. Desta forma, o cenário dessa pesquisa é a EMEF Padre Melico Cândido Barbosa, situada no Parque Tropical, na qual tenho trabalhado como a única professora de inglês, pois a escola possui apenas nove salas, desde minha efetivação na Rede Municipal de Ensino, em 2002.

Embora eu sempre tenha refletido sobre meu fazer pedagógico, na tentativa de fomentar considerações sobre o processo de ensino/aprendizagem, a partir do curso de especialização em educação “A Pesquisa e a Tecnologia na Formação Docente”² fui impulsionada a teorizar a minha prática, de forma sistematizada, passando a redirecionar o olhar para os meus saberes, os saberes dos meus alunos e para o cotidiano em que estou inserida.

O curso de especialização tinha como referência as experiências do Projeto Ciência na Escola, o qual possuía como objetivo desenvolver nos alunos de escolas públicas da rede municipal e estadual de Campinas a vocação para a ciência, por meio de trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelo método científico (DAMIN, 2004). Desta forma, a especialização tinha como proposta que nós, professores e professoras, na condição de estudantes, desenvolvêssemos o processo pedagógico norteado pela metodologia de pesquisa, junto com os alunos de Ensino Fundamental II e que ao mesmo tempo nos interrogássemos sobre nossa prática. No final do ano de 2008, foi realizada uma feira científica para que os alunos expusessem os resultados de suas pesquisas, bem como os professores e professoras pudessem socializar a pesquisa de sua prática

² Realizado nos anos de 2008 e 2009, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em parceria com a Prefeitura Municipal de Campinas.

com seus colegas de classe, também professores. Em 2009, repetimos o evento e novas turmas de alunos pesquisadores das escolas puderam expor os resultados de suas pesquisas, sendo apresentado também pôsteres das pesquisas dos professores e professoras.

A primeira pesquisa que realizei, enquanto aluna do curso de especialização, foi desenvolvida com uma sala de sétima série, assim intitulada na época, no ano de 2008, a qual foi descrita e analisada no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da especialização no final do ano de 2009, abordando a percepção sobre a língua inglesa e a cultura norte-americana no cotidiano dos alunos.

Considerando alguns questionamentos suscitados ao longo do caminho trilhado no curso de mestrado, fui lançada a retomar alguns dados dessa pesquisa, publicada no TCC, visando a aprofundar o olhar ora sobre questões que me chamaram a atenção na época e que não tiveram oportunidade de serem mais exploradas tanto por falta de aprofundamento teórico como por falta de tempo hábil, ora pelo anseio de analisar aspectos que emergem agora como relevantes para pensar o ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Desta forma, utilizarei de alguns dados produzidos acerca da problematização da presença da língua inglesa e da cultura norte-americana no cotidiano dos alunos da EMEF Padre Melico Cândido Barbosa para propor o ensino da língua pela emancipação do aluno.

Sendo assim, em diálogo com as proposições fundamentais da pesquisa-ação, o presente trabalho envolve a investigação da minha prática, enquanto professora-pesquisadora, favorecendo a compreensão das minhas condições de trabalho e, conseqüentemente, intervenções no espaço/tempo do cotidiano escolar em que estou inserida. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, e, enquanto sujeito implicado na pesquisa, faço a interpretação dos dados, analisando: resultados de questionários aplicados, entrevistas realizadas com pais de alunos, e, especialmente, relatos escritos pelos alunos, produzidos individualmente e em grupo, a partir da minha solicitação, sendo a análise de conteúdo aplicada no tratamento destes relatos.

Contudo, aponto que com o intuito de preservar a identidade dos alunos, seus relatos serão apresentados por meio da sigla A acompanhado por numerações crescentes, A1, A2, por exemplo, indicando seus registros ao longo do trabalho. Considero pertinente esclarecer que como esse trabalho baseia-se na pesquisa da minha prática, faz-se necessário a utilização dos depoimentos dos alunos, porém esclareço que minha intenção não é expor os envolvidos no processo de aprendizagem, mas, ao contrário, partindo de seus relatos, pensar sobre a maneira que minha prática pedagógica, meu discurso, pôde influenciá-los.

Assumo a postura de professora pesquisadora para analisar os dados e os relatos produzidos por meus alunos, reconhecendo, porém, que seja necessário, ainda que nada fácil, colocar-me em uma posição de distanciamento, a fim de pesquisar o cotidiano em que estou inserida e os reflexos de minhas ações sobre meus alunos. Acredito que tal postura auxilie a tomada de consciência sobre o meu fazer, possibilitando reconhecer erros e acertos nesse processo tão complexo que é educar.

Esclareço que o título dado a essa pesquisa, “Desestrangeirização: reflexões de uma professora de Língua Inglesa em processo de descolonização”, refere-se ao enfoque das problematizações do espaço/tempo do cotidiano escolar que eu, professora de Língua Inglesa, e meus alunos estamos inseridos. Moita Lopes (1996) aponta que é possível observar uma postura excessivamente positiva em relação à cultura inglesa tanto entre professores de Inglês como entre alunos que aprendem esta língua no Brasil, sendo essa postura contrastada, de acordo com pesquisas, com a de alunos nativos de Inglês em relação às culturas estrangeiras. Segundo o autor, “este processo de identificação com o “outro”, o colonizador, ou melhor, com a sua superioridade, vai levar o colonizado à imitação do colonizador em todos os níveis” (MOITA LOPES, 1996, p. 49). Sousa Santos e Meneses (2010) salientam que a ideia de colonialismo vai muito além da “dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjugadas”, pois diz respeito também à dominação epistemológica, ou seja, uma dominação de saber-poder, em uma “relação extremamente desigual”, conduzindo “à supressão

de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizadas” (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010, p. 13). Sendo assim, pensando sobre a propagação da Língua Inglesa mundialmente, tendo assumido o status de língua franca, e sobre sua presença na Língua Portuguesa, proponho o conceito de *desestrangeirização*, ou seja, minha intenção é pensar o ensino/aprendizagem da Língua Inglesa procurando desviar o foco do macro, do caráter hegemônico da Língua Inglesa, da simples aquisição do código em si, para pensar no micro, nas relações construídas e nos embates travados na sala de aula, no reconhecimento de si pelo contato com o estrangeiro que essa língua possibilita, buscando evidenciar, pelo aprendizado desta língua estrangeira, nossa língua materna, a Língua Portuguesa, e nossa cultura brasileira. Ao visar *desestrangeirizar* minha prática, partindo dos questionamentos e indagações oriundos do/no espaço/tempo escolar que estou envolvida, reconheço o cotidiano como espaço de produção de conhecimentos, sendo possível abordar o ensino/aprendizagem da Língua Inglesa com enfoque na formação política e crítica. Coloco-me, assim, em um processo de *descolonização*, tentando ao invés de reforçar uma atitude colonizada em meus alunos, de glorificação da língua e da cultura do colonizador, do estrangeiro, propor o ensino pela resistência, buscando, na direção de Sousa Santos (2002), desconstruir “a narrativa colonial como foi escrita pelo colonizador”, para “substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 13).

Nesta direção, a problemática a ser investigada nesse trabalho refere-se à aprendizagem da língua inglesa no/pelo cotidiano, em uma perspectiva emancipatória, tendo como pergunta norteadora da pesquisa o seguinte questionamento:

- De que forma o aprendizado de língua inglesa pode possibilitar a formação do aluno, contemplando a resistência ao invés da propagação da hegemonia do povo que a fala?

Saliento que o caminho trilhado nesse trabalho fora desenhado a partir de indagações surgidas ao longo do processo de construção da referida pesquisa, possibilitando ora constatar algumas questões levantadas, ora surpreender-se com a contestação de outras. Sendo assim,

busco fazer uma breve análise para entender como o aprendizado sistematizado de língua estrangeira se iniciou e os motivos que levaram ao declínio ou à ascensão de algumas línguas estrangeiras estudadas, para compreender se há relação entre o poder exercido por alguns povos hegemônicos e o aprendizado de suas línguas como estrangeiras. Problematizo o início sistematizado do ensino de língua estrangeira no Brasil, situando a presença da língua inglesa em nosso país nos dias de hoje, tentando analisar historicamente os principais métodos utilizados para o ensino de língua estrangeira para compreender os motivos que levaram à rejeição ou aperfeiçoamento de novos métodos de ensino. Como professora de língua inglesa e pesquisadora, procuro pesquisar a visão dos meus alunos sobre a necessidade em se estudar uma língua estrangeira, no caso a língua inglesa, buscando analisar o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa via metodologia de pesquisa, partindo de um trabalho desenvolvido no curso de pós-graduação “A Pesquisa e a Tecnologia na Formação Docente”.

Para a fundamentação teórica, trago as contribuições de alguns intercessores, dentre os quais, destaco Mikail Bakhtin (1998, 2003, 2004), Michael Certeau (1994, 1996, 2003) e Gilles Deleuze (1977, 1988, 1997). Aponto que as primeiras aproximações com Deleuze foram propiciadas ainda no curso de especialização por intermédio da professora monitora da disciplina “A Pesquisa Científica como Instrumento Pedagógico”, Maria Aparecida Damin, que favoreceu pensar na criação, na potência do nosso trabalho de professores e professoras. Utilizar de algumas das proposições deleuzianas para pensar o ensino da língua inglesa contribui para redirecionar o olhar do macro para o micro, reconhecendo a importância do cotidiano em que estou inserida como espaço de produção de conhecimento.

Ao enfocar o micro, o cotidiano, trago as contribuições do sociólogo Michel de Certeau, o qual fui apresentada pela disciplina cursada no mestrado “Currículo, Cotidiano e Formação de Professores”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Maria Inês Petrucci Rosa. Certeau influencia a escrita desse trabalho por me provocar a pensar no cotidiano como espaço de resistência, de criação.

Desta forma, sinto-me mobilizada a refletir sobre a importância do papel do professor de língua inglesa na atualidade para fomentar a resistência no aprendizado dessa língua, uma vez que é legitimada pelo capitalismo, pensando seu ensino pela resistência, pela percepção de que professores e alunos podem assumir a postura de sujeitos protagonistas no espaço/tempo do cotidiano escolar, dando lugar à criação, no sentido da ação, ao invés da subordinação ao reforçar o caráter hegemônico dessa língua.

Destaco que, dentre os três autores que proponho dialogar, o contato mais recente se tenha se dado com o filósofo da linguagem Mikail Bakhtin, o qual possibilitou reestruturar a concepção de linguagem defendida, mesmo após a qualificação desse trabalho. A princípio, por ter cursado a disciplina “Tópicos de Segunda Língua e Língua Estrangeira” com a Prof.^a Dra. Maria José Coraccini, no Instituto de Estudos da Linguagem, a visão lacaniana psicanalista propiciou pensar o ensino de língua estrangeira desvinculado das certezas propostas pelos métodos de ensino, certeza essa que sempre neguei por desconsiderar as variáveis envolvidas no cotidiano único escolar, bem como favoreceu refletir sobre o Outro no contato com uma língua estrangeira.

Contudo, pensando sobre os embates do cotidiano escolar, por envolver as relações com o outro professor, com o outro aluno, percebo que o Outro psicanalítico, inconsciente, encontra-se muito distante das relações postas no dia a dia da sala de aula, não abrangendo os questionamentos por mim suscitados nesse contexto. Por meio de discussões sobre o cotidiano do professor e aluno com o professor Marcemino Bernardo Pereira, é que fui apresentada ao filósofo da linguagem Mikail Bakhtin. Por falta de tempo hábil, ressalto que, infelizmente, a utilização das proposições bakhtinianas apresentadas nesse trabalho se darão de forma muito tímida, por abarcar apenas alguns de seus conceitos, especialmente sobre o dialogismo.

Todavia, destaco que Bakhtin favoreceu que a concepção de linguagem sócio histórica fosse adotada nesse trabalho, ampliando minha visão tanto sobre a aprendizagem de língua

estrangeira como sobre as relações construídas na sala de aula. Bakhtin considera o sujeito ligado ao seu meio social, sendo constituído pelos discursos dos outros que o rodeiam, sendo atravessado pela palavra do outro. Assim sendo, reconheço que professor e alunos são constituídos nessa arena de conflitos, chamada sala de aula, e, que, pelo contato com uma língua estrangeira é possibilitado reconhecer a língua do estrangeiro, a cultura do outro, propiciando, pelas comparações, o reconhecimento de si, de sua língua materna e de sua cultura.

Organizo este estudo em quatro partes. Na primeira parte, apresento o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no mundo, porém de forma sistematizada, visando relacionar tal desenvolvimento com questões sociais, políticas e econômicas de cada época, situando também o desenvolvimento gradual da língua portuguesa no Brasil, apresentando posteriormente o processo de implantação das cadeiras de línguas estrangeiras modernas em nosso país.

Na segunda parte, apresento um breve panorama histórico sobre os principais métodos de ensino utilizados desde o início sistematizado do ensino de língua estrangeira até os nossos dias, objetivando apontar as diversas questões e acontecimentos históricos que levaram à supressão ou negação de um método para o desenvolvimento de outro. A partir desse panorama, abordo a visão utilitarista que a aprendizagem da língua inglesa tem assumido atualmente, fazendo essa análise a partir de relatos dos meus alunos.

Na terceira parte, proponho o ensino da língua inglesa pela resistência, utilizando as proposições certaunianas e deleuzianas. Por meio da metodologia de pesquisa, a qual é concebida como ferramenta que propicia a produção de conhecimentos, partindo da realidade do professor e do aluno, apresento um trabalho cujo processo ensino/aprendizagem da língua inglesa objetivava a emancipação, propiciando a partir do estudo dessa língua a valorização da nossa cultura e da nossa língua portuguesa. Para tal, retomo uma pesquisa realizada no ano de 2008 com meus alunos da EMEF Padre Melico Cândido Barbosa, situada em Campinas, São Paulo.

Na quarta, e última, parte, aponto breves considerações, visando a analisar os resultados desse trabalho.

Para encerrar essa apresentação, considero pertinente apontar que ainda que reconheça o caráter limitado deste trabalho, por se basear na pesquisa da prática cotidiana escolar, visto que educar constitui-se como um processo intrincado e complexo, ressalto que meu objetivo não é apontar caminhos, mas provocar reflexões que possibilitem pensar sobre nosso fazer, enquanto professores e professoras, inseridos em um espaço escolar único, que é esculpido diariamente, sendo possível, por conseguinte, trilhar caminhos outros, favorecendo novas descobertas.

Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui”?

- Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.

Preocupa-me pouco aonde ir - disse Alice.

- Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas - replicou o gato.

Lewis Carroll, Alice no País das Maravilhas

Parte 1

O ENSINO DE LÍNGUAS NA HISTÓRIA E NO BRASIL: O DIZER A FAVOR DO PODER

*Ai, palavras, ai, palavras,
Que estranha potência, a vossa!
Ai, palavras, ai, palavras,
Sois de vento, ides no vento,
No vento que não retorna,
E, em tão rápida existência,
Tudo se forma e transforma!
(...) E dos venenos humanos
Sois a mais fina retorta:
Frágil, frágil como o vidro
E mais que o aço poderosa!
Reis, impérios, povos, tempos,
Pelo vosso impulso rodam...
Cecília Meireles*

Atualmente, falar fluentemente uma língua estrangeira, doravante neste trabalho abreviada de LE, no mínimo, tem sido considerado essencial para aqueles que almejam alcançar o sucesso pessoal, mas acima de tudo, profissional. O advento da globalização e os avanços tecnológicos também contribuíram para a propagação do número de alunos que buscam aprender uma LE, visto que precisam se inserir no mercado global. Todavia, seria importante transcender essa concepção utilitarista sobre o aprendizado de uma língua estrangeira, analisando sua importância para a formação humana.

A linguagem sempre fora primordial para a comunicação entre os povos, porém para além de possibilitar apenas o entendimento entre os falantes, por meio dela o ser humano tem condições de conhecer a si próprio e o mundo ao seu redor, pelo contato com o outro. Assim como a evolução do ser humano desde os primatas primitivos, a linguagem humana também evoluiu ao longo da história, está em transformação atualmente, e continuará, por conseguinte, em constante mudança no futuro.

Desde a gesticulação do corpo ou a utilização de sinais pelos hominídeos primitivos até o início da fala articulada pelo Homo Sapiens, cerca de 35.000 anos atrás, o contato com outros povos, outras tribos, já ocorria, seja pela necessidade de comercializar seus produtos ou até mesmo pela troca ou casamento de filhas com os povos vizinhos, ocasionando o convívio com a língua do outro, do estrangeiro, possibilitando que novas palavras, expressões, vocabulários fossem acrescentados à língua nativa daquele povo. Em suma, o aprendizado de línguas estrangeiras sempre acontecera desde os primórdios da nossa história, não de forma ordenada, mas vivencial, visando o entendimento entre povos diferentes.

Desta forma, neste primeiro capítulo, abordarei o desenvolvimento do ensino de algumas línguas estrangeiras no mundo, porém de forma sistematizada, visando relacionar tal desenvolvimento com questões sociais, políticas e econômicas de cada época, situando também o desenvolvimento gradual da língua portuguesa no Brasil. Iniciarei essa discussão apresentando, brevemente, alguns aspectos sobre a história da linguagem escrita pelo fato de que o início do aprendizado sistematizado de LE ter ocorrido devido à sua transformação, visando à obtenção de prestígio e poder.

A linguagem escrita e o início do ensino sistematizado de língua estrangeira: a língua sumeriana

O início sistematizado do aprendizado de língua estrangeira está relacionado com o desenvolvimento da linguagem escrita e na maneira como esta linguagem reproduz a língua falada pelo escritor. “ ‘Um escriba, cuja mão se iguala à boca é um escriba de verdade’, escreveu, em argila, um sumério anônimo, cerca de 4000 anos atrás, e com a frase, ele capturou a essência da escrita” (GREEN, 1981, p. 345-72, Apud FISCHER 2009, p.107).

Steven Fischer (2009) ressalta que, assim como não existe uma ‘língua primera’, não houve uma pessoa que tenha inventado a escrita. Porém, o autor esclarece que enquanto as línguas ‘evoluem’, se desenvolvem “livre da intervenção intencional humana”, a escrita é “propositalmente modificada por agentes humanos para melhorar a qualidade da reprodução da fala (som) e transmissão semântica (sentido)” (FISCHER, 2009, p. 135).

Segundo Fischer (2009), até bem recentemente, a maioria dos pesquisadores acreditavam que o surgimento da escrita teria se dado somente no sul da Mesopotâmia³. Contudo, novos indícios arqueológicos apontam para a consideração de que a escrita primitiva tenha se desenvolvido em um território mais amplo, que vai desde o Egito até o Vale do Indo. O autor esclarece que a escrita teria surgido a partir da necessidade de povoados agrícolas primitivos de contabilizar as quantidades de grãos e números de animais, e que placas de argila eram utilizadas para fazer esses registros contábeis, datadas de 8.000 A.C., sendo considerados os primeiros precursores da escrita fonética. Fischer (2009) aponta que, por meio da imitação do sistema de contagem e classificação pelos povos vizinhos, e conseqüentemente, sua adaptação e melhoria à realidade de cada povoado, foram sendo criados mecanismos de escrita diferentes. Em suas palavras,

Através da ‘difusão estimulada’ – a transmissão de uma ideia ou costume de um povo a outro – a ideia da utilidade de mecanismos de escrita, onde quer que tenha sido sua origem, inspirou seus vizinhos a criar seus próprios sistemas de escrita de maneira semelhante, embora gráfica e foneticamente únicos (FISCHER, 2009, p.109).

³ A Mesopotâmia compreende hoje o sudeste do Iraque.

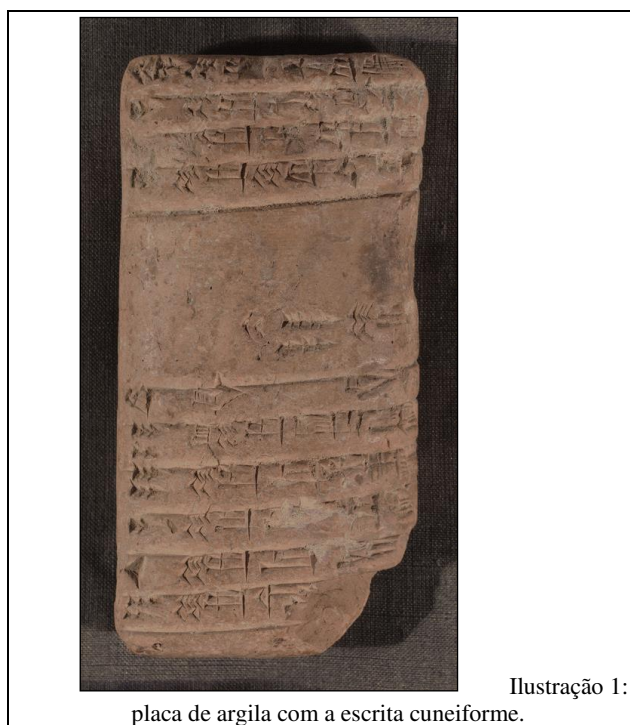
Para Fischer (2009), essa adaptação do mecanismo de escrita à utilidade levou os sumérios a desenvolver seu sistema de contagem, incluindo novas formas, novas marcas, utilizando estiletes de junco para estampar, na superfície de uma espécie de envelope feito de argila, informações sobre o bem armazenado e a respectiva quantidade. De acordo com o autor, como os egípcios e os harappeanos do Vale do Indo, mantinham comércio ativo com os sumérios, eles adotaram também este método semelhante de contagem, mas com o uso de figuras-símbolos identificáveis representando os sons falados, ou seja, via-se um objeto reconhecível e pronunciava-se seu nome em voz alta: era a escrita pictográfica. Porém, Fischer (2009) aponta, os egípcios desenvolveram ainda mais esse sistema, ao reduzir as figuras a morfemas e sinais somente fonéticos, com o intuito de reproduzir melhor a língua egípcia. Desta forma, originou-se a escrita logográfica ou hieroglífica, a qual permite que um hieróglifo, forma abreviada glifo, represente um único morfema ou uma palavra inteira, sendo possível reproduzir sentenças gramaticais da língua falada, como a escrita que utilizamos atualmente.

Fischer (2009) ressalta que recentes descobertas em Abidos, o centro de poder mais antigo do Alto Egito, revelaram que a escrita logográfica já era utilizada pelos egípcios locais em 3400 A.C., e que tal escrita favoreceu o processo de unificação entre o Alto e o Baixo Egito. Nas palavras do autor,

O centro de qualquer administração é, como sempre, o controle da informação. Com a nova escrita logográfica, que podia capturar e sustentar a lei real e permitia uma contabilidade controlada, com suas óbvias vantagens econômicas, os intermediários do poder do Alto Egito tinham um veículo para avançar o processo de centralização política. É possível que a escrita hieroglífica do Egito tenha surgido como resultado imediato da dinâmica social que levou à unificação do Alto e do Baixo Egito (IBIDEM, 2009, p. 112-113).

Nesse processo de transformação da linguagem escrita, segundo Fischer (2009), em 2500 A.C., os sumérios desenvolveram um sistema de escrita mais sofisticado que de seus parceiros comerciais egípcios, pois, pelo fato de a língua suméria ser monossilábica com muitos

homônimos, ou seja, palavras com o mesmo som e diferentes significados, a utilização da escrita logográfica causava muita ambiguidade, por isso foi criada a escrita cuneiforme. O autor esclarece que a escrita cuneiforme descarta o uso de glifos reconhecíveis, que evocariam uma palavra da língua suméria, passando a utilizar glifos de formas padronizadas e abstratas, possibilitando expressar qualquer coisa na língua suméria. A escrita cuneiforme era feita através de impressões sucessivas em argila mole com um estilete de ponta arredondada triangular. A seguir, a foto de uma placa de argila com a escrita cuneiforme⁴.



⁴ Foto extraída da coleção Cuneiforme do colecionador de arte Kiko Minassian, Língua: Sumeriana, Criada/Publicada: 2200-1900ac, Tamanho: 4 ½ cm largura x 9 cm altura. Library of Congress, African and Middle Eastern Division. Disponível em: <http://hdl.loc.gov/loc.amed/amcune.cf0013>

Cerca de 2600 A.C., a Suméria teve seu território gradativamente conquistado pelos semitas orientais acádios. Contudo, segundo Germain (1993), por reconhecer a superioridade do povo conquistado e a grande influência da Suméria sobre as áreas circunvizinhas devido à sua expansão cultural, os acádios passaram a aprender a língua suméria, a assimilar sua escrita cuneiforme, assimilando também a sua cultura não semítica. Fischer (2009) acrescenta que com a escrita cuneiforme,

(...) os acádios desenvolveram sua gloriosa cultura babilônica. Embora os sumérios já houvessem sido totalmente absorvidos pelos acádios cerca de 1800 A.C., sua língua sobreviveu nas leituras dos escritos cuneiformes feitos pelos acádios. Os acádios também liam os mesmos glifos na língua acádia, conferindo duas leituras diferentes para cada glifo. Devido ao poderoso império babilônico dos acádios, nos séculos seguintes, vários vizinhos adotaram a escrita suméria-acádia em suas próprias línguas, fazendo alterações ou adições para melhor reproduzir diferentes fonologias (IBIDEM, p. 117-118).

O aprendizado da língua suméria pelos acádios marca o início do ensino sistematizado de uma língua estrangeira na história da humanidade. Há cerca de 2600 anos antes de nossa era, a primeira língua viva a ser ensinada visava à comunicação a partir de situações do cotidiano, mas por meio de um sistema organizado. Segundo Germain (1993), era um tipo de ensino imersivo, sendo as outras matérias escolares ensinadas através dessa segunda língua, sendo ressaltado, sobretudo, o vocabulário ao lado de léxicos bilíngues. De acordo com Fischer (2009), devido ao estabelecimento do império babilônico pelos acádios, em 1400 A.C., a escrita cuneiforme era considerada a escrita internacional da diplomacia e do comércio, sendo até mesmo utilizada pelos egípcios em suas correspondências diplomáticas com os vizinhos do nordeste.

A partir do momento que outros falantes emprestaram as inovações do sistema de escrita de povos vizinhos, eles precisaram adaptá-los ao seu sistema fonológico, trazendo novas contribuições. Com o surgimento de novas necessidades para reproduzir a língua falada, Fischer (2009) esclarece que os egípcios adicionaram 24 glifos silábicos ao seu sistema, contribuindo para o desenvolvimento da escrita logográfica para a escrita silábica, porém, os falantes semitas

ocidentais do Levante aperfeiçoaram tais glifos, transformando-os de glifos silábicos em glifos consonantais. Entretanto, os fenícios, da região de Biblos, cerca de 1300 A.C., elaboraram um silabário, segundo Fischer (2009), altamente simplificado, utilizando glifos derivados do princípio da consoante inicial, mas não consideraram necessário acrescentar as vogais nesse silabário, uma vez que as línguas semitas priorizam as consoantes às vogais para a formação de palavras. Tal silabário levantino foi muito utilizado por muitos centros comerciais no final da Idade do Bronze.

Fischer (2009) aponta que os gregos, por serem parceiros comerciais, adotaram esse novo alfabeto consonantal semítico, porém, ao adaptá-lo à língua grega, de origem indo-européia, perceberam que ele causava muita ambiguidade na construção das palavras, e, ao introduzir as vogais a esse alfabeto levantino, deram a maior contribuição para o desenvolvimento da escrita desde seu surgimento. O autor esclarece,

Em nenhum outro lugar do planeta a invenção independente de um alfabeto vocálico e consonantal se repetiu. A forma de comunicação escrita mais eficiente já projetada (para a maioria, embora não todas, as línguas), o alfabeto grego foi adotado e imitado em todo o mundo por centenas, senão milhares de línguas, particularmente nos séculos dezanove e vinte da nossa era. Hoje, qualquer língua que ainda precise de uma escrita é automaticamente transposta para a escrita alfabética (IBIDEM, p.122, 136).

Ainda segundo Fischer (2009), o alfabeto grego foi adaptado pelos romanos, cerca de 600 anos A.C., sendo pouco modificado por eles. No entanto, devido ao poderio militar e econômico dos romanos, o alfabeto latino passou a ser utilizado em todo o mundo ocidental, até mesmo por línguas de origem não latina, como as célticas e germânicas. Adiante, visualizamos o desenvolvimento dos alfabetos grego e latino⁵.

⁵ Ilustração retirada do livro de Steven Fischer, *Uma breve história da linguagem*, página 124.

Fenício (séc. VIII a.C.)	Grego Arcaico (séc. VIII-V a.C.)	Grego Clássico	Latim
𐤀	𐀀	Α	A
𐤁	𐀁	Β	B
𐤂	𐀂	Γ	CG
𐤃	𐀃	Δ	D
𐤄	𐀄	Ε	E
𐤅	𐀅		F
𐤆	𐀆	ΙΖ	Z
𐤇	𐀇	Η	H
𐤈	𐀈	Θ	
𐤉	𐀉	Ι	IJ
𐤊	𐀊	Κ	K
𐤋	𐀋	Λ	L
𐤌	𐀌	Μ	M
𐤍	𐀍	Ν	N
𐤎	𐀎	Ξ	
𐤏	𐀏	Ο	O
𐤐	𐀐	Π	P
𐤑	𐀑		
𐤒	𐀒	Ϟ ϙ	Q
𐤓	𐀓	Ρ	R
𐤔	𐀔	Ξ	S
𐤕	𐀕	Τ	T
	𐀖	Υ	UVW
	𐀗	Φ	
	𐀘	Χ	X
	𐀙	Ψ	
	𐀚	Ω	

Ilustração 2: o desenvolvimento dos alfabetos grego e latino.

Fischer (2009, p.136) afirma que ‘não há escrita que possa transmitir toda a gama de pensamentos humanos que não seja fonética’, pelo fato de a arte gráfica representar a fala

humana. A escrita sempre desempenhou um papel primordial na sociedade, associada ao prestígio e ao poder. Desde os tempos dos escribas, em que ela era acessível a uma minoria, falantes educados e alfabetizados que ocupavam posição de líderes na sociedade, utilizando um padrão de fala baseado na língua escrita formal, servindo de modelo para os outros.

Analisando o prestígio e poder exercido historicamente pela língua escrita, notamos que o prestígio conquistado pelos sumérios, devido à sua influência cultural e ao desenvolvimento da escrita cuneiforme, levou os acádios, o conquistador, a aprender a língua e a escrita do povo conquistado. No entanto, Germain (1993) aponta que ainda que os impérios egípcio e grego tenham afetado a história mundial tanto economicamente como culturalmente, trazendo também importantes contribuições para as mudanças na língua escrita, como já fora apresentado anteriormente, eles não apresentaram considerações pertinentes a respeito do ensino sistemático de línguas estrangeiras.

Da língua Sumeriana à língua Inglesa: uma breve análise histórica sobre o ensino de algumas línguas estrangeiras

Segundo Germain (1993), embora os egípcios e os gregos tenham contribuído para o acréscimo do ensino de línguas nos meios escolares, eles rompem com o ensino sistematizado de línguas vivas, pois abordavam o ensino de línguas arcaicas: a língua hierática e o grego clássico, respectivamente. Nas palavras do autor,

Depois dos sumérios, há por assim dizer uma espécie de ruptura: teve na verdade que aguardar aos egípcios e então, muito mais tarde, aos gregos, para se traçar o ensino de uma segunda língua no meio escolar. (...) Estávamos assim, ainda longe o suficiente do

ensino de uma verdadeira segunda língua aos fins práticos, na maneira dos Sumérios (GERMAIN, 1993, p. 7) ⁶.

Germain (1993) esclarece que em alguns casos os egípcios se assemelham aos acádios no que diz respeito à aprendizagem da língua dos povos conquistados. O trabalho de intérpretes e tradutores era muito valorizado pelo império egípcio na época, visto que era importante aprender a língua dos súditos por motivos de segurança, para entender os assuntos discutidos por eles, devido às atividades diplomáticas egípcias. Contrariamente ao estudo sistematizado dos acádios de uma LE, tanto Germain (1993) como Titone (1968) afirmam que, embora os egípcios confeccionassem placas multilíngues, não havia o ensino sistematizado de uma LE nas escolas, sendo o ensino voltado para a doutrina do Ma'at, a qual enfatizava o princípio da verdade e da ordem, devendo o aluno memorizar frases escritas na língua arcaica hierática. Nas palavras de Titone,

(...) os jovens egípcios burocratas costumavam ser enviados para um treino prático para os países onde deveriam trabalhar depois e tornavam-se familiarizados com os costumes estrangeiros e as línguas. Então é provável que as placas bilíngues fossem mais úteis aos estrangeiros do que aos próprios egípcios (TITONE, 1968, p. 6) ⁷.

Em relação ao gregos, Germain (1993) aponta que as instituições escolares que serviam de modelo para a Grécia referiam-se às cidades de Atenas e Esparta, e embora tivessem suas escolas bem organizadas e estruturadas, permanecem com a educação monolíngue, apenas ensinando o grego, pois consideravam as línguas dos outros povos como línguas “bárbaras”, que não mereciam ser ensinadas. O esteio da educação grega referia-se ao ensino do grego clássico,

⁶ Tradução da pesquisadora, texto original “Après Sumer, Il y a pour ainsi dire une sorte de cassure: il faut en effet attendre les Égyptiens puis, beaucoup plus tard, les Grecs, pour voir la trace d’un enseignement em mileu scolaire d’une langue quasi étrangère, d’une langue seconde. (...) Nous sommes donc quand même assez loin de l’enseignement d’une véritable langue seconde à dès fins pratiques, a la manière des Sumériens”.

⁷ Tradução da pesquisadora, texto original: “(...) the Young Egyptian bureaucrats used to be sent for their practical training to those countries where they were expected to work later on and became acquainted with foreign mores and languages. Hence it is probable that the bilingual tablets were of greater use to foreigners than to the Egyptians themselves”.

tendo como textos bases a serem trabalhados as obras *Ilíada* e *Odisseia* de Homero. Mesmo depois que se torna província romana, no século 2 A.C., os gregos não centram seus estudos na língua “bárbara” latina. Isto não impede que alguns indivíduos gregos, isolados, aprendam a língua romana, que, segundo Germain (1993), pertencem à pequena elite de famílias aristocratas almejando ser admitidos para o Senado, ou ainda, aqueles que desejam servir às forças armadas, aspirando algum cargo administrativo.

O ensino sistemático de línguas estrangeiras torna-se relevante com os romanos a partir do aprendizado da língua estrangeira grega. Para Germain (1993), mesmo antes do início do seu império, os romanos aprendiam o grego como segunda língua, ignorando as línguas “bárbaras” célticas e germânicas, pois reconheciam a importância da civilização grega. Outro fator que contribuiu para esse aprendizado, de acordo com o autor, é que a maioria dos estudos literários e filosóficos da época eram produzidos por autores gregos, principalmente atenienses, tendo a elite romana interesse no idioma grego para realizar seus estudos. Titone (1968) esclarece que a educação dos jovens romanos sempre fora bilíngue desde a infância, confiada a um escravo ou enfermeiro grego e desde os primeiros anos da idade escolar aprendiam as duas línguas ao mesmo tempo.

Germain (1993) aponta que, mesmo após a conquista da Grécia, o grego continua a ser aprendido pelos romanos. Como os Romanos se distinguiam por suas características bélicas, enquanto os gregos destacavam-se por sua cultura mais sofisticada, o predomínio do uso das línguas no Império Romano se caracterizava de acordo com as regiões: no Oriente, como Constantinopla, o uso do grego, e no Ocidente, como Roma, o uso do Latim. O Direito era ensinado em latim, enquanto a Filosofia, a Arte e a Música eram ensinados em grego. Contudo, o autor ressalta que, como Roma localizava-se ao centro, o Latim era considerado o idioma nacional, tornando-se a língua oficial da igreja, do governo, do comércio. Com a propagação do Cristianismo, o ensino do Latim foi privilegiado e, posteriormente, abandonado o ensino do

grego. Germain (1993) salienta que graças aos múltiplos contatos militares e comerciais, o latim gradualmente espalhou-se pelo Império Romano,

(...) o que acaba por impor-se e tornar-se, nos primeiros séculos de nossa era, a língua internacional da cultura, da religião, da filosofia, do direito, do governo e das comunicações do mundo ocidental: textos jurídicos e histórias são escritas em latim, e as transações comerciais ocorrem também nessa língua (GERMAIN, 1993, p.51) ⁸.

Com a queda do Império Romano, segundo Germain (1993), por volta do século 5 D.C., e pelo fato de a população em geral não ter acesso e nem estudo sistematizado do latim clássico, utilizado predominantemente pela igreja e nos escritos literários, o idioma sofre alterações, sendo denominado latim vulgar ou latim popular. Devido às influências e às conquistas dos romanos ao longo dos séculos, o ensino do latim se expande para outras regiões, influenciando a formação de novas línguas nos países europeus como o espanhol, o português, o francês, o italiano, entre outras, derivadas a partir do latim vulgar, pois esse era o idioma falado pelos soldados durante as invasões.

Embora o Latim fosse a língua utilizada na literatura na Europa, a partir do século X e XI surgiram os primeiros documentos e escritos religiosos escritos em Francês, sendo a Literatura Francesa influenciada a partir da publicação da obra 'Chanson de Roland' (Canção Roland), em meados de 1200. A partir do ano de 1539, o Latim começa a ser suprimido dos documentos judiciais e administrativos, devido a uma lei criada pelo rei Francis I. Em virtude das conquistas, do poderio do Império Francês, das suas obras literárias e das suas contribuições para as artes, a língua francesa passa a ser considerada uma língua de prestígio, a língua da elite cultural europeia, e começa a ser estudada a partir do século XVII. A maior conquista dessa língua

⁸ Tradução da pesquisadora, texto original: “(...) qui finit par s’imposer ET devenir, dans lês premiers siècles de notre ère, la langue internationale de la culture, de la religion, de la philosophie, du droit, du gouvernement et des communications du monde occidental: texts juridiques et récits sont rediges em latin, et lês transactions commerciales se déroulent également dans cette langue”.

ocorreu com o rei Luiz XVI ao ser convertida como a língua internacional da Europa para assuntos diplomáticos e científicos.

Para Schütz (2008), a língua inglesa, embora de origem anglo-saxônica, mas com muita influência latina em função do processo de conversão ao cristianismo liderado por Santo Agostinho e seus missionários por volta de 597 D.C., sofre influências da língua francesa a partir da Batalha de Hastings. Esta batalha ocorreu em 14 de outubro de 1066 liderada por Willian, Duque de Normandia (norte da França), contra o exército anglo-saxão de King Harold. O autor esclarece,

A Batalha de Hastings em 1066 foi um evento histórico de grande importância na história da Inglaterra. Representou não só uma drástica reorganização política, mas também alterou os rumos da língua inglesa, marcando o início de uma nova era. (...) O regime que se instaurou a partir da conquista foi caracterizado pela centralização, pela força e, naturalmente, pela língua dos conquistadores: o dialeto francês denominado Norman French. O próprio William I não falava inglês e, por ocasião de sua morte em 1087, não havia uma única região da Inglaterra que não fosse controlada por um normando. Falar francês tornou-se então condição para aqueles de origem anglo-saxônica em busca de ascensão social através da simpatia e dos favores da classe dominante (SCHÜTZ, 2008, p.3).

Segundo Schütz (2008), a dominação francesa na Inglaterra prevaleceu por 300 anos, com maior influência nos primeiros 150 anos. Em 1204 inicia um processo de mudança, quando o rei da Inglaterra, King John, entra em conflito com o Rei Philip da França, marcando o início de um novo período de valorização do sentimento nacionalista inglês. Contudo, para o autor, apenas no século XV a língua inglesa começa a substituir a língua francesa e latina em seus documentos escritos, iniciando também sua literatura.

Em 1780, em uma carta ao presidente do congresso americano, o então presidente dos Estados Unidos, John Adams, escreveu: “o inglês está destinado a ser, no próximo século e nos

seguintes, uma língua mundial em sentido mais amplo do que o latim foi na era passada ou o francês é na presente” (ADAMS, J, Apud CRYSTAL, 2005, p. 19).

Poderíamos questionar como, a partir da supressão da língua francesa pela língua inglesa, ocorreu a disseminação da língua inglesa pelo mundo, possibilitando que se tornasse uma língua global, não existindo outra língua que seja usada em tão larga escala?

De acordo com Crystal (2005), uma língua adquire a posição de língua mundial apenas pelo poder das pessoas que a falam. Contudo, ele esclarece que a palavra poder pode significar tanto poder político (militar), tecnológico, econômico, bem como poder cultural, e que cada um deles influenciou na propagação da língua inglesa em momentos diferentes. Em suas palavras,

O poder político emergiu sob a forma do colonialismo, que levou o inglês pelo mundo desde o século XVI(...). O poder tecnológico está associado à Revolução Industrial dos séculos XVIII e XIX, quando mais da metade dos cientistas e inventores que fizeram aquela revolução trabalhava usando o inglês, e as pessoas que viajavam para a Grã-Bretanha (e para os EUA mais tarde) a fim de aprender as novas tecnologias tinham inevitavelmente de fazê-lo em inglês. O século XIX viu o crescimento do poder econômico dos Estados Unidos, ultrapassando com rapidez a Grã-Bretanha, com o crescimento espantoso de sua população acrescentando muito ao número de falantes de inglês no mundo. (...) E no século XX vimos o quarto tipo de poder, o poder cultural, manifestando-se em quase todas as instâncias da vida, através de esferas de influência principalmente norte-americanas (CRYSTAL, 2005, p. 23).

Schütz (2008) também salienta que devido ao poderio político-militar dos EUA a partir da segunda guerra mundial e a sua conseqüente influência econômica e cultural ocorre o deslocamento da língua francesa como predominante nos meios diplomáticos, solidificando a língua inglesa na posição de padrão das comunicações internacionais. De acordo com o autor, surgem os “conceitos de *information superhighway* e *global village* para caracterizar um mundo no qual uma linguagem comum de comunicação é imprescindível” (SCHÜTZ, p. 6, 2008).

Nesta pequena análise histórica do ensino das línguas, percebemos que as línguas aprendidas sempre foram provenientes de civilizações, de povos mais evoluídos tanto

socialmente, politicamente, economicamente. Culturalmente observamos que, pelo fato de o poder ser algo mutável, o ensino de línguas também se renova, dependendo do momento histórico que vivemos, pois, como enfatiza Hashigutti (2007, p. 40) a “relação entre línguas é sempre um processo histórico-político-ideológico, que diz respeito às relações políticas e econômicas entre os países e às relações de poder estabelecidas”.

Mas e no Brasil? Como se realizou esse processo de relação de poder na/pela língua?

O estudo de línguas no Brasil: do tupi à língua portuguesa-brasileira

*Ai, ouro negro das brenhas,
Ai, ouro negro dos rios...
Por ti trabalham os pobres,
Por ti padecem os ricos.
Por ti, mais por essas pedras
Que, com seu límpido brilho,
Mudam a face do mundo,
Tornam os reis intranqüilos!
Em largas mesas solenes,
Vão redigindo os ministros
Cartas, alvarás, decretos,
E fabricando delitos.
Cecília Meireles*

Estima-se que havia cerca de seis milhões de índios distribuídos por várias tribos espalhadas pelo território brasileiro antes do processo de colonização, sendo tais tribos caracterizadas pelas diferentes línguas que falavam. Os principais grupos linguísticos eram tupi, jê, aruaque e caraíba, sendo cada um desses grupos divididos em várias famílias, totalizando mais de mil línguas vivas (RODRIGUES, 1993).

O primeiro contato com línguas estrangeiras no Brasil, segundo Bolognini, Oliveira e Hashiguti (2005), ocorreu com a vinda de colonizadores e exploradores europeus, franceses,

portugueses, espanhóis, ingleses e holandeses, que chegaram ao país em diferentes momentos e se estabeleceram em diferentes espaços da costa brasileira. Porém, ao ter as terras reconhecidas oficialmente em 1500, Portugal envia, a partir de 1530, os primeiros colonos e, posteriormente, as primeiras missões jesuíticas, objetivando consolidar seu domínio sobre a colônia.

De acordo com Mariani (2004), a relação de poder na/pela língua na “Terra de Santa Cruz” foi marcada pela parceria de interesses entre o Colonizador e a Igreja. Para a autora, Portugal visava impor a língua portuguesa aos habitantes que aqui já se encontravam, os índios, promovendo seu silenciamento a fim de favorecer os interesses da metrópole. Por outro lado, também lhe seria útil atender aos interesses da Igreja, que, por sua vez, tinha como meta a implantação do Cristianismo aos habitantes do Novo Mundo, sendo também necessária uma homogeneização linguística em uma colônia caracterizada pela diversidade de línguas. Desta forma, Mariani (2004) afirma que com o início da colonização portuguesa, em 1532, inicia-se também o processo de *colonização linguística*, Mariani (2004), que diz respeito à parceria entre a realeza e a igreja portuguesa objetivando “inscrever o índio como um sujeito colonizado cristão e vassalo de El-Rei a partir do aprendizado e utilização de uma só língua” (MARIANI, 2004, p.76).

Tal como aconteceu com os Acádios, que aprenderam a língua do colonizado, os Sumérios, Bolognini, Oliveira e Hashiguti (2005) apontam que no Brasil na primeira situação de convivência entre os colonos e os colonizados são os conquistadores que aprendem a língua dos conquistados: o tupinambá, língua falada pela maioria das tribos da costa brasileira. Eles acrescentam que por estar em menor número em terra desconhecida, aprender a língua dos índios era vital para a sobrevivência dos europeus, além de ser necessário para poder dominá-los. Nas palavras dos autores,

Essa língua foi aprendida como língua estrangeira pelos europeus que vieram para cá, mas com muita sistematicidade pelos jesuítas. Isso porque os jesuítas, em seu projeto de catequizar os brasis, começaram por aprender a língua dos nativos e traduzir para ela os ensinamentos da Bíblia. Eles aprenderam rapidamente que o sucesso de seu projeto de

catequização estava relacionado à aprendizagem da língua dos nativos, pois estes não tinham motivos para aprender a língua do estrangeiro, e se negavam a ter apagados seus costumes e religiões (BOLOGNINI, OLIVEIRA, HASHIGUTI, 2005, p.11).

Diante da diversidade linguística na colônia, é regularizada pelos jesuítas a língua tupi como a língua geral da colônia, chamada de *língua brasílica* nas primeiras décadas da colonização, servindo para evangelizar aos índios, sendo a língua portuguesa utilizada apenas nos documentos oficiais e pelos administradores da colônia. Assim, de acordo com Bolognini, Oliveira e Hashiguti (2005), a língua geral foi estabelecendo-se como a língua franca da colônia, propagada para além das costas brasileiras com as expedições dos Bandeirantes, tornando-se a língua responsável pela comunicação entre os índios de diferentes tribos, entre os índios e os jesuítas, bem como, entre os índios e os portugueses. Bolognini, Oliveira e Hashiguti (2005) apontam que, diante da constituição da língua geral, as outras línguas indígenas, “a partir da convivência com essas línguas gerais, iam incorporando seus traços ou, ao contrário, sucumbiam a elas” (IBIDEM, p.17, 2005).

Para Mariani (2004), como parte do processo de colonização linguística, os jesuítas gramatizaram, no século XVI, a língua tupi, objetivando homogeneizar as diferenças entre as outras línguas faladas pelos índios, visando à estabilização linguística, facilitando o trabalho dos missionários no ensino-aprendizagem do catecismo e da bíblia nessa língua. A autora ressalta que,

A gramatização efetuada pelos jesuítas representa um passo no processo de tradução, de adaptação e de conversão dos sentidos pertinentes à cultura indígena aos sentidos constitutivos da cultura europeia e cristã. O que se tem aqui é um trabalho que se realiza na ordem da língua, cujos efeitos produzem ressignificações, inclusões e exclusões de sentidos na ordem dos próprios discursos indígenas. (...) No caso da colonização linguística brasileira, tanto a metrópole portuguesa quanto a Igreja Católica vão formular ações político-administrativo-pedagógicas objetivando uma estabilidade linguística imaginária: uma só língua, uma só nação, uma só produção de sentidos (MARIANI, 2004, p.77 e 78).

Segundo Mariani (2004), a educação iniciada pelos Jesuítas anulou as diversidades linguísticas, despossando os índios de seus saberes, de suas tradições para introduzir a cultura e a religião europeia, a fim de torná-los “civilizados”, mais sociáveis, por conseguinte, mais controláveis para servir aos interesses dos portugueses. Inicialmente, a língua geral atende aos interesses dos jesuítas e de Portugal, visto que, para doutriná-los seria mais propício utilizar o ‘vernáculo local’, devendo, depois de catequizados, aprender a língua portuguesa visando servir ao Rei. Contudo, ao passar de 210 anos com a educação liderada pelos jesuítas, a língua geral passa a suplantá-la. Bolognini, Oliveira e Hashiguti (2005) também ressaltam que para além de apenas catequizar aos índios os padres que se estabeleciam na colônia,

(...) tornavam-se também fazendeiros e mercadores de ouro, ao mesmo tempo em que tinham sob seu controle grandes grupos indígenas – não só porque os tinham como seus seguidores religiosos, mas também porque aprenderam muito bem sobre seus costumes e suas línguas (BOLOGNINI, OLIVEIRA, HASHIGUTI, 2005, p. 21).

Objetivando enfraquecer o poder da igreja em relação à colônia, pois Portugal encontrava-se em situação desfavorável em relação às outras potências europeias, o Marquês de Pombal, então primeiro-ministro de Portugal, decidiu que ao invés de continuar com uma educação baseada nos princípios da fé e da igreja oferecida pelos jesuítas, seria importante organizar a escola para servir ao Estado, em busca da produção. Assim, de acordo com Mariani (2004), ele concretiza um ato político-jurídico, expulsando os jesuítas de todas as colônias portuguesas, e promulga, em 1759, “o Diretório dos Índios”, o qual impõe o uso da língua portuguesa em todo território nacional, chamando a língua geral de “invenção diabólica”. A autora esclarece que,

(...) o poder necessita de clareza, de entendimento linguístico. Assim, é fundamental um projeto político e jurídico-administrativo para a nação que seja materializado através de uma língua-instituição não sujeita a ambiguidades, possibilitando por esta via um assujeitamento dos vassallos ao Rei através de um discurso, ao menos supostamente, transparente do aparelho jurídico. No caso da colonização linguística brasileira, a política linguística estabelecida pelo Diretório dos Índios e a ação de Pombal constituem elementos cruciais no processo de apagamento das línguas indígenas e da língua geral. Estas línguas foram ficando cada vez mais ausentes da construção discursiva que

oficializa uma história da colonização e, também, da história da própria língua portuguesa no Brasil (MARIANI, 2004, p.80).

Mesmo visando o controle da colônia pela língua, exercendo seu poder, como ressalta a citação acima, a língua portuguesa do colonizador sofre mudanças, de acordo com o momento histórico e político vivido pela colônia. A principal delas refere-se à mudança da população, que deixa de ser composta apenas por índios, sendo agregado um número crescente de africanos, trazidos para cá como escravos, bem como de portugueses, provenientes de diversas regiões, trazendo dialetos diferentes. Mariani (2004) aponta que esta mistura da língua geral, da língua africana e da língua portuguesa com diversos dialetos trazem novas influências, novas características para a língua portuguesa falada na colônia. A autora acrescenta,

Não se fala em um português-brasileiro. Ele ou não existe aos olhos da metrópole, ou, se existe, precisa ser corrigido, melhorado, reformatado de acordo com os moldes gramaticais portugueses. Aos olhos da metrópole precisa ser a continuidade da imaginária homogeneidade que confere o caráter nacional a Portugal. Mas os processos históricos, como se sabe, são continuidade e mudança sempre (MARIANI, 2004, p.78).

Como ressalta a autora, a homogeneidade pretendida por Portugal é apenas imaginária, pois, do tupi, a língua recebe contribuições de palavras ligadas ao vocabulário geográfico, à fauna e à flora, bem como nomes próprios, tais como: caju, tatu, piranha, mandioca, abacaxi. Já da língua africana as contribuições referem-se, principalmente, ao vocabulário ligado à religião e à culinária, tais como: acarajé, vatapá, candomblé, umbanda, Iemanjá. Porém, é mister ressaltar que a partir do ‘Diretório dos índios’, a institucionalização da língua portuguesa no território brasileiro solidifica-se, anulando a língua geral, a língua do colonizado, que passa a ser silenciada pelo língua do colonizador, acrescentando a essa apenas contribuições.

Outro fator que acentua o declínio do uso da língua geral é a chegada da Família Real para o Brasil, em 1808, juntamente com cerca de quinze mil portugueses, favorecendo o

estabelecimento da hegemonia da língua da Coroa. Com o intuito de proporcionar o conforto e a qualidade de educação que os portugueses estavam acostumados na Europa, são criadas as Academias Militar e da Marinha, bem como diversos cursos e escolas. Também é fundada a Biblioteca Nacional e é criada a imprensa no Brasil. Por todos esses fatores, e também devido à presença da Coroa Portuguesa no Brasil, esta fase caracteriza-se pela sobreposição do português falado pela corte sobre o português falado na colônia, principalmente nas grandes cidades. Guimarães (2005) aponta que a partir de 1826 iniciam-se discussões sobre a conversão da língua portuguesa, até então como oficial, para a língua nacional, destacando que “a questão da língua portuguesa no Brasil, que já era língua oficial do Estado, se põe agora como uma forma de transformá-la de língua do colonizador em língua da nação brasileira” (GUIMARÃES, 2005, p. 25).

Guimarães (2005) aponta que após a independência, em 1822, e com o processo de imigração para o Brasil, iniciado em 1818 e intensificado até 1930, a língua portuguesa sofre influências nas diferentes regiões brasileiras dependendo do fluxo migratório que cada região recebe. O autor salienta que nesse período o Brasil recebeu falantes provenientes de diversos países como Alemanha, Itália, Japão, Coréia, Holanda e Inglaterra, influenciando a língua portuguesa, tal como a língua geral e a língua africana a influenciaram no início da colonização, porém ele esclarece a diferença nesses dois momentos, destacando a questão do poder das línguas em questão. Em suas palavras,

As línguas indígenas e africanas entram na relação como línguas de povos considerados primitivos a serem ou civilizados (no caso dos índios) ou escravizados (no caso dos negros). Ou seja, não há lugar para essas línguas e seus falantes. (...) E as línguas que vêm com os imigrantes eram, de algum modo, línguas nacionais ou oficiais nos países de origem dos imigrantes. Essas línguas são línguas legitimadas no conjunto global das relações de línguas, diferentemente das línguas indígenas e africanas. As línguas dos imigrantes eram línguas de povos considerados civilizados, em oposição às línguas indígenas e africanas (GUIMARÃES, 2005, p.25).

A influência de outras línguas, para Guimarães (2005), auxilia e acelera o processo de distanciamento entre a língua portuguesa falada em Portugal e a língua portuguesa falada no Brasil. Com os avanços tecnológicos do século XX, novos vocabulários são acrescentados à língua portuguesa sendo diferenciados os termos no Brasil e em Portugal, prevalecendo a individualidade da língua falada por cada nação, tais como: ônibus e autocarro, pedágio e portagem, entre muitas outras.

Percebemos, assim, que a institucionalização da língua portuguesa no Brasil, desde o período de colonização, foi caracterizada pela diversidade, pela heterogeneidade linguística, como denomina Eni Orlandi (2002),

Consideramos, pois, a heterogeneidade linguística no sentido de que joga em ‘nossa’ língua um fundo falso, em que o ‘mesmo’ abriga no entanto um ‘outro’, um ‘diferente’ histórico que o constitui ainda que na aparência do ‘mesmo’: o português-brasileiro e o português-português se recobrem como se fossem a mesma língua, no entanto não são. (...) A nossa língua [brasileira] significa em uma filiação de memória heterogênea (ORLANDI, 2002, p. 23).

Sendo a língua heterogênea, incompleta, por estar em constante mudança o objetivo de impor uma língua una, homogênea, em concordância com a língua do colonizador não é alcançado, visto que a língua portuguesa aqui instituída é transformada em língua portuguesa-brasileira, pois se constitui a partir de sua condição de colônia, influenciada pela presença, pelo contato com outras línguas, com outros povos: os índios, os portugueses, os africanos e os demais imigrantes.

As línguas francesa e inglesa no Brasil – o início da sistematização do ensino de línguas estrangeiras modernas.

Pelo processo de *colonização linguística*, Mariani (2004), ocorrido no Brasil é possível perceber que tanto pelo ensino/aprendizagem da língua geral, estabelecida como língua padrão em meio à diversidade linguística de um território, bem como pela imposição do aprendizado da língua portuguesa, o papel desempenhado pelo ensino dessas línguas é crucial na relação de poder, seja pela imposição da língua como também da cultura do conquistador ao povo colonizado.

Como a relação entre as línguas é um processo determinado pela relação de poder estabelecida, dependendo do momento sócio, histórico e cultural em que vivemos, a língua portuguesa sofre influências a partir do contato com vários imigrantes que aqui se estabeleceram, a partir da situação política e econômica vivida por Portugal.

Pelo fato de a Família Real e da corte portuguesa terem sido protegidos pelas Tropas Inglesas durante a viagem rumo ao Brasil, devido à guerra com a França, os colonizadores se estabelecem em nosso país, tomando como medida política favorável à Inglaterra o decreto da “Abertura dos Portos às Nações Amigas”, favorecendo o comércio externo e interno para os ingleses, reduzindo seus impostos. Desde então uma grande quantidade de ingleses se estabeleceram no Brasil, trazendo também seus costumes, sua forma de viver. Hashiguti (2007) esclarece,

Os ingleses quando vieram para o Brasil, nos anos de 1800, trouxeram formas de viver que nos eram novas: o trem, como meio de transporte; as indústrias metalúrgica e têxtil; a imprensa; os remédios; roupas e costumes que os identificariam desde então, como sua pontualidade (daí a expressão “horário inglês”) ... Suas casas eram também de arquitetura diferente, construídas separadas umas das outras, com grandes gramados e jardins (...). Essas novidades, formas diferentes de linguagem (arquitetura, relação com o tempo, etc...) que fomos incorporando ao nosso cotidiano, estranhas, a princípio, comum depois (HASHIGUTI, 2007, p. 37 e 38).

A partir desta época, Hashiguti (2007) aponta, também se tornaram comuns os nomes ingleses dados às crianças brasileiras, bem como a prática de esportes ingleses no Brasil, sendo

adaptadas as expressões e termos para a língua portuguesa (futebol, por exemplo, traduzido literalmente na forma como se fala o esporte em inglês football). Segundo a autora, essas palavras na língua inglesa, que começam a ser naturalizadas para o português,

(...) representam a materialização da ideologia estrangeira, funcionando como estruturas que viabilizam e marcam historicamente a presença do estrangeiro nos processos históricos pelos quais passamos, e que dizem respeito as relações de poder estabelecidas entre os países. A presença das palavras estrangeiras na língua portuguesa é a presença de uma estrutura (forma material) que funda e suporta as relações políticas entre as línguas e entre os países (IBIDEM, 2007, p. 38).

Entendendo melhor as relações de poder citada pela autora, percebemos que muito além de influenciarem apenas os costumes ou formas de viver dos brasileiros, os ingleses influíram o país politicamente. Por estarem em plena Revolução Industrial, e objetivando ampliar seu mercado, eles articularam o fim da escravidão no Brasil, defendendo novas relações de trabalho, tentando tornar o país capitalista. Eles visavam formar “uma nova classe de proletariados que poderia suportar o regime econômico por eles proposto. E essas mudanças ocorreram dentro de nossa língua e nas outras formas de linguagem, como também através dela” (IBIDEM, 2007, p.38). A respeito dessas relações de poder, Moita Lopes (1996) também aponta,

Talvez seja interessante, ainda, ressaltar que por trás do império português no Brasil sempre houve o império da Inglaterra, culminando nos séculos XVIII e XIX, quando o imperialismo inglês atinge seu apogeu com a suposta independência do Brasil de Portugal, mas com a consequente dependência da Inglaterra. Aliás, foi esse o preço da independência do Brasil (MOITA LOPES, 1996, p. 51 e 52).

Diante desse momento sócio-político-histórico, como aponta Moita Lopes, e, visando atender as exigências do mercado, já que as portas estavam abertas para o comércio estrangeiro, há, como denominam Bolognini, Oliveira e Hashiguti (2005), o início da *Política de Ensino de Línguas Estrangeiras*, assinado, em 1809, um decreto por D. João VI em que determinava a criação de duas cadeiras de línguas: a língua francesa e a língua inglesa. Os autores salientam que fatores políticos determinaram a escolha dessas duas línguas, em suas palavras,

(...) a concepção enciclopedista francesa de conhecimento e sua influência sobre os gostos do monarca português, e a Revolução Francesa (1789), no caso do Francês, e no caso do inglês, o avanço do poderio comercial da Inglaterra e dos Estados Unidos, bem como a independência deste último país, em 1776 (BOLOGNINI, OLIVEIRA, HASHIGUTI, 2005, p.28).

Ainda segundo os autores, a língua francesa, por ser considerada uma língua universal na época, passa a ser difundida como língua estrangeira ao ser ensinada para atender as imposições político-econômicas regidas pela França. O francês foi a primeira língua moderna estrangeira a ser ensinada nas escolas concorrendo como língua culta com o ensino do latim e do grego. A língua inglesa por sua vez não desfruta de tanto prestígio, pois a língua francesa também trazia o status de língua revolucionária, devido a Revolução Francesa, sendo propagadas as obras francesas, devido a falta de boas obras nacionais publicadas. Bolognini, Oliveira e Hashiguti (2005) salientam que com o início da escolarização pública no Brasil, as línguas clássicas são suprimidas, sendo apenas as línguas francesa e inglesa estudadas, tendo maior prestígio a língua francesa, obrigatória para o ingresso nos cursos de ensino superior. A respeito desse prestígio, os autores acrescentam,

O Brasil, nesse momento, começava a aprender e, de certa forma, a imitar o que se fazia na França. Na Reforma Educacional Francisco Campos (1931), o francês juntamente com o inglês, aparece como disciplina obrigatória do curso fundamental. Na década seguinte, (Reforma Capanema de 1942), novamente junto com o inglês, o francês passa a ser estudado nos dois “ciclos” do curso secundário. Nos “programas de Ensino do Colégio Pedro II”, do período de 1862 e 1898, verifica-se que, além dos compêndios adotados nas aulas de francês, os alunos do Colégio Pedro II aprendiam também outras disciplinas utilizando livros franceses importados (IBIDEM, 2005, p.30).

Enquanto a língua francesa desfruta desse prestígio, a língua inglesa, embora presente no currículo como também língua estrangeira moderna, está relacionada a fins imediatos, pois como apontam Bolognini, Oliveira e Hashiguti (2005) não era exigido seu conhecimento para o ingresso no ensino superior. Seu estudo apenas se justifica “pelo aumento do comércio e das

relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa, constituindo assim uma disciplina complementar aos estudos primários” (IBIDEM, 2005, p.34).

Contudo, como o aprendizado de línguas está relacionado com questões sociais, políticas e econômicas de cada época, o ensino da língua francesa passa a ser suplantado a partir da gradual ascensão do poderio dos Estados Unidos, sendo a língua inglesa propagada a partir das publicações científicas, das inovações tecnológicas, do poderio militar e econômico dos norte-americanos. Desta forma, a partir da LDB 5.692 de 1971, o ensino da língua inglesa passa a ter prioridade nas grades curriculares do Brasil, tornando-se a única língua estrangeira a ser ensinada nas escolas públicas.

Enfim, considero pertinente a breve análise histórica sobre o estabelecimento de algumas línguas estrangeiras a serem estudadas de forma sistematizada, abordado nesse primeiro capítulo, para percebermos tanto a incompletude da língua, caracterizando-se pela constante mudança, como a relação entre o poder hegemônico de alguns países e o papel exercido por suas línguas para o estabelecimento desse poder. A explicação para esses fatores se dá pelo fato de a língua não ser apenas um código inerte, regido por normas linguísticas, mas por estar em constante transformação, bem como por adquirir sentido em um determinado contexto social e histórico através da interação entre os interlocutores.

Bakhtin (2004) afirma que a língua não é um produto acabado, estático, pois assim assumiria o caráter de língua morta, ao contrário, por constituir-se no fluxo da comunicação verbal não é possível transmiti-la já que “ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo”. Ainda de acordo com o autor, “classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua”, ou seja, utilizam “um único e mesmo código ideológico de comunicação”, e pelo confronto de interesses sociais divergentes é que “torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir” (BAKHTIN, 2004, p. 46).

Segundo Gnerre (1991), a palavra carrega o poder, pois ao falar as pessoas querem ser ouvidas, respeitadas, mas ao fazê-lo exercem também influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos, visto que o falante transmite ao ouvinte sua autoridade acumulada. Nas palavras do autor,

A linguagem não é somente usada para veicular informações, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre essas ocupa uma posição central de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive (GNERRE, 1991, p. 5).

Gnerre (1991) aponta que isto ocorre, pois, como não são todos os integrantes da sociedade que têm acesso a todas as variedades linguísticas, especialmente à “cultura”, a qual é considerada a língua de prestígio, é pela relação social entre o falante e o ouvinte que se informa a produção linguística dos dois, sendo possível perceber se ambos têm acesso ou não à esse sistema comunicativo considerado como a língua padrão, a qual também está associada aos conteúdos de prestígio, exercendo a escrita um papel fundamental, uma vez que nomeia, fixa as normas linguísticas.

Pensando no processo de ensino/aprendizagem, se na língua materna é contemplado o ensino pela língua “cultura”, em relação à língua estrangeira, como já fora apontado, pelo fato de a língua transmitir a autoridade do falante, a língua proveniente de povos de maior prestígio, por conta de seu poder econômico, passa a ser estudada de forma sistematizada. Sendo assim, tanto a língua materna “cultura” como a língua estrangeira de maior prestígio são utilizadas para comunicar informações de ordem tanto política como cultural. Nas palavras de Gnerre (1991),

Uma variedade linguística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Esta afirmação é válida, evidentemente, em termos “internos”, quando confrontamos variedades de uma mesma língua, e em termos “externos”, pelo prestígio das línguas no plano internacional (GNERRE, 1991, p. 6 e 7).

Trazendo essa discussão para a nossa realidade, diante da difusão e prestígio da língua inglesa mundialmente, nós, brasileiros e brasileiras do século XXI, presenciamos a influência da língua inglesa e da cultura norte-americana tanto em nossa língua portuguesa como em nossa cultura. Há uma grande quantidade de palavras inglesas presentes na nossa língua portuguesa que fazem parte do nosso vocabulário cotidiano, independentemente da classe social a que se pertença, visto que muitas dessas palavras não têm ao menos tradução em português, tais como: *jeans, bacon, internet, status, recall, spray, Cd, DVD*, entre muitas outras.

Como a língua não pode ser descontextualizada da cultura, se, no final do século XIX e começo do século XX, os costumes franceses eram imitados pelos brasileiros, a partir do final do século XX é o “American Way of life” que passa a ser valorizado. Percebemos, portanto, que não há neutralidade na língua e que ela posiciona o poder e a autoridade do falante ou de um grupo específico em um determinado momento histórico, político e social. Bakhtin (2004, p.147) esclarece que a língua é “o reflexo das relações sociais estáveis dos falantes”, e que,

Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto apresente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ora outra, ora uma variante ora outra. O que isso atesta é a relativa força ou fraqueza daquelas tendências na interorientação social de uma comunidade de falantes, das quais as próprias formas linguísticas são cristalizações estabilizadas e antigas (BAKHTIN, 2004, p.147).

Nesse sentido, Gnerre (1991) aponta que,

Assim como o Estado e o poder são apresentados como entidades superiores “neutras” também o código aceito “oficialmente” pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder (GNERRE, 1991, p. 9).

Poderíamos nos questionar se o propósito do Estado ao estabelecer o estudo sistematizado de línguas estrangeiras não viria a contribuir para diminuir a distância entre os grupos sociais, possibilitando o acesso às diversas variedades linguísticas. Contudo, Gnerre (1991) aponta que os processos ditos como democráticos e liberadores que visam a aumentar as oportunidades e

recursos educacionais para a população, muitas vezes, estão relacionados com os processos de padronização, objetivando a unidade para tornar os cidadãos mais produtivos. O autor destaca que,

Passar forçosamente as pessoas através do túnel da educação formal significa fornecer a elas alguns parâmetros para reconhecer as posições sociais e fornecer um mapa da estratificação social com alguns diacríticos relevantes para o reconhecimento de quem é quem: um instrumento a mais para medir a desigualdade social. Nesse sentido também a educação é parte de um processo que visa a produzir cidadãos mais “eficientes”, isto é, mais produtivos, mais funcionais ao Estado burocrático moderno, abertos para sistemas padronizados de comunicação e prontos para interagir na sociedade (GNERRE, 1991, p.30).

Nesta direção, como se posicionar, enquanto professor e professora de inglês, na sociedade atual se o dizer está a favor do poder? Seria nossa função apenas auxiliar na capacitação do aluno, tendo a língua como instrumento para torná-lo mais produtivo na sociedade?

Primeiramente, acredito que seja primordial repensar a concepção de língua/linguagem no processo de ensino/aprendizagem, transpassando a ênfase no sinal linguístico, na pronúncia da palavra estrangeira, na forma gráfica, nas normas gramaticais, na ênfase aos métodos utilizados a fim de garantir a aquisição da língua. Concebo a linguagem como o local das relações sociais, como propõe Bakhtin (2004), uma vez que envolve interlocutores inseridos em um determinado momento histórico e social, e considero necessário contextualizar o papel da língua inglesa na sociedade como uma língua viva, ou seja, em evolução ininterrupta por ser um signo dialógico/ideológico (BAKHTIN, 2004).

Embora a língua inglesa seja considerada uma língua franca atualmente, possibilitando a comunicação entre falantes de línguas distintas, sua disseminação, devido à propagação dos recursos midiáticos e tecnológicos, tem contribuído para o silenciamento de muitas línguas e dialetos. Crystal (2005) pontua que várias línguas e dialetos provenientes de

comunidades/tribos/aldeias têm esvaecido da memória de falantes de gerações atuais, sendo enterradas com seus falantes antigos, por vários motivos, dentre eles pelo número reduzido de falantes, por desastres naturais, pela falta de registros escritos, por fatores políticos, bem como pela assimilação cultural, ou seja, “uma cultura é influenciada por outra mais forte, e começa a perder o caráter porque seus membros adotam novo comportamento e hábito” (CRYSTAL, 2005, p. 65).

Segundo Crystal (2005), é comum que as línguas existam e morram, como ocorreu ao longo da história da humanidade, mas o problema é que atualmente, o desaparecimento de línguas têm se tornado algo muito mais preocupante, porque os estudos apontam que das “cerca de seis mil línguas no mundo, é provável que aproximadamente metade delas desapareça no decurso deste século” e que “em média uma língua morre a cada duas semanas” (Crystal, 2005, p.58). O autor acrescenta que,

A conexão entre a chegada de uma língua global e a velocidade acelerada da perda de outras precisa ser reconhecida, mas não simplificada em demasia. O impacto das línguas dominantes sobre as minoritárias é um assunto de preocupação universal, e o papel do inglês está especialmente ligado a ele (CRYSTAL, 2005, p.59).

Nessa direção, entendo que seja vital que as aulas de língua inglesa favoreçam a emancipação dos alunos, propiciadas por discussões e problematizações levantadas acerca de questões sociais, econômicas e políticas a fim de produzir conhecimentos significativos no cotidiano escolar sobre a sociedade em que professor e aluno estão inseridos, e de que forma somos influenciados por línguas hegemônicas.

A meu ver, pensar o ensino de LE sob a ótica do poder favorece a reflexão sobre nossa prática cotidiana, em um país em desenvolvimento que sofre as influências da política neoliberal. Cientes do poder exercido na/pela língua poderíamos questionar nosso papel e nossas possíveis contribuições para o processo de aprendizagem do aluno, utilizando do ensino para criar

“maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro”, como propõe Certeau (1994), favorecendo assim as micro resistências que possibilitam micro liberdades. Ao utilizar do ensino de LE como possibilidade para promoção de discussões relevantes, que favoreçam a emancipação dos alunos, contribuiríamos para a valorização de nossas raízes, das diversas culturas, ao invés de contribuir para a criação de um mundo monocultural ou monolingual pela repetição da língua e dos costumes estrangeiros, criando, na direção de Certeau (1994), “maneiras de fazer” para resistir ao colonizador.

Parte 2

O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PARA O ALÉM DO APENAS COMUNICAR

A partir do momento que o ensino de línguas começa a ser sistematizado, desde a época dos acádios no aprendizado da língua sumeriana, surgem os métodos de aprendizagem visando a aprimorar técnicas para garantir que o aprendizado ocorra. As mudanças dos procedimentos e técnicas utilizadas nas salas de aulas referem-se às reações de uma variedade de questões e acontecimentos históricos (RICHARDS e RODGERS, 1986).

Apresento neste segundo capítulo um breve panorama histórico sobre os principais métodos de ensino utilizados desde o início do ensino sistematizado de LE até os nossos dias, objetivando apontar as diversas questões e acontecimentos históricos que levaram à supressão ou negação de um método para o desenvolvimento de outro. Por meio desse panorama, proponho o questionamento: afinal, diante dos 5000 anos de história do ensino de línguas, houve evolução ou apenas repetição dos métodos de ensino?

Um panorama histórico sobre o ensino de LE: evolução ou repetição?

Com o aprendizado da língua sumeriana, Germain (1993) aponta que os acádios estabelecem o ensino de forma imersiva, isto é, sendo as outras matérias ensinadas através da língua alvo, priorizando o ensino de vocabulário ao lado de léxicos bilíngues. O objetivo principal era o aprendizado da comunicação através de situações da vida cotidiana, visto que

almejavam assimilar tanto a cultura como a escrita cuneiforme, considerando o prestígio do povo conquistado.

Segundo Germain (1993), assim como os acádios, os romanos reconheciam a superioridade dos gregos, ensinando o grego como primeira língua e o latim como segunda língua às crianças. O autor afirma que esta educação bilíngue era elitizada e urbanizada, e os filhos de pais abastados eram confiados a preceptores, cujo objetivo era ensinar as duas línguas, possibilitando que ao entrar na escola a criança já soubesse os dois idiomas. Nesta época, surgem os manuais bilíngues com listas de vocabulários escritos em colunas para serem trabalhadas as duas línguas, bem como com textos de conversação cotidiana, através de pequenos diálogos retirados dos Diálogos de Platão. Titone (1968) esclarece que esses manuais eram trabalhados pelos professores nas escolas desde o início do século 3 D.C., nas palavras do autor,

Esses manuais são comparados com nossos modernos manuais de conversação e eles aparecem em pelo menos seis edições. Eles começam com um vocabulário Greco-latino, primeiro em ordem alfabética e depois classificado por capítulos: lá pode-se encontrar nomes de deuses e deusas, de vegetais, peixes, pássaros, e similares (TITONE,1968, p.6)⁹.

Na sala de aula, Germain (1993) esclarece, cabia ao professor conduzir os alunos, visto que ele é o detentor do saber, devendo partir das partes para o todo: das letras, para as sílabas e finalmente para as frases. A leitura era trabalhada por meio da recitação, treinando-os para a retórica, iniciando o trabalho pelo grego para posteriormente ser trabalhado o latim.

Com a propagação do Império Romano, de acordo com Germain (1993), o ensino da língua grega é suplantado pelo ensino da língua latina, que se torna a segunda língua a ser aprendida na Irlanda, França, Alemanha e Inglaterra. O método sistematizado de ensino de língua estrangeira desenvolvido pelos romanos passa a ser utilizado na aprendizagem do latim

⁹ Tradução da pesquisadora, texto original: “These manuals are comparable to our modern conversation handbooks and they appear in at least six different editions. They begin with a Greek-Latin vocabulary, first in alphabetical order, then, semantically classified into capitula (chapters): there one finds names of gods, goddesses, of vegetables, fish, birds, and the like”.

nesses países, havendo poucas modificações desde o século 7 até o século 11. O autor salienta que a base do ensino era a gramática, sendo o livro base de estudo a Gramática de Donat, gramático latino do século 4, permitindo que os estudiosos escrevessem obras literárias latinas utilizando o latim clássico, ao invés do latim popular. O ensino da leitura recorria também ao método utilizado nas escolas romanas: das letras às sílabas, das sílabas às palavras, e das palavras às frases. Tais frases, Germain (1993) esclarece, eram retiradas de livros de salmos latino, devendo o aluno decorá-las para recitá-las e cantá-las, sendo depois ensinada a escrita e posteriormente o cálculo, o qual consistia no estudo do calendário ou das datas dos feitos litúrgicos. O vocabulário era aprendido por meio de memorização do maior número possível de palavras, com a ajuda de glossários de palavras utilizadas no dia a dia ou tiradas da bíblia. Paralelamente, os alunos tinham um estudo imersivo, sendo ensinado História, Geografia, Filosofia, e, para alguns alunos, Direito em latim. O contato com a cultura geral era adquirido por meio da leitura de clássicos latinos já populares nos séculos 4 e 5, como Horácio, Cícero, Virgílio entre outros (GERMAIN, 1993).

Segundo Richards e Rodgers (1986), a partir do século XVI, o latim gradualmente deixa de ser a língua dominante do comércio, da educação, da religião e do governo no Ocidente, em virtude de mudanças políticas na Europa, sendo deslocada como a língua da comunicação oral e escrita. Desta forma, Germain (1993) esclarece que mesmo sendo ensinada nas escolas dos países europeus em ascensão, a partir do Renascimento, a língua latina tem seu *status* social modificado de estado de língua viva para língua morta, provocando uma reorientação nos objetivos de seu ensino. Germain (1993) ressalta que o latim,

É gradualmente considerado como uma disciplina mental, necessária à formação do espírito. Esta concepção de ensino do latim, que tem o status de uma língua morta, passará a servir de modelo padrão para o ensino das línguas modernas: que serão treinadas como as línguas mortas (GERMAIN, 1993, p. 101)¹⁰.

¹⁰ Tradução da pesquisadora, texto original “Il est graduellement considéré comme une discipline mentale, nécessaire à la formation de l’esprit. C’est cette conception de l’enseignement du latin, qui a le statut d’une langue morte, qui va désormais servir de modèle standard à l’enseignement des langues modernes: celles-ci seront traitées comme des langues mortes”.

Richards e Rodgers (1986) acrescentam que essa nova concepção do ensino do latim no currículo escolar, como uma disciplina mental, redireciona também a metodologia do seu estudo, priorizando a análise gramatical. Isto ocorre porque, com o *status* do latim modificado para língua morta, o ensino bilíngue, imersivo, torna-se desnecessário uma vez que a necessidade é desenvolver as faculdades mentais do aluno, privilegiando as habilidades de leitura e escrita através do ensino da gramática e tradução, sendo deixadas para segundo plano a compreensão e a expressão oral. O método Gramática-tradução, também denominado método clássico ou tradicional, torna-se o método padrão a ser utilizado para o ensino do latim. Segundo Richards e Rodgers (1986), devido ao *status* estabelecido pela língua latina há muito tempo, logo, esse método torna-se padrão para o ensino das línguas estrangeiras modernas também, à medida que elas entram no currículo das escolas europeias, a partir do século XVIII. Germain (1993) aponta que neste método, a língua é concebida como um conjunto de regras e de exceções observadas nas frases ou nos textos, devendo o aluno desenvolver sua atividade intelectual, aprendendo e memorizando-as a fim de ler livros literários e traduzir textos tanto na língua alvo como na língua de origem. Na sala de aula, a língua alvo é ensinada a partir da língua materna, consistindo as primeiras lições em frases isoladas escolhidas em função do conteúdo gramatical a ser ensinado e memorizado pelo aluno. Segundo Richards e Rodgers (1986),

Os livros consistiam em asserção de regras gramaticais abstratas, listas de vocabulários, e frases para tradução. Falar a língua estrangeira não era o objetivo, e a prática oral era limitada aos alunos lerem em voz alta as frases que eles tinham traduzido. Essas frases eram construídas para ilustrar o sistema gramatical da língua conseqüentemente não tendo nenhuma relação com a língua de comunicação real (RICHARDS AND RODGERS, 1986, p. 2) ¹¹.

¹¹ Tradução da pesquisadora, texto original: “Textbooks consisted of statements of abstract grammar rules, lists of vocabulary, and sentences for translation. Speaking the foreign language was not the goal, and oral practice was limited to students reading aloud the sentences they had translated. These sentences were constructed to illustrate the grammatical system of the language and consequently bore no relation to the language of real communication”.

Embora tenham surgido tentativas para promover um método alternativo, Richard e Rodgers (1986) destacam que o Método Gramática-Tradução dominou o ensino de língua estrangeira até o fim do século XIX, sendo até hoje ainda utilizado em algumas partes do mundo. Contudo, em oposição a esse método, surge o Método Direto, desenvolvido a partir da observação da aquisição da língua materna em crianças. Germain (1993) salienta que o foco da aprendizagem é a comunicação baseada em perguntas e respostas, devendo a língua estrangeira ser ensinada apenas na língua alvo, assim como ocorre com a aprendizagem da língua materna. A gramática deixa de ser o foco da aprendizagem, sendo abordada de forma indutiva, não mais explicitamente, a partir da apresentação de diálogos fabricados para apresentar o tema gramatical a ser abordado. Segundo o autor, o conteúdo é baseado em situações cotidianas e o vocabulário baseia-se em listas de palavras pequenas, cabendo ao professor mostrar os objetos, servindo de modelo linguístico aos alunos. O aluno é treinado para falar o mais rápido possível por meio de repetição de frases produzidas a fim de treinar a lista de vocabulário aprendido. De acordo com Richard e Rodgers (1986), pelo fato de esse método focar o ensino de língua estrangeira de forma tão contrastante ao método Gramática-Tradução, por propor que o aprendizado ocorra fazendo uso apenas da língua alvo e com enfoque na comunicação ao invés da gramática, foi aprovado oficialmente na França e na Alemanha no início do século XX, sendo introduzido anos depois nos Estados Unidos por L. Sauveur e M. Berlitz, sendo nomeado em suas escolas como Método Berlitz. Os autores ressaltam que o método tornou-se muito eficiente nas escolas particulares de línguas devido à alta motivação dos alunos que dispunham de professores nativos. Porém, fora difícil implementar o método em escolas públicas secundárias devido ao fato de o método não considerar as diferenças entre a naturalidade no aprendizado da primeira língua e o aprendizado de uma língua estrangeira em uma sala de aula, por não considerar sua realidade. Citando os autores:

O Método Direto representou o produto do amadorismo iluminista. Foram notadas muitas desvantagens. Primeiro, era exigido que os professores fossem falantes nativos ou que tivessem fluência de nativos na língua estrangeira. Em grande parte ele dependia

da habilidade do professor, muito mais do que do manual, e nem todos os professores eram proficientes o bastante na língua estrangeira para aderir aos princípios do método (IBIDEM, 1986, p. 10)¹².

A partir da década de 1920, segundo Richard e Rodgers (1986), o método perde o prestígio nas escolas públicas dos países europeus, por mostrar-se ineficiente, considerando a carga horária destinada ao ensino de língua estrangeira. Nos Estados Unidos, o método sofre algumas modificações, passando a enfatizar a leitura. Devido a II Guerra Mundial, os Estados Unidos tem necessidade de reorientar o aprendizado de línguas estrangeiras, uma vez que precisavam desenvolver no exército americano a habilidade de comunicação, objetivando a fluência nas línguas dos países aliados ou inimigos, sendo elas: alemã, francesa, italiana, chinesa, japonesa, entre outras. Desta forma, Richard e Rodgers (1996) esclarecem que o Exército Americano requisita às universidades americanas que desenvolvam um método que possibilite a fluência de seus intérpretes, tradutores e oficiais o mais rápido possível, surgindo assim o método Army Specialized Training Program (ASTP). Segundo os autores, o método, também conhecido como “informant method”, dispunha de um nativo falante da língua alvo, o informante, que servia como a fonte responsável para apresentar vocabulário, expressões e exemplos de formação de frases a fim de que os alunos envolvidos no programa repetissem e memorizassem. As aulas eram acompanhadas por um linguista, que também não conhecia a língua alvo, mas que participava do programa e, com a ajuda do informante, tinha a função de aprender as estruturas da língua para ensiná-las aos alunos, tornando-os fluentes e conhecedores da gramática gradualmente. Segundo Richards e Rodgers (1986), os alunos escolhidos para participarem do programa eram alunos altamente motivados e com mais maturidade, sendo divididos em pequenas turmas, e estudavam dez horas por dia, seis vezes por semana, havendo quinze horas de treino com o nativo e de vinte a trinta horas de estudo individual, divididos entre duas a três

¹²Tradução da pesquisadora, texto original: “The Directed Method represented the enlightened amateurism. It was perceived to have several drawbacks. First, it required teachers who were native speakers or who had nativelike fluency in the foreign language. It was largely dependent on teacher’s skill, rather than the textbook, and not all teachers were proficient enough in the foreign language to adhere to the principles of the method”.

sessões por seis semanas. Embora esse programa tenha sido implementado por apenas dois anos, ele atraiu a atenção da comunidade acadêmica.

Com a ascensão do poderio norte-americano após a II Guerra Mundial, a língua inglesa passa a ser estudada por alunos estrangeiros que viajavam para os Estados Unidos, assim, o método do Exército sofre algumas reorganizações metodológicas para ser aplicado nas escolas, surgindo o Método Audiolingual, na década de 1950. Com esse método, Richard e Rodgers (1996) apontam, inicia-se uma metodologia científica em torno do aprendizado de línguas estrangeiras, sendo que surge a partir da influência de observações desenvolvidas pela Linguística e pela Psicologia Comportamentalista (Behaviorismo). O método está relacionado com a formação de hábitos, condicionamento através de estímulo e resposta, baseado na concepção estruturalista da linguística. De acordo com os autores, o sentido não é relevante, por isso o aluno é levado a treinar, a repetir para que associe a estrutura, ou seja, o padrão da sintaxe, aprendendo, conseqüentemente, após várias horas de repetição, a gramática indutivamente, percebendo seu uso. Richard e Rodgers (1986) esclarecem qual era a concepção para o aprendizado de uma língua nesse método,

Aprender uma língua (...) acarreta dominar os elementos ou os blocos de construção da língua e aprender as regras pelas quais esses elementos são combinados, do fonema para o morfema para a palavra para a frase para a sentença. (...) Aprender uma língua estrangeira é basicamente um processo de formação de hábito mecânico. Bons hábitos são formados quando respostas corretas são dadas antes que erros sejam cometidos. Pela memorização de diálogos e execução de exercícios sintáticos as chances de produção de erros são minimizadas (IBIDEM, 1996, p.49 e 51) ¹³.

Para que o aluno adquira esse conjunto de hábitos, o papel do professor é fundamental, pois serve de modelo, cabendo ao bom aprendiz imitá-lo. As estratégias de aprendizagem são vitais e a aprendizagem é considerada consequência. Segundo Germain (1993), neste método, a

¹³ Tradução da pesquisadora, texto original: "Learning a language (...) entails mastering the elements or building blocks of the language and learning the rules by which these elements are combined, from phoneme to morpheme to word to phrase to sentence. (...) Foreign language learning is basically a process of mechanical habit formation. Good habits are formed by giving correct responses rather than by making mistakes. By memorizing dialogues and performing pattern drills the chances of producing mistakes are minimized".

língua materna não é utilizada, sendo a compreensão e expressão oral priorizadas, seguida pela compreensão escrita e finalmente a expressão escrita. O Audiolingualismo teve seu apogeu até a década de 1960, sendo utilizado não apenas nos Estados Unidos, mas também em outros países. Contudo, embora ainda seja utilizado até hoje, Richard e Rodgers (1986) ressaltam que o método sofreu muitas críticas por reduzir o aprendizado de uma língua a um conjunto de hábitos a ser formado, bem como por notar que o aluno tinha dificuldade em utilizar a língua alvo em situações reais da vida cotidiana, pois o enfoque era dado na estrutura da língua. Um dos grandes críticos a rejeitar a proposta da abordagem estruturalista associada à teoria behaviorista para o aprendizado de línguas foi o linguista americano Noam Chomsky. Richards e Rodgers (1986) esclarecem que ele criticava essa teoria de aprendizagem por considerar que não poderia servir de modelo à forma como o ser humano aprende uma língua, visto que não aprendemos por imitação ou repetição, mas sim por uma competência subjacente. Citando os autores,

Suas teorias vieram para revolucionar a linguística americana e focar a atenção dos linguistas e psicólogos sobre as propriedades mentais que as pessoas trazem para se relacionar com o uso da língua e o aprendizado da língua. Chomsky também propôs uma teoria alternativa de aprendizagem de línguas que aquela dos behavioristas (IBIDEM, 1986, p. 59) ¹⁴.

Germain (1993) esclarece que a partir das críticas de Chomsky, as correntes da psicologia passam a focar os estudos nas condições e processos de aprendizagem, favorecendo o surgimento de novos métodos: o Método Total Physical Response (1965) tinha como meta ensinar a língua estrangeira como a língua materna por meio de treino verbal, pois considerava a língua veículo para comunicar significados e mensagens, devendo o aluno responder fisicamente aos comandos dados pelo professor; o Método Sugestopédia (1965) visava trabalhar o aprendizado por meio de práticas médicas, como a hipnose, por acreditar na capacidade inconsciente, considerando que, segundo estudos da área, utilizamos apenas 4% da capacidade

¹⁴ Tradução da pesquisadora, texto original: “His theories were to revolutionize American linguistics and focus the attention of linguistics and psychologists on the mental properties people bring to bear on language use and language learning. Chomsky also proposed an alternative theory to of language learning to that of the behaviorists”.

cerebral, cabendo ao aluno “se despersonalizar” para “se repersonalizar” em outro personagem; o Método Silent Way (1963) objetivava separar a língua do contexto social, ensinando-a através de situações artificiais, devendo o professor permanecer em silêncio o maior tempo possível para que o aprendiz possa sentir-se encorajado a falar o maior tempo possível; a Abordagem Natural proposta por Terrel em 1977 e desenvolvida em 1983 pelo linguista S. Krashen considera o aspecto emocional mais importante para o aprendizado, devendo ser trabalhado o filtro afetivo do aluno para que a ansiedade não atrapalhe o processo de aprendizagem e, partindo da psicologia cognitiva, considera a aprendizagem um processo consciente, sendo de competência do professor ensinar o aluno a controlar e monitorar sua própria aprendizagem (GERMAIN,1993).

Enquanto as correntes psicológicas desenvolviam estudos baseados nas condições de aprendizagem, paralelamente, novos estudos eram realizados pelos linguistas, segundo Germain (1993), mesmo antes de o paradigma Audiolingual ter sido colocado em questão, porém, centrados na natureza do aprendizado da língua, propondo, cada um ao seu modo, formas diferentes e eficazes para o aprendizado de línguas estrangeiras, surgindo assim novos métodos: o Método SGAV (1950), também denominado Áudio-visual, visava à comunicação situacional coloquial; o Método Situacional (1950), muito similar à proposta do método Áudio-visual, objetivava a comunicação oral por meio de situações do dia a dia, porém dando ênfase na estrutura sintática, sendo os elementos gramaticais ensinados criteriosamente (GERMAIN, 1993).

De acordo com Richard e Rodgers (1986), a partir das críticas de Chomsky a respeito do estruturalismo linguístico, das considerações de linguistas aplicados britânicos sobre a importância de priorizar a proficiência comunicativa ao invés do domínio de estruturas, e, considerando o fenômeno da imigração na Europa, especialmente na Inglaterra e na França, o qual ocasionou a urgência em suprir as necessidades comunicativas dos aprendizes imigrantes, levam a estudos que consideravam a necessidade de focar o ensino de línguas de forma comunicativa, sendo desenvolvida a Abordagem Comunicativa de Ensino na década de 1970. Essa abordagem visa a desenvolver a competência comunicativa por meio do trabalho

concomitante das habilidades de ouvir, ler, falar e escrever, por meio de material autêntico do país cuja língua será trabalhada. Segundo os autores, o programa de ensino é dividido por unidades funcionais ou comunicativas, objetivando focar o sentido ao invés da forma, a comunicação ao invés da repetição, ou seja, o importante é a interação entre os falantes, entendendo o contexto. As atividades são realizadas, geralmente, em pares ou em grupos, enfocando situações da vida real do aluno, levando-o a pensar e a interagir na língua alvo. Essa abordagem surgiu na época em que novas teorias da psicologia educacional foram desenvolvidas, tendo como base o pensamento de Lev Vygotsky e Jean Piaget de que o conhecimento se constrói em ambientes de interação social, estruturados culturalmente (RICHARD E RODGERS, 1986).

Segundo Germain (1993), mesmo considerando que a abordagem comunicativa seja um movimento relativamente novo, ainda assim é possível levantar alguns questionamentos a respeito de alguns princípios defendidos por ela. Primeiramente, ele questiona se no aprendizado de LE para iniciantes reais será possível trabalhar com a abordagem comunicativa integral, ou seja, apenas por material autêntico. Ele também aponta o conceito de autenticidade como discutível no que se refere à língua materna do professor e o material autêntico utilizado por ele. Primeiramente, ele aponta que o conceito de autenticidade não teria a mesma ressonância entre o professor que ensina sua língua materna e aquele que ensina a língua alvo como sendo sua segunda língua. Quanto ao material utilizado, ele aponta não ser fácil um professor adquirir material autêntico em um ambiente em que não se fala a língua ensinada.

Enfim, considerei importante esta breve análise histórica sobre o aprendizado de línguas para demonstrar que, desde o início do ensino sistematizado de línguas estrangeiras pelos acádios, foram sendo aperfeiçoados métodos visando a garantir o aprendizado. Pela análise podemos perceber que esse movimento parte sempre da rejeição ao método anterior, tentando difundir a ideia de que um novo método mais eficaz fora desenvolvido. Embora esse movimento de mudanças, de aprimoramento dos métodos, se assim podemos definir, possibilite que novas considerações sobre o ensino sejam levadas em conta, o fato é que sempre fora dada maior

importância à metodologia utilizada do que ao processo de aprendizagem em si, como se a metodologia bastasse para que a aprendizagem ocorresse. É mister também apontar a ideia de universalização proposta pelos métodos, isto é, aplicável a todos e a todas, independentemente da realidade do professor e do aluno, desconsiderando as inúmeras variáveis envolvidas no processo de ensino/aprendizagem. A partir da análise histórica sobre os métodos de ensino, considero pertinente observar também a modificação na concepção de língua/linguagem, uma vez que ambas estão atreladas e possibilita o entendimento do enfoque dos métodos. Para isso abordo as três principais teorias/concepções.

Com exceção dos acádios, que buscaram aprender a língua suméria pela imersão, em situações cotidianas, desde os gregos o ensino de LE era sustentado pela gramática, sendo esta tradição seguida pelos Romanos, persistindo na Idade Média, Moderna, até no início do século XX. Nesta primeira teoria/concepção denominada de Gramática Tradicional ou Normativa, a língua é concebida como atividade intelectual, sendo a linguagem a expressão do pensamento, isto é, os estudos nesta concepção se direcionam para a forma como a mente humana produz a língua e na capacidade do homem em ordenar, organizar a lógica do pensamento para poder exteriorizá-lo. Pelo fato de a linguagem ser considerada a “tradução” do pensamento, o ensino da língua é centrado na escrita, tornando-se prescritivo por pautar-se pelas normas tradicionais da língua culta, a língua de prestígio, impondo o correto ou aceitável no uso social da língua, objetivando homogeneizar seu uso, desconsiderando as heterogeneidades linguísticas.

Com o estabelecimento da língua como objeto de estudo para a Linguística, em 1960, como consequência das problematizações levantadas por Ferdinand Saussure a respeito da teoria da língua como atividade mental, surge a segunda teoria/concepção sobre língua/linguagem: a linguagem como comunicação e a língua como código. Nessa vertente, também chamada de estruturalista, Saussure divide a *Langue* da *Parole*, sucintamente, a Língua da Fala, destacando que, como a linguagem é mais complexa que a língua, a linguística desconsidera seu estudo para

ater-se ao estudo da língua, a qual é considerada o instrumento técnico que possibilita a linguagem humana. Desta forma, a língua passa a ser concebida como um código, um conjunto de signos que se combinam, cabendo ao emissor e ao receptor para se comunicarem, dominar esse código, reduzindo a linguagem a instrumento de comunicação.

A partir dessa concepção de língua/linguagem, tanto os métodos desenvolvidos pelas correntes psicológicas como pelos linguistas, conforme abordados ao longo desse capítulo, relacionam o ensino de LE com a aquisição do código, com o domínio da estrutura, através de exercícios que visavam a levar o aluno a dominar o código ora como emissor ora como receptor, objetivando a comunicação, ou seja, a transmissão dos códigos, desconsiderando os contextos sociais. Silva (2011) ressalta que nessa concepção estruturalista,

(...) a língua faz a unidade da linguagem, ficando no âmbito da homogeneidade e do abstrato, sem considerar a exterioridade. O objeto da linguística é uma língua na qual se possam examinar as relações sistêmicas, abstraindo-se totalmente o uso. O corte saussureano excluía a subjetividade na linguagem, as unidades transfrásticas, as variedades linguísticas, o texto, as condições de produção, a história, o sujeito e o sentido (SILVA, 2011, p. 39).

Percebemos que, tanto para a concepção da linguagem como expressão do pensamento como para a concepção da linguagem como instrumento de comunicação, é priorizado o estudo da língua como enunciado, ou seja, é investigado o produto da interação linguística, não sendo necessário considerar a situação histórica e social dos interlocutores.

Em contraposição ao estudo da língua como enunciado, surge o estudo da língua como enunciação, o qual prioriza a investigação das circunstâncias em que o enunciado foi produzido, isto é, a existência dos interlocutores, o nível sociocultural a que pertencem, as situações sociais envolvidas, o momento histórico em que estão inseridos. Nesta concepção, a linguagem é concebida como forma de interação humana, sendo utilizada pelos indivíduos para praticar ações tanto orais como escritas em um dado momento sócio histórico, ou seja, ela constitui o local das relações sociais. Desta forma, a língua é concebida como atividade social, sendo heterogênea, por

envolver a interação entre os interlocutores, possibilitando informar, expressar os nossos sentimentos, mas também agir sobre o outro. Essa teoria/concepção recebeu a contribuição de várias áreas de estudo, contribuindo para a criação da Teoria da Enunciação, a qual abriga alguns estudos específicos, dentre eles: a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística e a Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin.

Embora haja diferentes concepções sobre língua/linguagem, tanto a divergência quanto as semelhanças entre elas contribuem para que os estudos avancem sobre esse inesgotável e complexo tema. Contudo, considero que a forma como concebemos as teorias/concepções sobre língua/linguagem refletem nas nossas práticas enquanto professores e professoras de LE, sendo necessário nos posicionar em relação a elas. As proposições do filósofo da linguagem Bakhtin (2004) me auxiliam a pensar o ensino de LE por meio de outro viés, desvinculado da forma, da língua como código, considerando a perspectiva histórica cultural proposta pelo autor.

Bakhtin (2004) critica o estruturalismo, o sistema abstrato proposto pela linguística por focar apenas as formas, as normas linguísticas, tornando o signo apenas um sinal, um instrumento técnico que carrega um conteúdo imutável que possibilitaria designar os objetos e/ou acontecimentos. Para o autor (2004), a linguagem é um fenômeno social e histórico, conseqüentemente, ideológico, constituindo uma arena de conflitos, que envolve a produção de sentidos pela interação entre os interlocutores inseridos em um determinado momento histórico e social, ou seja, a base de estudo para o filósofo são as condições de enunciação. Nas palavras do autor,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2004, p.123).

Segundo Bakhtin (2004), a linguística é filha da filologia por concentrar seus estudos nas línguas mortas e seus escritos, apoiando-se em monólogos fechados e na elaboração de seus métodos, não se atendo à fala viva, com seu processo de evolução permanente. Em suas palavras,

(...) é a língua *morta-escrita-estrangeira* que serve de base à concepção da língua que emana da reflexão linguística. A enunciação *isolada-fechada-monológica*, desvinculada de seu contexto linguístico e real, à qual se opõe, não uma resposta potencial ativa, mas a compreensão passiva do filólogo: este é o “dado” último e o ponto de partida da reflexão linguística (BAKHTIN, 2004, p. 99).

A meu ver, desconsiderar os fatores sócios históricos envolvidos na aprendizagem de uma LE acarretaria o encapsulamento da língua e do aprendizado por priorizar tanto a estruturação da língua em si como as verdades propostas pelos métodos de ensino, anulando a diversidade e a riqueza do espaço/tempo escolar, o cotidiano do professor e o conhecimento do aluno. O encapsulamento, a homogeneização da língua justificaria a excessiva preocupação com o método de ensino, seja ele baseado na teoria da língua como atividade mental ou como objeto de comunicação, sendo que, para essas concepções, é necessária a aquisição do código seguindo normas prescritivas do que ensinar e do que aprender.

Ao priorizar o método, os pesquisadores estruturalistas examinam o processo de ensino/aprendizagem pela “janela”, utilizando uma das metáforas de Pais (2003), nivelando o processo de ensino/aprendizagem, enquadrando-o, como se todos os alunos, professores e professoras fossem todos pertencentes à mesma realidade, ao mesmo contexto. Nesse sentido, ao visar tanto à capacitação do aluno, tornando-o mero falante da língua do capitalismo, por restringir o ensino da língua a simples objeto de comunicação, como por considerar o método ou os recursos utilizados como os responsáveis pelo aprendizado dessa língua, assumimos, enquanto professores e professoras, o papel de “peritos”, como denomina Certeau (1994). Segundo o autor, “peritos” são aqueles que utilizam a linguagem como objeto de um discurso, colocando-se do “lado de fora” dela “por proferir autoritariamente um discurso que já não é o do saber, mas o da ordem socioeconômica” (CERTEAU, 1994, p. 67).

Na direção de Deleuze (1988), a aprendizagem escapa desse controle proposto pelas metodologias, por ser uma tarefa infinita, impossível de ser regularizada por não se saber como alguém vai aprender. Em suas palavras,

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionário se aprende a pensar. (...) Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo (DELEUZE, 1988, p.270).

Deleuze e Guattari (1977), na obra *Kafka- por uma literatura menor*, trazem o conceito de literatura menor, tendo como característica a *desterritorialização da língua*, apontando que toda língua traz a territorialidade física, propondo, com a literatura menor, desintegrá-la, arrancando os territórios, possibilitando novas fugas, novos encontros. Utilizando esse conceito de *desterritorialização* da língua, poderíamos pensar o ensino de línguas desvinculado do abstracionismo criticado por Bakhtin (2004), cujo enfoque se reduz às normas linguísticas por meio de prescrições metodológicas, pensando o ensino para além do adestramento, do simples repetir, do aprender como mero controle cognitivo, escapando do controle que unifica. Bakhtin (2004) esclarece que,

(...) um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável (BAKHTIN, 2004, p.95).

Em outras palavras, pensando a criação de conceitos proposta por Deleuze, proponho *desestrangeirizar* o ensino de línguas estrangeiras, na tentativa de, ao invés de reduzir o aprendizado de línguas à mera comunicação, priorizando o método, o ensino, por meio de proposições alheias, que vem de fora, estrangeiras à nossa realidade, pensar a aprendizagem de

línguas como processo, que se constrói e reconstrói nos espaços/tempos cotidianos, que são múltiplos e não unos.

Pensar o processo de ensino/aprendizagem de LE convergindo a *desestrangeirização* com a visão social da linguagem, proposta por Bakhtin (2004), possibilita minha percepção de que a sala de aula constitui-se como arena de conflitos, na qual tanto as vozes do professor como dos alunos estão em constante processo de negociação, por sermos sujeitos formados por discursos conflitantes. Nessa direção, a metodologia deixa de ser imutável, por considerar o cotidiano do professor e do aluno e o conhecimento prévio do aluno passa a ser valorizado. Desta forma, a partir das relações micros sociais estabelecidas no contexto escolar, é favorecido alçar voos rumo a produção de novos conhecimentos, ao invés do enfoque da descontextualizada reprodução da língua.

Contemplar o ensino por meio dessa *desestrangeirização* possibilitaria liberdade no nosso caminhar de professores e professoras de línguas estrangeiras, pois favoreceria trilhar caminhos ao caminhar, de acordo com as paisagens a que viríamos encontrar, possibilitando o pensar sobre nossas ações, problematizando nossa prática a partir do vivido em sala de aula.

Os relatos de alunos diante do aprendizado de uma Língua Estrangeira

A normatização da sociedade sempre fora almejada pelo Estado, e a educação desempenha papel importante neste processo como uma engrenagem desta máquina, que deve funcionar de acordo com os interesses deste. A racionalidade moderna tem como pressupostos os ideais Iluministas que visam à igualdade, a qual seria apenas possível através da civilidade do homem, cabendo a ele seguir a normatização imposta pelo Estado por meio da educação, que é direito de todos.

A proposta é tentadora: quem recusaria viver em um mundo igualitário? Esta visão igualitária, porém, nos unifica, nos homogeneiza, nos regulariza ficando mais fácil governar, comandar um povo uniformizado, com um mesmo padrão de educação. Desta forma, enquanto a educação disciplina, fabrica corpos dóceis (Foucault, 1975), sendo o ordenamento social responsabilidade do Estado, os avanços da ciência, por sua vez, possibilitaram a especialização de diversas áreas do conhecimento, produzindo conhecimentos novos, legitimados pela ciência, fabricando discursos unos. Conseqüentemente, o homem moderno é despossuído de seus saberes para se tornar um indivíduo civilizado por meio do currículo imposto pelo Estado, legitimado pela escola, cuja função é a transmissão de conhecimento baseados na racionalidade e na cientificidade. Conforme aponta Veiga-Neto: “Assim é preciso entender a noção contemporânea de “educação como direito” neste quadro de referência, num Estado que é, “ao mesmo tempo individualizante e totalitário”” (2007, p.69).

Pelo fato de a educação dever estar a serviço do poder o que é reproduzido nas escolas deve refletir apenas os interesses deste Estado maior que não visa à formação, mas a capacitação. Capacitar para servir. Se analisarmos a história da educação brasileira percebemos claramente isto. A educação apenas se tornou pública para capacitar, preparar o povo, os alunos para atuarem no mercado de trabalho, pois, devido ao processo de industrialização, era exigido maior preparo

técnico. A população recebeu formação técnica para servir aos interesses de uma minoria dominante. Trazendo essa discussão para o ensino de línguas estrangeiras, o quadro é o mesmo: ensinar a língua de um país de prestígio, visando à capacitação, apenas o conhecimento dessa língua.

Atualmente, percebemos que, com o consumo exacerbado ocasionado pela tecnologia, o *ter* tomou o lugar do *ser*. Neste regime capitalista, a mídia assumiu o lugar da autoridade, da regularização, do querer do indivíduo. Os reflexos destes novos valores são bem visíveis no ensino de língua estrangeira no Brasil, pois como o capitalismo dita as regras da sociedade, legitimando o poder de algum grupo específico, a presença da língua inglesa e da cultura norte-americana em nosso país é bem evidente. Tendo a mídia como autoridade deste regime, a consequência é que, independentemente da classe social do cidadão brasileiro, a língua inglesa faz parte de sua vida cotidiana seja pelo falar de algumas palavras, em suas vestimentas, nas embalagens dos produtos que compra, bem como nos nomes dos programas ou filmes que assiste.

Nesse sentido, problematizo, nesta segunda parte desse capítulo, a visão utilitarista que o ensino de língua estrangeira tem assumido, tendo como reflexo os propósitos capitalistas, reduzindo o aprendizado da língua ao utilitarismo, como simples objeto de comunicação, não considerando a contribuição do aprendizado de outra língua para a relação alteritária. Faço essa análise a partir de fragmentos de textos de meus alunos, provenientes de um levantamento realizado com o propósito de observar algumas questões sobre a aprendizagem de línguas.

Contextualizando as circunstâncias da produção desses textos, esclareço que eles provêm da solicitação da orientação pedagógica da EMEF Pe Melico Cândido Barbosa que pediu aos professores dos anos finais do ensino fundamental que realizassem, logo na primeira semana do ano letivo de 2010, um levantamento escrito com os alunos sobre algumas questões sobre o aprendizado de cada disciplina, objetivando que o professor conhecesse um pouco mais sobre a

visão dos alunos sobre a disciplina em que ministra, podendo perceber as expectativas e motivações para o aprendizado no ano letivo que seria iniciado.

Saliento que ao orientar os alunos para a realização dessa atividade apresentei os objetivos da orientação pedagógica, ressaltando que deveriam escrever com muita liberdade sobre as perguntas propostas, pois a partir da leitura delas, eu poderia conhecer suas expectativas, os fundamentos de suas motivações ou desinteresse para o aprendizado da língua inglesa, podendo melhorar minha prática pedagógica. Sendo assim, sugeri aos alunos que se expressassem por meio de redação, tendo como parâmetro, não devendo necessariamente ser seguido, os seguintes questionamentos acerca do aprendizado da língua inglesa:

- a) Você gosta de estudar Inglês? Por quê?
- b) O que é Inglês para você?
- c) Você acha importante estudar esta disciplina? Por quê?

A seguir, analisarei os relatos dos alunos da posição de pesquisadora e professora de língua estrangeira, utilizando algumas proposições bakhtinianas e deleuzianas, no que se refere ao caráter constitutivo da linguagem na vida humana. Enfatizo que, de modo geral, os relatos dos alunos são muito semelhantes, mas apresento trechos dos textos de catorze alunos, divididos em dois blocos, a primeira parte, apresentada logo abaixo, referente à importância de se estudar, ou não, inglês, e a segunda parte relativa ao interesse, ou não, em estudar esse idioma e o que representa a língua inglesa para eles.

A1: O inglês para mim é uma “chave” para crescer no ramo de trabalho, estudar esta disciplina é muito importante, porque o inglês “domina o mundo”, para entrar em uma boa empresa tem que pelo menos saber o básico de inglês, e para viajar para qualquer lugar que você for, todos sabem.

A2: Para mim inglês é muito importante, pois hoje em dia uma pessoa que não sabe falar, nesse caso inglês ou outro idioma não está garantido para conseguir um bom emprego.

A3: Eu não gosto de inglês, eu “AMO” inglês, porque o inglês está em todos os lugares, em nomes de lojas e marcas de roupas e comidas, na televisão e principalmente nas rádios (quando ligo a rádio escuto 5 músicas nacionais e 40 músicas internacionais cantadas em inglês) , por isso acho o inglês indispensável.

A4: Eu acho que o inglês é uma matéria muito útil na sua vida, além de eu gostar dela, ela pode ser muito importante para o meu futuro.

A5: Eu acho que devemos sim estudar inglês porque se algum dia a gente for trabalhar num emprego que precise do inglês a gente já sabe e vai se dar bem.

A6: Para mim não é importante porque eu não gosto de falar inglês e porque não quero ir para outros países. Eu queria estudar espanhol porque eu sou um descendente dos espanhóis.

Por sermos constituídos por discursos que refletem o momento histórico-social que vivemos, percebemos os reflexos da globalização e do capitalismo na representação dos alunos sobre a aprendizagem de uma LE. Nota-se que a LE, no caso o Inglês, é concebida segundo a visão estruturalista, exercendo a LE a função de instrumento para atingir um objetivo específico, conforme verificamos nos relatos dos alunos: “para entrar em uma boa empresa”, “conseguir um emprego”, “usar a língua em uma viagem”, “se dar bem”.

As palavras “chave” e “útil”, utilizadas pelos alunos A1 e A4, respectivamente, reduzem a aprendizagem da LE ao utilitarismo, ao tecnicismo, ao racionalismo. Como professora de LE, tenho testemunhado o comportamento imediatista dos alunos, que visam a adquirir uma língua como um bem material, que está acostumado a comprar, sendo a LE um instrumento que lhe forneceria um conhecimento a mais nesta sociedade capitalista, de consumo. Sendo assim, é privilegiado o aluno que mais idiomas, produtos, tiver em sua bagagem. Como complementa Coracini (2007, p.10),

Consumem-se línguas como se fossem mercadorias, objetos que nos tornam consumíveis num mercado de trabalho seletivo e exigente; consomem-se tecnologias que se dizem a serviço da educação e do homem em geral, mas a serviço das quais se colocam uns e outros, como se fossem a panacéia do mundo novo, sem exclusões nem preconceitos, nova Babel em busca da completude, do conhecimento total, da verdade, da perfeição, da estabilidade.

A associação do estudo de LE ao utilitarismo também é expresso pelo aluno A6, quando afirma: “Para mim não é importante porque eu não gosto de falar inglês e porque não quero ir para outros países. Eu queria estudar espanhol porque eu sou um descendente dos espanhóis”. Ainda que o aluno A6 expresse seu interesse em estudar espanhol, pois tem uma ligação com essa língua por ser descendente de espanhóis, ele expressa seu desinteresse em estudar inglês, justificando sua desmotivação pela inutilidade da língua em sua vida, já que não quer ir para outros países.

O aluno A3, ao escrever: “o inglês está em todos os lugares, em nomes de lojas e marcas de roupas e comidas, na televisão e principalmente nas rádios”, descreve a presença marcante da língua inglesa em nosso país, independentemente da classe social que o cidadão pertença. Contudo, essa influência norte-americana expressa pela presença do inglês no nosso cotidiano já está cristalizada entre os brasileiros e entre os estudantes desta língua, pois além de considerarem normal esta influência na nossa língua e na nossa cultura, valorizam mais tanto a língua como a cultura estrangeira, em detrimento da nossa. Percebemos claramente esta idolatria quando o aluno A3 afirma: “Eu não gosto de inglês, eu “AMO” inglês, porque o inglês está em todos os lugares”.

É evidente a associação dos relatos dos alunos com o discurso científico, estruturalista, que concebe a língua como objeto a ser adquirido por apenas basear-se na aquisição das formas normativas, sendo a aprendizagem um processo controlável, na qual a metodologia e os recursos utilizados são imprescindíveis para que essa aprendizagem ocorra.

Na direção de Bakhtin (2004), reduzir o aprendizado de LE às formas normativas, concebendo a LE como um instrumento de comunicação, constituiria o reconhecimento apenas do sinal e não do signo da linguagem, desconsiderando a compreensão do sentido particular da palavra. Segundo o autor (2004), o sinal constitui-se como um instrumento técnico, carregando um conteúdo imutável, não refratando nada, apenas designando um objeto ou acontecimento, sendo as formas linguísticas apenas identificadas. Bakhtin (2004) transcende a ênfase no sinal

linguístico, propondo o conceito de signo da linguagem, pois, pelo fato de os interlocutores interagirem em um determinado momento histórico e social, o signo não é apenas identificado, mas descodificado, compreendido, ou seja, as formas normativas são utilizadas, porém dentro de um contexto concreto. Citando o autor,

(...) o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma (BAKHTIN, 2004, p.93).

Nesse sentido, pensar o ensino de LE para além do sinal linguístico é reconhecer que a língua não é neutra, por envolver a interação entre os interlocutores, suas experiências, seus discursos diversos que auxiliam na nossa constituição. Bakhtin (2004) salienta que de maneira alguma os indivíduos que falam uma língua a utilizam como um sistema de formas normativas, pois a palavra está sempre carregada por um conteúdo ou sentido que é ideológico ou vivencial. Nas palavras do autor,

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2004, p. 95).

Pelo fato de a palavra carregar “conteúdos ou sentidos ideológicos”, é que percebemos o imediatismo do discurso científico no relato dos alunos, já que associam o aprendizado da LE com o sucesso, para *se dar bem*, conforme aponta o aluno A5. A visão utilitarista da língua evidencia apenas a aquisição do saber, destacando que a palavra *aquisição* é bem empregada, pelo fato de a LE assumir a função de produto de consumo na sociedade do gozo, na qual a língua é concebida como um instrumento de comunicação, sendo enfatizado o saber adquirido.

No bloco a seguir, apresento alguns relatos sobre o interesse dos alunos em estudar, ou não, este idioma e o que significa a língua inglesa para eles.

A7: Eu gosto da matéria de inglês porque é diferente da nossa língua, e para mim é a passagem para outro mundo.

A8: Inglês para mim é uma outra língua, diferente da que eu falo, e inglês é muito interessante.

A9: Eu adoro esta matéria porque é uma língua totalmente diferente do que a que nós falamos.

A10: Eu gosto da disciplina de inglês porque ela nos ensina a falar uma língua que não é o nosso costume.

A11: Eu gosto muito de inglês porque é uma língua muito interessante. E o modo de falar me fascina.

A12: Eu gosto da matéria do inglês porque a gente não fica só no português e agora a gente mudou um pouco de linguagem e passamos para o inglês que é muito interessante e legal. O inglês para mim é outro modo de conversar em outros países sem ser o português.

A13: Por mim eu preferia que não existisse o inglês, mas já que existe eu não posso fazer nada, mas eu odeio inglês porque eu acho difícil falar inglês, o inglês é uma língua falada em outro país.

A14: Eu gosto da aula de inglês, porque eu aprendo mais sobre o mundo e das línguas diferentes, é mais legal aprender outras línguas e descobrir outros mundos além do que eu vivo. O inglês para mim é uma coisa nova e interessante de aprender.

Verificamos, pelas expressões utilizadas pelos alunos desse segundo bloco, o estranhamento e a comparação entre a língua materna e a língua estrangeira: “diferente”, “nossa língua”, “outro mundo”, “outra língua”, “uma língua que não é o nosso costume”, “não fica só no Português”, “outro país”.

Analisando, primeiramente, a expressão “nossa língua”, utilizada pelo aluno A7, poderíamos indagar: mas qual é a *nossa* língua? Como pode ser *nossa* língua se não é possível possuir, adquirir, se apropriar da língua, se ela nos escapa, já que está sempre em transformação,

em movimento, sendo resultado de outras línguas e de outras culturas? Como destaca Fink (1998, p.32),

(...) a linguagem tem vida própria. Ela evolui com o tempo, sua história se relaciona com a dos seres que a falam, que não são simplesmente moldados e remoldados por ela, mas também causam um impacto, introduzindo termos, expressões, construções novas e assim por diante.

Bakhtin (2004) aponta que ao contrário do que é propagado pela visão objetivista abstrata, a língua está em constante evolução, sendo essa evolução ininterrupta. Ele destaca que, se,

(...) lançarmos sobre a língua um olhar verdadeiramente objetivo, um olhar, digamos, oblíquo, ou melhor, de cima, não encontraremos nenhum indício de um sistema de normas imutáveis. Pelo contrário, depararemos com a evolução ininterrupta das normas da língua (BAKHTIN, 2004, p. 90).

Vivemos entre línguas e não falamos apenas uma língua, pois a língua está atravessada pela língua do outro, ou seja, nas palavras de Coracini (2007, p.51), a língua “me precede e me sucede, é minha e é do outro, não é minha e nem do outro”. Tanto essa heterogeneidade da língua, como sua constante transformação justificam as palavras de Derrida, em *O monolinguismo do outro*, quando afirma: “só tenho uma língua, ora ela não é minha” (1996, p.13), exprimindo a impossibilidade de apropriar-se dela, de possuí-la, de encapsulá-la.

Para Bakhtin (2004) somos constituídos e reconstituídos dialogicamente, ou seja, por sermos sujeitos imbricados no meio social, nos relacionamos com o outro, com a cultura do outro, e ao ouvir e assimilar as palavras, o discurso do outro, é possibilitado que esse discurso do outro se constitua em parte como nosso discurso também. Ele salienta que,

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (Bakhtin, 2003, p. 373).

Somos, assim, sujeitos híbridos formados na e pela linguagem, através do dialogismo propiciado pelo tenso confronto das palavras do outro, possibilitando nossa constituição nessa relação alteritária ao tomar o discurso do outro como nosso. Deleuze (1992) aponta que pelas experiências sociais é que se dá o processo de subjetivação, o qual se caracteriza pelo aspecto coletivo, fugindo do saber instituído para pensar em diversas outras maneiras que levam à constituição, à aprendizagem do indivíduo. Em suas palavras,

Pode-se com efeito falar de processos de subjetivação quando se considera as diversas maneiras pelas quais os indivíduos ou as coletividades se constituem como sujeitos: tais processos só valem na medida em que, quando acontecem, escapam tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes (DELEUZE, 1992, p.217).

Escapar dos saberes constituídos e dos poderes dominantes, como propõe Deleuze, implica em ações por brechas, que permitem olhares outros, múltiplos, escapando das instâncias de deveres e saberes constituídos pelo poder dominante (DELEUZE, 1992). Trazendo essa discussão para o ensino de LE, tentar escapar do saber instituído, possibilitaria transpor a concepção utilitarista da língua, como objeto de comunicação, para pensá-la além do código em si, mas na direção de Bakhtin (2004), como atividade social, por comunicar, expressar os sentimentos, mas agir também sobre o outro, uma vez que envolve interlocutores inseridos em um dado momento sócio histórico. Bakhtin (2004) aponta que,

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2004, p. 113).

Ainda que evidenciado nos relatos dos alunos do primeiro bloco reflexos do discurso científico, da visão utilitarista do aprendizado da LE reduzido à aquisição de uma língua como

passaporte para o progresso, *para se dar bem*, como descreve o aluno A5, essa visão é contrastada pelos relatos dos alunos do segundo bloco. Verificamos que para justificar o gosto pelo aprendizado da língua inglesa os alunos utilizam tanto a palavra “diferente”, empregada pelos alunos A7, A8 e A9, como a utilização das expressões “a passagem para outro mundo” (A7), “uma outra língua” (A8), “uma língua totalmente diferente do que a que nós falamos” (A9), “não é do nosso costume” (A10), exprimindo o estranhamento ao aprender uma LE e a associação da língua inglesa com o estrangeiro, com outro mundo, diferente do meu.

Este contraste ocorre porque os relatos dos alunos do primeiro bloco vão ao encontro da concepção da língua como objeto de comunicação, sendo, por conseguinte, enfatizado o ensino normativo da língua, que se constitui como harmonioso e homogêneo. Contudo, tanto a palavra “diferente” como as expressões apresentadas anteriormente pelos alunos do segundo bloco expressam o estranhamento que o contato com a língua de outro povo, do estrangeiro, com outra cultura possibilita, uma vez que a relação dialógica caracteriza-se pela divergência e pelo conflito. Christine Revuz (1998) salienta que “é justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um “instrumento”, que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas” (1998, p. 217).

O estranhamento, o choque ao aprender outra língua gera desestabilizações nos alunos considerando que o inconsciente, como propõe Deleuze (1973), constitui-se como uma fábrica, uma usina de produção que produz possibilidades. Isto justificaria as diferentes reações dos alunos ao iniciarem o estudo de LE, pois este inconsciente seria produzido de acordo com determinadas circunstâncias, uma vez que somos constituídos socialmente e historicamente. Em suas palavras,

O que produz enunciado em cada um de nós não se deve a nós enquanto sujeitos, mas a outra coisa, às multiplicidades, às massas e às matilhas, aos povos, e às tribos, aos agenciamentos coletivos que nos atravessam, que nos são interiores e que nós não conhecemos porque fazem parte do nosso inconsciente (DELEUZE, 1973, p. 4).

O contato com o outro pela LE desestabiliza as certezas, as verdades, pois outra forma de vida, de cultura é revelada pela língua aprendida, resultando a comparação inevitável entre a língua materna e a língua estrangeira. Isto ocorre, pois, como a língua materna nos constitui, está enraizada em nós, o aluno muitas vezes tem a sensação de nunca tê-la aprendido, e no momento que se depara com outra língua é que reconhece, que faz a descoberta que existe outra língua e não apenas a língua materna. Isto justificaria a crítica de Bakhtin (2004) ao objetivismo abstrato, que concebe a língua como um sinal, pois o reconhecimento da língua materna pelo aprendizado de uma LE comprova que o falante “pertencente à mesma comunidade linguística” não identifica o aprendizado de sua língua materna por não utilizar essa língua atendo-se às questões normativa, “como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo”, mas a assimila em um processo de descodificação dos signos, ou seja, compreendendo a mensagem “em um contexto concreto e preciso”, sendo o “signo variável e flexível” (Bakhtin, 2004, p. 93). Isto porque, segundo Bakhtin (2004, p. 92), para o falante, “o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto”.

Pelo depoimento de A12, que diz gostar de inglês “porque não fica só no Português e que passamos para o inglês que é muito interessante e legal”, percebemos a admiração e o desejo pela língua do outro. Deleuze (2001) propõe o conceito de desejo no sentido de construtivismo, de construção de agenciamento, pois também está relacionado a um campo social e histórico. Em suas palavras,

(...) vocês nunca desejam alguém ou algo, desejam sempre um conjunto. Não é complicado. Nossa questão era: qual é a natureza das relações entre elementos para que haja desejo, para que eles se tornem desejáveis? (...) Quando uma mulher diz: desejo um vestido, desejo tal vestido, tal chemisier, é evidente que não deseja tal vestido em abstrato. Ela o deseja em um contexto de vida dela, que ela vai organizar o desejo em relação não apenas com uma paisagem, mas com pessoas que são suas amigas, ou que não são suas amigas, com sua profissão, etc. Nunca desejo algo sozinho, desejo bem

mais, também não desejo um conjunto, desejo em um conjunto (DELEUZE, 2001, letra “d” de desejo).

Desta forma, convergindo a proposição de desejo deleuziana e o dialogismo bakhtiniano sinto-me mobilizada a pensar a educação como potência, como criação por meio de novos fluxos e devires, construídos e atravessados coletivamente, possibilitando experiências outras, pela relação dialógica. Nesse sentido, seria possível pensar o ensino de LE para além do código e da metodologia para possibilitar a descoberta do outro em mim, seja pela percepção de povos e culturas estrangeiras e distintas, mas também pelo reconhecimento da língua materna e da diversidade cultural em nosso país.

Ao mesmo tempo em que a língua pode causar esse fascínio, essa identificação, aprender outra língua pode ser sinônimo de sofrimento, de medo, de repulsa, conforme expressa A13: “Por mim eu preferia que não existisse o inglês, mas já que existe eu não posso fazer nada, mas eu odeio inglês porque eu acho difícil falar inglês, o inglês é uma língua falada em outro país”.

As palavras “odiar” e “difícil” são associadas para expressar o afastamento do aluno com a língua, sua luta contra essa língua, e por sentir-se impotente nessa luta, ele declara: “eu não posso fazer nada”. Poderíamos atribuir essa resistência à sensação de incapacidade que o aprendizado de LE nos causa, pelo não saber, por não conseguirmos nos expressar nessa língua. Revuz (1998) complementa, afirmando que estudar: “uma língua estrangeira é se colocar em uma situação de não saber absoluto, é retornar ao estágio do infans, do neném que não fala ainda, (re)fazer a experiência da impotência de se fazer entender” (1998, p. 221).

O aluno A13, ao finalizar sua justificativa por não gostar de inglês, afirma: “o inglês é uma língua falada em outro país”. A resistência ao aprender uma LE pode também estar relacionada, nas palavras de Coracini (2007, p. 153), ao “medo do estranho, do desconhecido, medo de questionar suas próprias crenças, seus hábitos, seu modo de se ver, e de ver o mundo, de ver o outro, medo de tudo o que pode provocar deslocamentos ou mudanças”.

Assim, aprender uma LE contribui para a relação alteritária, pois só conseguimos nos ver, vendo o outro, e é justamente no reconhecimento do outro, do diferente, do estrangeiro em mim, é que reconheço minha língua materna, minha cultura, que são únicas, fruto de uma relação conflituosa pela palavra. Essa afirmação é corroborada pelo relato do aluno A14 ao afirmar: “Eu gosto da aula de inglês, porque eu aprendo mais sobre o mundo e das línguas diferentes, é mais legal aprender outras línguas e descobrir outros mundos além do que eu vivo. O inglês para mim é uma coisa nova e interessante de aprender”.

Confesso que esse relato me toca e me afeta, como pesquisadora, mas, sobretudo, como professora desse aluno, pois me faz refletir sobre o meu, sobre o nosso lugar, enquanto professores e professoras de LE, no mundo atual. Temos possibilitado essa descoberta para outros mundos além dos que os alunos vivem? Temos percebido a magnitude, as contribuições que o ensino/aprendizagem de uma LE pode acarretar no processo de emancipação dos alunos, desvinculado da aprendizagem da visão utilitarista?

Os caminhos escolhidos por nós, enquanto professoras e professores, refletem diretamente na aprendizagem dos alunos, uma vez que são pelas teorias/concepções que nos baseamos para guiar o processo de aprendizagem em que estão envolvidos. Ao analisar os relatos dos alunos anteriormente utilizei a proposição dialógica bakhtiniana e alguns conceitos deleuzianos na tentativa de estabelecer um diálogo entre os autores com o intuito de problematizar o aprendizado de LE pela concepção da linguagem como histórica e social.

Diante do que foi analisado pelos relatos dos alunos e refletindo o espaço/tempo do cotidiano escolar, na qual faço parte, percebo que a visão bakhtiniana da linguagem contribui para a problematização das relações vividas na sala de aula, já que esse espaço é constituído pelas vozes de professores e alunos que lutam para serem ouvidos, por possuírem pontos de vistas divergentes, revelando, por detrás da falsa neutralidade da língua, dentro do espaço escolar, um

campo ideológico, na qual o sinal linguístico monovalente dá lugar ao signo dialético, plurivalente. Desta forma, a sala de aula é concebida como um espaço dialógico e ideológico, por constituir-se por discursos conflitantes, antagônicos, tendo como interlocutores professores e alunos, que se dirigem uns aos outros, possibilitando que sofram influências pelos discursos uns dos outros, constituindo-se dentro desse espaço/contexto. Bakhtin aponta que,

(...) o discurso penetra nesse meio de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico (BAKHTIN, 1998, p. 86).

Ainda que, como afirmou Deleuze (1997, p.58), pensar seja um exercício perigoso por suscitar a indiferença geral, através dos questionamentos e indagações frequentes sobre nossa prática é que suscitamos olhares outros sobre o nosso cotidiano, passando a focar as experiências do vivido, possibilitando acontecimentos, especialmente em um momento em que a escola sofre com as consequências de uma sociedade divergente, regulamentada tanto pelo racionalismo, que determina verdades absolutas por meio do conhecimento fragmentado, como pelo consumismo, consequência dos avanços tecnológicos. Partindo desse princípio, da importância de questionar a minha prática, seria contraditório apenas refletir sobre os relatos dos alunos desconsiderando minha fala, meu “eu”, enquanto professora desses alunos, e minha contribuição para a constituição do discurso deles, visto que somos constituídos por meio da relação dialógica na e pela linguagem.

Problematizando minha prática, à primeira vista, recuso-me a acreditar que influencio a visão utilitarista apresentada pelos alunos, preferindo responsabilizar a sociedade por tal, a competitividade do mundo globalizado que acolhe os indivíduos que mais conhecimentos, como produtos, tiverem em sua bagagem. Contudo, nesse difícil e primordial processo de analisar meu cotidiano, o meu fazer, reconheço que caminho como em uma corda-bamba, colocando-me em uma situação contraditória.

Por um lado, tento trilhar caminhos para por em prática uma educação mais contextualizada e emancipatória, visando à formação do aluno, ao propiciar discussões que possibilitem a percepção do outro, do estrangeiro, com sua cultura distinta, favorecendo o olhar para a língua materna, portuguesa, e nossa diversidade cultural. Por outro lado, ao contextualizar o porquê do aprendizado da língua inglesa, e não de outra língua, ao explicar sobre sua propagação no mundo, ao enfatizar a importância dessa língua no mercado de trabalho e em diversas áreas, como tecnológica, turística, médica, acadêmica, etc., não obstante, estou reforçando o caráter utilitarista para o aprendizado dessa língua.

Ao me enxergar nesse processo de ensino/aprendizagem paradoxal, percebo que, embora eu conceba o caráter formativo primordial no ensino da língua inglesa, buscando a *desestrangeirização* do aluno, ou seja, o reconhecimento de si, de sua língua materna e de sua cultura com o aprendizado da LE, seria incoerente também não assumir que carrego resquícios da educação tradicional que tive, percebendo que o caráter estrutural da língua também é enfatizado em minha prática, por acreditar que auxilia o aluno a conhecer o sistema da língua. Contudo, não compartilho com a ideia de que devemos enfatizar o ensino das regras gramaticais por meio de situações hipotéticas, as quais utiliza de funções comunicativas específicas, dependendo da situação ensinada, como pedir comida em um restaurante ou perguntar preços de produtos em lojas, transformando o ensino da língua inglesa em um ambiente de faz-de-conta, já que o aluno tem possibilidades mínimas de vivenciar isso na realidade.

Refletindo sobre meu cotidiano, percebo que a educação se dá como um processo de idas e vindas, negando e ao mesmo tempo afirmando as mesmas posturas que condeno. Nesse contexto, enquanto professora, reconheço-me em uma busca constante, em um processo nada harmonioso, tentando seguir novos caminhos, mas ainda trazendo, na sola dos pés, calos marcados por caminhos antes trilhados, frutos da caminhada enquanto aluna/criança, enquanto aluna/em formação para se tornar professora, enquanto professora/tentando estabelecer-se no início da carreira, enquanto professora/ buscando formação. Convergindo com as palavras de

Cecília Meireles (1997, p. 287), “por mais que sacuda os cabelos, por mais que sacuda os vestidos, a poeira dos caminhos jaz em mim”.

Mesmo reconhecendo-me nesse processo contraditório, busco possibilidades para *desestrangeirizar* minha prática, procurando colocar em minha prática ações que vão ao encontro da potência que a aprendizagem de uma LE pode proporcionar, tentando vinculá-la ao cotidiano do aluno, favorecendo o entendimento do mundo em que vive, seja pelos rótulos dos produtos que compra no mercado, pelas músicas inglesas que ouve, pelos nomes dos jogos dos vídeo games que joga, possibilitando comparações entre sua língua materna e a LE que está aprendendo. Para tanto, acredito que a leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais em inglês sejam uma importante ferramenta para auxiliar na aprendizagem, já que possibilita perceber a estruturação da língua, mas, acima de tudo, propicia, a partir do entendimento da mensagem do texto, discussões, comparações, semelhantes ou divergentes, partindo do contexto de vida do aluno, que levam à produção de significado.

Mesmo andando na corda-bamba, ora arqueando para lá ora arqueando para cá, busco a estabilidade nesse processo instável, difícil, que é educar, visto que considero que seja necessário situar o papel da aprendizagem de LE na sociedade atual, pois embora seja imprescindível o aprendizado da língua inglesa, por ser tão difundida mundialmente, limitar seu aprendizado à aquisição do código apenas ignoraria o caráter dialógico e ideológico da linguagem. Diante de um mundo globalizado, a qual a língua inglesa é associada à hegemonia norte-americana, a concepção do aprendizado da língua como objeto de comunicação contribuiria para reforçar ainda mais a postura colonizada dos alunos, valorizando a cultura e a língua do estrangeiro, pois o caráter instrumental do aprendizado é ressaltado, evidenciando uma suposta homogeneidade da língua, tornando-a estática por ser estruturada por regras gramaticais, desconsiderando seu uso como língua viva, em diferentes enunciados. Desta forma, coloco-me na tentativa de *descolonizar* o processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa, buscando abordar o ensino de forma crítica e política, para redirecionar o olhar do macro para o micro, da homogeneização proposta

pelas teorias de aprendizagem para o singular cotidiano escolar, da veneração da cultura e da língua estrangeira a ser estudada, para a valorização da cultura e da língua materna do estudante, possibilitando o entendimento da importância da preservação da diversidade cultural e linguística.

Desta forma, coloco-me na busca por trilhar caminhos que vão ao encontro da concepção histórica social da linguagem, concebendo o ensino de língua inglesa como possibilidade para refratar sobre questões mais urgentes na sociedade atual, deixando de, ao estudar a língua, ser abafado por ela, desmascarando seu aspecto harmonioso. Nesse sentido, a relação dialógica possibilita que eu conceba a aprendizagem como um processo ininterrupto e infinito envolvendo não apenas os alunos, mas eu, enquanto professora, igualmente. Considero essencial a percepção do outro, do aluno, no processo, pois permite além de tirar-lhe as amarras da boca, dando-lhe voz e vez, favorece a constituição de olhares múltiplos sobre minha prática, sobre a intrincada teia do processo de aprendizagem, pela percepção da minha constante constituição, possibilitada pelo discurso do outro, do meu aluno, reconhecendo minha fala no discurso dele também. Na direção de Landay,

Como no mundo do romance, o mundo de uma sala de aula ativa, propositada e reflexiva é, por definição, um lugar descrito por Bakhtin onde “muitas línguas estabelecem contato e reconhecimento mútuo entre si mesmas”, a fim de criar “o diálogo das linguagens” (LANDAY, 2004, p. 123)¹⁵.

Pensar sobre o dialogismo no processo de aprendizagem permite reconhecer a cultura e a língua do estrangeiro, mas favorece a percepção da minha língua materna e da minha cultura, sendo possível estabelecer discussões para entender o porquê estudamos essa e não outra língua, como a cultura do estrangeiro se constitui na minha cultura, como a língua portuguesa é afetada

¹⁵ Tradução da pesquisadora, texto original: “Like the world of the novel, the world of an active, purposeful, reflective classroom, is by definition a place described by Bakhtin where “several languages established contact and mutual recognition with each other” to create “a dialogue of languages””.

pela língua do outro, de que forma meu modo de vida difere da do estrangeiro, entre tantas outras questões, propiciadas pelo questionamento construído por professores e alunos a respeito de uma língua viva e, por conseguinte, ideológica. Como aponta Cox e Assis-Peterson,

Aqueles que trabalham com o ensino de inglês não podem reduzi-lo a questões sócio-psicológicas de motivação, a questões metodológicas, a questões linguísticas. A língua está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas e isso não pode ser deixado de fora da cena da sala de aula (COX e ASSIS-PETERSON, 2001, p.20).

Enfim, refletir sobre o processo de aprendizagem de LE pelas proposições tanto deleuzianas como bakhtinianas possibilita pensar a educação pela multiplicidade, pela potência do inconsciente, pela criação, em uma sala de aula em que o desejo de ensinar e aprender são construídos coletivamente e de forma conflituosa, por professores e alunos atravessados e rodeados pela palavra uns dos outros. Nesse sentido, em um ambiente em que é valorizada a realidade tanto do professor como a do aluno, a LE passa a ser um recurso para produzir conhecimentos novos e deixa de ser apenas o objeto de estudo, baseado na forma, na estrutura da língua. Sendo assim, aprender e ensinar uma LE pode permitir um navegar diário, descobertas e redescobertas, construções e desconstruções, possibilitando que a sala de aula se torne um local de formação singular ao se nortear pelo desejo dos envolvidos, como criação atravessada por fluxos em constante devir.

Parte 3

A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA PELA RESISTÊNCIA: O COTIDIANO COMO BRECHA DE DESVIO

*Eu prefiro ser
Esta metamorfose ambulante,
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo...*
Raul Seixas

Talvez a epígrafe acima justifique minha constante inquietação na busca por caminhos que possibilitem sanar questionamentos surgidos diariamente nesse processo tão complexo que é educar. Porém, acredito que é por meio dessa inquietação que me construo e reconstruo, favorecendo meu constante caminhar, no sentido de não estagnar no caminho, possibilitando enxergar direções outras que levem às novas possibilidades, novas criações, pois, na direção de Cecília Meireles (2006), se a vida só é possível reinventada, acredito também assim ser o processo de educação.

No meu processo de busca pela *desestrangeirização*, procuro enfocar a língua por meio da minha realidade, dos questionamentos advindos dos alunos, tentando, ao mesmo tempo, ampliar a visão de mundo deles. Para tal, acredito que seja pertinente partir do cotidiano do aluno, pois ao reconhecer a presença da língua estrangeira e da cultura do estrangeiro em seu dia a dia seriam propiciadas comparações que levariam à percepção de sua língua materna e de sua cultura. Nesse sentido, tenho como objetivo para o ciclo III do ensino fundamental II, sexto e sétimo anos, partir do significado de rótulos de produtos que compram no mercado, de nomes de jogos de vídeo game que jogam, de marcas de roupas e sapatos que vestem, de nomes de seriados e desenhos

que assistem, para que percebam a presença da língua inglesa em seu cotidiano. A estrutura da língua é contextualizada por meio da leitura e escrita de pequenos textos em inglês, buscando trabalhar com diferentes gêneros textuais, tais como, histórias em quadrinhos, cartões postais, cartas, e-mails e propagandas.

Já para o ciclo IV, oitavo e nono anos, minha intenção é ampliar a visão de mundo do aluno, a fim de que possa enxergar-se inserido na sociedade, tendo a possibilidade de atuar sobre ela. Desta forma, são propiciados momentos de discussão a partir da leitura e interpretação de textos em inglês, levando o aluno a refletir sobre diversos assuntos. Pela leitura e interpretação desses textos, os alunos podem ter contato com aspectos variados sobre questões culturais, políticas, sociais, econômicas de diferentes países, permitindo ler o mundo e trazê-lo para sua realidade, suscitando reconhecer analogias e contrastes entre o que fora lido e o que é vivenciado por eles todos os dias. Aponto que a intenção é que os alunos interpretem os textos, pois a tradução não seria possível, uma vez que para se traduzir um texto o tradutor deve ser fluente em ambas as línguas, o que não é o caso dos alunos, pois estão iniciando seus estudos na língua inglesa.

Para interpretar os textos, trabalho com algumas técnicas de leitura, levando o aluno a: se ater às ilustrações do texto; reconhecer as palavras cognatas, ou seja, palavras em outra língua que se assemelham ortograficamente com as de nossa língua materna; reconhecer as palavras chave do texto, procurando no dicionário seus significados; utilizar dos vocabulários que conhece e de seu repertório, para que somados às todas as outras técnicas possa auxiliar o aluno a desvendar a mensagem principal do texto, sendo desnecessário, portanto, entender palavra por palavra.

Ressalto que meu objetivo com a leitura não é apenas desvendar as pistas deixadas pelo emissor, na busca por um sentido único, uma única verdade, porém pensar na leitura como um processo discursivo em que se reconhece leitor e autor imersos em um determinado momento

sócio histórico, possibilitando a produção de sentidos diversos. Enfim, a partir do momento que o aluno reconhece a mensagem principal do texto, questiono de que forma aquele texto o toca, o que o suscita pensar, de que forma se assemelha ou contrasta com sua opinião, com sua realidade, possibilitando que eu, enquanto professora, perceba o sentido que o texto produz nele.

Coracini (1995) salienta que na concepção de leitura discursiva, o texto deixa de ter um sentido único, como um receptáculo de sentido fiel, conforme proposto pela concepção estruturalista, já que a condição de produção de sentido dependerá do contexto sócio histórico do leitor. Em suas palavras,

Quando falamos de diferentes leituras, referimo-nos não apenas à leitura realizada por cada indivíduo em particular, mas aos diferentes momentos de sua vida: na verdade, o sentido de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante mutação, não pode jamais ser o mesmo; aliás, como bem coloca Foucault (1971), tudo é comentário: o dizer é inevitavelmente habitado pelo já-dito e se abre sempre para uma pluralidade de sentidos, que, por não se produzirem jamais nas mesmas circunstâncias, são, ao mesmo tempo, sempre e inevitavelmente novos (CORACINI, 1995, p.16).

Convergindo com Coracini (1995), Ponzio (2007) esclarece que justamente pelo fato de o significado nunca ser fixo, já que vivemos na intersecção de palavras diversas, ou seja, o meu discurso e o discurso do outro, é que o signo verbal constitui-se pela flexibilidade e pela imprecisão, possibilitando a plurivocidade. O autor esclarece que se dentro de uma “mesma” língua existe outras línguas, já que a língua é feita de várias linguagens e vive diante dessa diversidade: “diversidades linguísticas de registro, de grupo social, profissional, de sexo, de geração, etc.”, tanto mais a aprendizagem linguística proporciona tomar distância da própria língua, para visualizá-la de forma mais crítica (2007, p.35). Nas palavras do autor,

A tomada de consciência quanto à própria língua, possibilitada pela assunção da visão do mundo de uma outra língua, permite uma visão não coincidente com a oferecida pela própria língua, e capaz de enriquecer, portanto, no plano dialógico, não só a consciência linguística do falante, mas também a consciência linguística da própria língua tal como se exprime nas suas regras de ordem sintática e semântica (PONZIO, 2007, p. 39)

Ponzio (2007) também esclarece que a aprendizagem linguística não deve ser reduzida como simples instrumento comunicativo, por ser uma habilidade cognitiva complexa, especificamente humana, por favorecer o desenvolvimento global da personalidade já que envolve a capacidade construtiva e reconstrutiva propiciada pelo plurilinguismo dialógico. Nesse sentido, considero pertinente o trabalho de leitura e interpretação de textos em inglês por ir além dos aspectos gramaticais, estruturais, mas por proporcionar o contato com o outro, com outras culturas, possibilitando o reconhecimento de si, da sua língua materna, da sua cultura. Ponzio salienta que,

A relação entre linguagens diferentes é necessária não apenas para a simples apropriação de um determinado léxico. A compreensão de um certo texto se realiza no encontro de linguagens diferentes, inclusive quando se entende por “significado” o sentido, a função do texto e do campo linguístico a que se pertence. É com a passagem de uma linguagem para a outra, e de uma língua para a outra, que os significados se esclarecem, com o conseqüente aprofundamento da consciência linguística, que em nada difere da geral tomada de consciência e domínio situacional (PONZIO, 2007, p. 37).

Desta forma, percebemos que o aprendizado de uma LE tem muito mais a contribuir para com a formação do educando do que com sua mera capacitação ao priorizar apenas a compreensão da estrutura da língua a ser aprendida. Na direção de Bakhtin (2004), pensar no ensino de LE priorizando o aprendizado das normas linguísticas favoreceria apenas o deciframento da língua, concebendo-a, por conseguinte, como uma língua morta, deixando de lado sua natureza evolutiva e viva, bem como suas funções sociais. Porém, ao contemplar a língua como viva, percebemos sua incompletude, sua heterogeneidade, reconhecendo que a garantia da aprendizagem proposta pelos métodos envolve apenas o domínio do código, do sinal linguístico, desconsiderando o caráter formativo que a aprendizagem de uma LE pode proporcionar.

Pais (2003) aponta a importância de estarmos libertos das imposições, das amarras que nos prendem a métodos seguros, que se tornam um porto seguro. Ele enfoca a busca pelas vias de desvio para a produção, ao invés da reprodução, possibilitando novos conhecimentos a partir da vida cotidiana. Também ressalta a impossibilidade de imposição de verdades pela não totalidade

do conhecimento, e que o cotidiano se caracteriza pela instabilidade, pela fluidez, pelo movimento. O autor esclarece que,

(...) toda pergunta é um buscar. E, como etimologicamente método significa caminho e caminho se faz ao andar, o método que nos deve orientar é esse mesmo: o de trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indiciando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa mesmo quando “nada se passa”. Nesse vadiar sociológico, como se adivinha, importa fazer da sociologia do cotidiano uma viagem e não um porto (PAIS, 2003, p. 33).

A concepção de cotidiano como movimento, como instabilidade, como propõe Pais (2003), conflui com a minha busca de *desestrangeirizar* minha prática, tentando cavar alternativas outras de ensinar e aprender, fugindo de caminhos apontados por outros, que desconhecem minha realidade, para partir das problematizações levantadas por meus alunos e por mim, professora, no espaço/tempo do cotidiano escolar em que estamos inseridos.

Segundo Pais (2003), assim como o turista explora a cidade pelos lugares permitidos, pelos lugares em que todos vão, também os pesquisadores turistas “condicionam os seus percursos de pesquisa ao que os guias teóricos mais em voga e sistemáticos têm para lhes oferecer” (Pais, 2003, p.58). Em contrapartida, os viajantes, assim como os pesquisadores do cotidiano, fazem a viagem pelo desconhecido, pelo o que não é legitimado ver, pelo novo, seguindo outras rotas, possibilitando novas descobertas pela captação de paisagens fugidias. Ele destaca que “fazer sociologia do cotidiano é desenvolver essa capacidade de *flâneur*, de passeante ‘ocioso’: daquele que se passeia por entre a multidão, misturando-se nela, vagueando ao acaso, sem destino aparente, no fluxo e refluxo das massas de gente e acontecimentos”(IBIDEM, 2003, p.51).

O ensino e a aprendizagem por meio da metodologia de pesquisa, a meu ver, constitui um caminho para essa viagem ao desconhecido, proposta por Pais (2003), fugindo dos métodos em voga, correspondendo às minhas expectativas de *desestrangeirizar* minha prática, uma vez que visa à formação do educando, pois possibilita através do ensino da LE suscitar discussões,

problematizações a partir do cotidiano do professor e do aluno. Alexandre (2008) esclarece que pela metodologia científica os alunos desenvolvem projetos de pesquisa a partir do levantamento de problemas, formulando hipóteses que levam à investigação, seja por meio de pesquisa experimental, bibliográfica, de campo, e que por meio da produção destes dados os alunos retornam aos problemas levantados, refletindo e sistematizando seus resultados para socializá-los com a classe, com a escola e com a comunidade. A autora aponta que,

O conhecimento científico gerado pela pesquisa proporciona a atuação crítica na sociedade, ou seja, a apropriação do conhecimento científico pelo aluno, a partir da pesquisa, lhe permite problematizar a realidade, buscar e propor soluções para os problemas encontrados e formulados. Percebemos que a formação do aluno pesquisador envolve a apropriação da metodologia científica como uma atitude intelectual, em oposição a um manual de como fazer, e sua aplicação à realidade cotidiana (ALEXANDRE, 2008, p.1).

Por favorecer a construção do conhecimento, a pesquisa apresenta-se como um caminho que possibilita a tomada de consciência, uma mudança no olhar sobre a realidade, contribuindo para a emancipação do educando ao assumir um papel de protagonista em seu processo de formação. Nas palavras de Demo,

[...] o conceito de pesquisa é fundamental, porque está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa de ser massa de manobra, objeto dos outros, matéria de espoliação, até a produção de alternativas com vistas à consecução de sociedade pelo menos mais tolerável. Entra aqui o despertar da curiosidade, da inquietude, do desejo de descoberta e criação, sobretudo atitude política emancipatória de construção do sujeito social competente e organizado (DEMO, 2005, p. 82).

Minayo (1994) e Dickel (2007) também esclarecem que a pesquisa possibilita uma educação formativa, além da simples instrução por favorecer o pensar, o refletir e o agir. Nas palavras das autoras,

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. (...) As

questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas (MINAYO, 1994, p.17).

A pesquisa como indagação baseada na curiosidade, no desejo de compreender, torna-se uma tarefa cotidiana e, por isso mesmo, perigosa por conduzir a uma inovação intelectual potencialmente capaz de exigir uma mudança social (DICKEL, 2007, p. 52).

Nesse sentido, foi vital para minha formação a contribuição do curso de especialização “A Pesquisa e a Tecnologia na formação docente” da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas realizado em parceria com a Prefeitura Municipal de Educação de Campinas, pois tinha como referência as experiências do Projeto Ciência na Escola, possibilitando que eu conhecesse trabalhos de pesquisa desenvolvidos por vários anos por esse projeto com professores e alunos da rede estadual e municipal de Campinas. Os objetivos principais do Projeto Ciência na Escola eram,

Despertar vocações para as ciências, em alunos de escolas públicas da rede municipal e estadual de Campinas e possibilitar a melhoria no ensino dessas escolas. Foi desenvolvido em parceria com professores da Unicamp e das escolas públicas, visando o aprendizado por meio de pesquisa baseado no método científico, pois acreditava que a concepção de educação através da pesquisa privilegia a busca de materiais, o levantamento de dados, fomenta a iniciativa, abre espaço para a interpretação, compreensão e elaboração próprias (Projeto Ciência na Escola processo 96-2496-6, 1996, Apud DAMIN, p.8, 2004).

A proposta do curso de especialização era de que nós, professores e professoras, no primeiro e segundo ano do curso, desenvolvêssemos dois projetos de pesquisa com nossos alunos, um em 2008 e o outro em 2009, apresentando os resultados dessas pesquisas, juntamente com nossos alunos, nas feiras realizadas no final de cada ano.

A partir da conclusão dessa especialização, em 2009, realizei outros trabalhos de pesquisa com meus alunos, porém, minha intenção nesse terceiro capítulo é revisitar o primeiro processo pedagógico de pesquisa que desenvolvi, no ano de 2008, o qual descrevi e analisei para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da especialização, no final de 2009, por envolver a percepção da presença da língua inglesa no cotidiano dos alunos. Minha intenção ao apresentá-lo nesse momento visa a resgatar alguns aspectos da pesquisa realizada a fim de pensá-la com

outros intercessores, especialmente Certeau (1994, 1996, 2003) e Deleuze & Guattari (1977, 1988, 1997) buscando confluir com a concepção de linguagem sócio histórica de Bakhtin (2004).

Contextualizando os aspectos de produção da pesquisa que será apresentada, saliento que, pelo fato de a disciplina de inglês ser composta por apenas duas aulas semanais, tendo um tempo mais curto para realizar a pesquisa, e por ser minha primeira experiência com essa metodologia, decidi que seria viável desenvolver o projeto de pesquisa com apenas uma sala, tendo em mente uma sétima série, pois já tinham um mínimo de conhecimento da língua. Esclareço também que, a fim de cumprir com o conteúdo abordado nas duas outras sétimas séries, nossas aulas eram divididas entre aulas de pesquisa e aulas para atingir o conteúdo proposto para a série. Por ser meu primeiro projeto, não tinha claro, como atualmente, que tal separação era desnecessária, uma vez que ao lerem textos em inglês surgem questionamentos acerca da estrutura da língua, sendo os conteúdos contemplados.

Considereei que não poderia iniciar a pesquisa impondo tal processo aos alunos, uma vez que seria necessário que estivessem motivados e que assumissem a postura de pesquisadores. Desta forma, das três sétimas séries que tinha, optei por fazer o convite primeiramente para a 7ª série B, já que sempre demonstravam muito interesse para a aprendizagem da disciplina de inglês. Ao convidá-los para realizar a pesquisa, expliquei como seria o trabalho e destaquei que teríamos que trabalhar juntos, ressaltando que também estava na posição de aluna de um curso, sendo aquele processo novo para mim também. Achei importante ressaltar minha posição de aprendiz, pois se estávamos juntos no processo de construção do saber, teríamos que nos dar as mãos e trilhar o caminho juntos, sendo guiados não por verdades ou imposições minhas enquanto professora, mas pelo desejo do saber, da descoberta, construído coletivamente. Assumir esta postura desde o início foi essencial para o desenvolvimento de nossa pesquisa, pois notaram que teríamos que estar juntos no processo, aprendendo e ensinando em parceria, favorecendo que um laço, frouxo a princípio, fosse estabelecido entre nós, mas que foi estreitando-se pouco a pouco ao longo do percurso. Sobre essa nova relação entre professor e aluno, Garcia ressaltava,

(...) é preciso admitir que mais que alunos e professoras, em sala de aula, somos colegas que podemos ensinar uns aos outros os tão variados saberes e conhecimentos que sabemos, a partir do que fazemos, lemos, ouvimos, sentimos, conversamos, vemos, traçando nossos conhecimentos em processos que são sempre transversais, mesmo que não o percebemos (GARCIA, 2001, p. 107).

Uma vez aceito o convite, os 29 alunos, com idade entre 13 e 14 anos, da sétima série B, assim chamada em 2008, da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Melico Cândido Barbosa”, localizada no bairro Parque Tropical¹⁶, da cidade de Campinas, estado de São Paulo, iniciaram a problematização do tema de pesquisa, proposto por mim, sobre “ A presença da língua inglesa e da cultura norte-americana na nossa língua portuguesa e na nossa cultura”, tendo, especialmente, como ferramenta de investigação/produção de conhecimento a problemática sobre como a língua inglesa e a cultura norte-americana afetam o corpo discente da EMEF “Padre Melico Cândido Barbosa”.

Nesse sentido, nesse terceiro capítulo, retomo os dados da pesquisa realizada em 2008 com os alunos, publicados no TCC, e apresento outros dados que não foram analisados na época com o intuito de aprofundar a discussão por meio de outro olhar, utilizando das proposições de Certeau e Deleuze para pensar o ensino de língua inglesa pela resistência, pelo “lugar praticado” que as relações cotidianas possibilitam, tomando a língua maior como menor, ou seja, tomar a língua legitimada pelo capitalismo para pensar na língua menor, na língua portuguesa e na cultura brasileira. Destaco que os relatos que serão apresentados nesse trabalho foram elaborados pelos alunos individualmente e, alguns, em grupo, ao término de cada etapa das atividades de pesquisa, sendo uma solicitação minha, a fim de poder avaliar o processo de produção de conhecimento em que estavam imersos. Saliento que alguns relatos serão citados a partir do TCC¹⁷, mas que também serão apresentados outros depoimentos que não foram analisados na

¹⁶ Embora a escola esteja localizada no bairro Parque Tropical, que possui apenas sete ruas, a maioria dos alunos residem nos bairros Vila União e Santa Lúcia, zona Sudoeste de Campinas.

¹⁷ As citações utilizadas estão presentes no Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas de 2009, da página 46 à 68.

época e que emergem agora com novos significados, sendo utilizados apenas os mais relevantes e citados conforme registrado em seus relatórios.

Mapeando a visão dos alunos sobre os Estados Unidos: “tudo lá é bonito”

Como ação desencadeadora da pesquisa, pedi que representassem, por meio de um desenho, explicando-o através de uma frase, a imagem que tinham dos Estados Unidos, apresento três deles abaixo (CARVALHO, 2009, p.47),



Ilustração 2: Jefferson.



Ilustração 3: Willian.

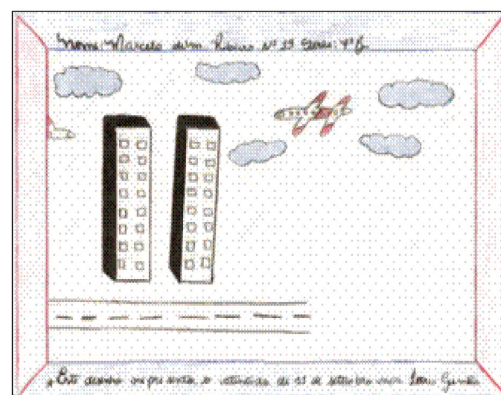


Ilustração 4: Marcela.

Como demonstraram muito conhecimento sobre este país, decidi investigar e aprofundar a discussão sobre outros países. Sugeri aos alunos que escrevessem de um lado da folha de sulfite tudo o que sabiam sobre os Estados Unidos em 15 minutos. Eles não hesitaram em fazer a atividade e conseguiram acabar a atividade no tempo combinado. E, do outro lado da folha escrevessem tudo o que sabiam sobre a França. Foi interessante porque neste momento, disseram juntos, como em um coro: AHH! Quando perguntei qual era o problema, eles disseram que não sabiam nada sobre a França. Ainda assim eu disse: escrevam sobre a França, se não souberem nada, deixem isto escrito.

O resultado dessa atividade comprovou o vasto conhecimento sobre os Estados Unidos, desde a política, descrevendo desde os nomes dos candidatos na corrida presidencial aos filmes, atentados, parques da Disney, etc. Sobre a França mencionaram apenas o futebol, a Torre Eiffel, e alguns escreveram um pouco sobre a culinária (IBIDEM, 2009, p.48).

A seguir, alguns de seus relatos,

A1: Estados Unidos é um país muito rico na parte de dinheiro. Estados Unidos vive em guerra com o Iraque que tem o maior terrorista chamado Ozama Bin Laden. O Bin Laden até hoje é procurado pelo exército americano.

A2: Atualmente os Estados Unidos da América é um dos países que tem um melhor desenvolvimento financeiro, mas o país está com problemas, com o terrorismo, e já sofreu muitos ataques, como o de Sadan Rusen, que após ser encontrado pela força Americana, foi enforcado em praça pública e agora estão a procura de um outro terrorista foragido há muitos anos; Osama Bin Laden. (...) Seu distrito Federal é em Washington, onde se localiza a Casa Branca; neste ano está acontecendo as votações políticas, e seus candidatos são Barac Obama e Hilary Clinton. E seu presidente é W. Bush.

A3: (...) Lá nasceram grandes artistas que hoje fazem muito sucesso como o Akon, Chris Brown, Beyoncé, Fergie, Asley Tisdale, Britney Spers, etc. (...) Eu considero os filmes de lá os melhores do mundo como: “Show de vizinha, Piratas do Caribe, 007, As panteras detonando, Duro de matar, De repente 30, Titanic, etc.”

A4: Os Estados Unidos é um dos países mais ricos do mundo, e com isso ele se torna um país muito forte. Ele está em conflito como o Iraque, um dos conflitos que mais marcou foi no dia 11 de setembro de 2001, onde foi derrubado o World Trade Center lá também é onde ocorre muitos fenômenos da natureza, furacões, tremores de terra, etc.

A5: Eu sei que nos Estados Unidos é um país que se pratica muito futebol americano, é um país muito rico e se confronta muito com o Iraque, eu sei que lá é um país muito desenvolvido. Os Estados Unidos é um país que existe o inventor da Microsoft, um grande programa para computador conhecido no mundo inteiro.

Alguns alunos também apresentaram em seus relatos uma admiração pelo país norte-americano, apresentando algumas generalizações, conforme verificamos abaixo,

A6: Os Estados Unidos é um país muito rico, uma boa parte das pessoas saem do Brasil para emprego bom para lá. A polícia lá é muito melhor que a do Brasil, e algumas leis são bem diferentes. Por exemplo, aqui no Brasil, a pena máxima é de 30 anos, e lá pode ser perpétua (até a pessoa morrer). Os Estados Unidos também tem um local que é muito famoso por seus cassinos e por seus filmes que é Hollywood.

A7: Os Estados Unidos é um país que fica na América do Norte. É um lugar rico e tudo lá é bonito.

A8: Os Estados Unidos é um país muito rico ele fica na América do norte. Nos Estados Unidos tem bastante prédios e tem bastante aviões, todos os que moram lá nos Estados Unidos são pessoas muito bem de vida, eles só saem de carro importados(...).

A9: Os Estados Unidos é um país localizado na América do Norte, este país é conhecido no mundo inteiro. Nos Estados Unidos havia uma Torre Gêmeas que trabalhavam mais de 1 milhão de pessoas, os outros países morriam de inveja, até que veio dois aviões descontrolados e cada um bateu numa torre e mataram os trabalhadores.

A10: Os Estados Unidos é um país repleto de coisas interessantes, curiosidades, é um país em que época do ano fica muito frio e neva. Os Estados Unidos também são muito conhecidos por fazerem muitos filmes bastante bacanas. Lá é usado o famoso dólar ao invés do Real. Eu conheço pessoas que moravam no Brasil e foram morar lá. Elas dizem que lá é muito legal.

A11: (...) Os Estados Unidos também tem pessoas muito inteligentes, por exemplo o Bill Gates, foi ele que inventou o programa Windows. (...) os Estados Unidos tem uma língua muito famosa que muitas pessoas sabem falar. As palavras dos Estados Unidos, inglês, é muito predominante, por exemplo no Brasil tem muitas palavras inglesas.

A12: Os Estados Unidos fica no continente americano, todos os que moram lá nos Estados Unidos são ricos eles ganham muito bem, lá eles fazem muitos filmes e a cidade que moram os artistas é Rollywood (...).

Os relatos apresentados acima exprimem a valorização do país norte-americano e de sua cultura, ressaltando a superioridade desse país em relação ao Brasil. Podemos notar que tais generalizações exprimem uma visão alienada, no sentido de distanciamento de si para valorização alheia: “a polícia lá é melhor que a do Brasil”, “tudo lá é bonito”, “os outros países morriam de inveja”, “país repleto de coisas interessantes”, “lá é muito legal”, “tem pessoas muito inteligentes”.

Moita Lopes (1996) aponta que é possível observar uma atitude excessivamente positiva em relação à cultura da língua inglesa tanto por parte de alunos como de professores no Brasil, em uma postura de glorificação da cultura estrangeira que se contrasta, de acordo com pesquisas, da atitude de alunos nativos de inglês em relação a culturas estrangeiras. O autor esclarece que tal postura colonizada, de estabelecimento da superioridade do estrangeiro, gera a alienação, ou seja, o abandono de sua própria identidade cultural ao buscar a imitação perfeita, a identificação total com o outro. Em suas palavras,

É desnecessário acrescentar ainda a penetração e o status da língua inglesa, no caso brasileiro, em todos os setores da vida nacional, confirmando a referida alienação. Este processo de identificação com o “outro”, o colonizador, ou melhor, com a sua superioridade, vai levar o colonizado à imitação do colonizador em todos os níveis (MOITA LOPES, 1996, p. 49).

Em contraposição à visão colonizada apresentada anteriormente, quatro alunos expressaram uma visão mais política sobre os Estados Unidos.

A13: Quando fala dos Estados Unidos eu lembro das Torres Gêmeas porque morreu muitas pessoas, por causa de alguns terroristas do Iraque porque estavam em guerra. Os terroristas atingiram as torres em aviões. Eles entraram em guerra porque no Iraque tem uma grande concentração de petróleo e os Estados Unidos queria o petróleo.

A14: Os Estados Unidos é um país rico, com grande potencial em guerrilhas, eles estão sempre querendo mais do que tem então eles estão sempre em guerra para conquistar países.

A15: Nos Estados Unidos há muita guerra, briga, tiro, etc. Porque não se dão muito com o pessoal do Iraque, é que essa guerra tem há muito tempo. As pessoas dos Estados Unidos são muito gananciosas. É que as pessoas de lá são americanas.

A16: O que eu sei dos Estados Unidos é que ele é um país muito rico e também é odiado por muitos, um dos que odeia eles é o Iraque. É o país que eles estão em guerra há mais de 9 anos porque eles querem o petróleo desse país. Os Estados Unidos é um país muito ganancioso que quer as coisas dos outros países.

Percebemos que, mesmo por meio de generalizações: “há muita briga, tiro”, “as pessoas dos Estados Unidos são muito gananciosas”, “é um país ganancioso que quer as coisas dos outros”, esses alunos têm uma visão menos fantasiosa, mais política sobre esse país,

mencionando a guerra com o Iraque “porque eles querem o petróleo desse país”, como aponta o aluno A16.

Diante dos relatos dos alunos, problematizei algumas questões, possibilitando suscitar algumas discussões sobre o porquê de saberem mais sobre os Estados Unidos do que a França, conforme cito abaixo,

Eles concluíram que sabiam muito mais sobre os Estados Unidos do que sobre a França, e ao serem argumentados sobre a razão disto, disseram: “Os Estados Unidos é mais relacionado com o Brasil”, (A17). “Os Estados Unidos é um país maior e mais desenvolvido que a França”, (A18). “Estados Unidos é mais falado na TV do que a França”, (A19).

Questionei se era normal sabermos tantas palavras e informações sobre uma língua ou um país que nem é nosso vizinho, que fica a quilômetros de distância do Brasil. A primeira resposta que tive foi bem natural e simples: “Sim, professora, é normal” (A20).

Após alguns minutos de discussão, os alunos começaram a lembrar da quantidade de palavras em inglês que existem no comércio brasileiro, que as músicas mais tocadas nas rádios são em inglês, e por fim o aluno A21 disse: “Não é normal professora, pois a gente tinha que valorizar o português e não o Inglês” (CARVALHO, 2009, p. 49).

Refletindo sobre a análise deles, percebemos que partiram do seu cotidiano, das roupas que vestem, das músicas que ouvem, dos produtos nos supermercados, para notar a presença da língua inglesa na nossa língua. Aprofundando um pouco mais essa discussão, quando o aluno A19 afirmou conhecer mais os Estados Unidos do que a França por ser “mais falado na TV”, ou quando o aluno A10 afirmou que os Estados Unidos são “muito conhecidos por fazerem muitos filmes bastante bacanas”, podemos perceber a importância da mídia na manutenção do poder de um grupo específico. Sobre a associação entre cultura e poder, Moita Lopes (1996) esclarece,

Aliás, as noções de cultura e poder são frequentemente associadas. Controlar a cultura é controlar o poder, e quem detém a cultura é o imperialista. Transmitir cultura significa impor a ideologia da classe dominante, que vai, é óbvio, atender diretamente aos seus próprios interesses (MOITA LOPES, 1996, p. 49).

Convergindo com Moita Lopes (1996), Certeau (2003, p. 142) questiona: “que grupo tem o direito de definir, em lugar dos outros, aquilo que deve ser significativo para eles?” Segundo o autor, o estabelecimento de uma cultura como monolítica, sendo-lhe atribuído o papel de “a

cultura”, impede que condutas reais, obviamente majoritárias, sejam reconhecidas, ameaçando a criatividade. O autor (2003) aponta que, como a cultura está nas mãos do poder, as estruturas econômicas tendem a homogeneizar as práticas sociais, em suas palavras,

Coloca-se o peso da cultura sobre uma categoria minoritária de criações e de práticas sociais, em detrimento de outras: campos inteiros da experiência encontram-se, desse modo, desprovidos de pontos de referência que lhes permitiriam conferir uma significação às suas condutas, à sua criatividade. (CERTEAU, 2003, p. 142)

Nesse sentido, pensando sobre o domínio da cultura norte-americana no Brasil, percebemos que comemos em muitas redes de *fast food* americanas, os heróis das crianças daqui ou os personagens de desenhos animados também são na maioria norte-americanos, é o caso da boneca Barbie, do Homem-Aranha, do Mickey Mouse, e etc. As vestimentas também são influenciadas pelas grandes marcas como Nike, Adidas, Reebok, Levi’s.

Os meios de comunicação desempenham papel primordial para propagação de um padrão cultural ao utilizar os momentos de lazer para padronizar as diferenças, almejando a uniformidade. Certeau (2003) aponta que a fim de compensar o tempo gasto com o trabalho, surge a cultura do consumo, à qual é instalada nos tempos concedidos ao lazer, desenvolvendo nos espectadores a passividade. Segundo o autor (2003), quanto mais é concedido tempo ao lazer, mais a cultura do consumo diminui o número de criadores, de produtores, multiplicando o número de consumidores sem atuação na sociedade. Em suas palavras,

Parece que quanto mais aumenta o tempo *concedido* ao lazer (e é um progresso), menos o lazer é *escolhido*. A informação, sobretudo (imprensa, televisão, vídeo, etc.), reserva a um círculo cada vez mais estreito de produtores a posse ou a utilização de instalações cada vez mais caras. (...) Essa situação associa no conjunto da nação a diminuição dos criadores à multiplicação dos consumidores. (...) a criação é mostrada, e não mais proposta. A linguagem dá como espetáculo a ação que a sociedade não mais permite. O que o sujeito perde lhe é vendido em objetos de consumo (CERTEAU, 2003, p. 202 e 2003).

Trazendo essa discussão para o ensino/aprendizagem de línguas, como língua e cultura são inerentes, os grandes meios de comunicação em massa se encarregam de promover e valorizar a cultura do estrangeiro, mais especificamente, a cultura dos países dominantes legitimados pelo capitalismo, para os brasileiros a cultura norte-americana, vendendo-nos, para serem consumidos em nossos momentos de lazer, conforme apontado por Certeau (2003), suas músicas, seus filmes, seus seriados de televisão, seus *best-sellers*, com o intuito de unificar, de padronizar, possibilitando a aceitação dos produtos impostos, apagando as diferenças que nos constituem. Moita Lopes (2005, p. 6 e 7) aponta que,

(...) há discursos hegemônicos que varrem o planeta de um canto ao outro, em um processo de mundialização, marcadamente influenciado pelo poder econômico norte-americano, que, com a força das corporações, procura impor “o pensamento único” (Santos, 2000), criando verdades e nos fazendo acreditar em histórias que não são as nossas e que podem não servir aos nossos interesses. Esse é o mundo **mcdonaldizado**, **hollywoodizado**, **cocacolidado**, **pizzahutizado**, **microsoftizado**, **walmartizado**, **cnizado** etc.¹⁸

Certeau (2003, p. 143) aponta que “quanto mais a economia unifica, mais a cultura deve se diferenciar”. Segundo o autor, a cultura deve ser pensada no plural, sendo desvinculada da visão da cultura como pura e una, no singular, isto porque, embora a cultura no singular tente “impor sempre a lei de um poder”, visando à unificação, não há como homogeneizar a cultura, pois “cada cultura prolifera em suas margens”, “como milhares de sois explodindo e se apagando na superfície da sociedade”, isto porque, ela constitui-se pela criação perecível e coletiva, sendo “criador o gesto que permite a um grupo reinventar-se” (Certeau, 2003, p. 242 e 243).

Nesse sentido, no processo pedagógico procuro questionar a intencionalidade de globalizar, de padronizar nossa língua, nossa cultura, na tentativa de desestabilizar o que já se tornara normal para os alunos. Segundo Moita Lopes (1996), é preciso pensar o ensino de LE de forma mais política, destacando o ensino da cultura da língua alvo como fortalecedor para a

¹⁸ Grifos do autor.

educação do aluno, no sentido da formação e não da alienação. Ele esclarece que o alvo central deve ser, “a preservação da identidade cultural brasileira do aluno, ou seja, uma exigência de se pensar a língua estrangeira de um ponto de vista que reflita os interesses do Brasil (identifica-se o ensino de línguas estrangeiras com interesses políticos)” (MOITA LOPES, 1996, p. 42).

Conceber o ensino de língua inglesa nesta direção contribuiria para a valorização de nossas raízes, da diversidade cultural, favorecendo a emancipação dos alunos pela resistência à criação de um mundo monocultural ou monolingual pelo poder dominante.

Desta forma, utilizando das proposições de Moita Lopes (1996), na citação anterior, poderíamos nos questionar, enquanto professores e professoras de língua inglesa, como ensinar por esse caminho da resistência, pensando o ensino de forma política? Como driblar a hegemonia norte-americana, que busca manter a ordem, visando o ensino da língua inglesa sob um ponto de vista que reflita aos interesses políticos do Brasil?

A pesquisa no cotidiano da “EMEF PE MELICO CÂNDIDO BARBOSA”

Continuando a pesquisa com os alunos, após a ação desencadeadora de mapeamento da visão deles sobre os Estados Unidos, dei-lhes um texto sobre metodologia científica, de Maria Thereza Alexandre, a fim de levá-los a entender o porquê da importância de pesquisar. Partindo da leitura do texto, os alunos concluíram,

A22: Pesquisa para nós é saber entender os problemas e saber coisas novas. É ter soluções para os problemas. A pesquisa é importante porque traz coisas novas para nós.

A23: Resumidamente, a pesquisa é solucionar os problemas e adquirir conhecimento novo. Pesquisando a gente aprende e tem atuação na sociedade, sabe discutir e apresenta soluções (CARVALHO, 2009, p.50).

Observamos nas falas dos alunos que pesquisa é concebida como uma ferramenta que auxilia na compreensão da realidade em que se está inserido “por entender os problemas”, como citado, possibilitando, em contrapartida, “solucionar os problemas”. É apresentada também como um meio para “adquirir conhecimento novo”, “porque traz coisas novas”, reconhecendo sua importância como instrumento que propicia uma mudança de comportamento, de atuação na sociedade, conforme aponta A23: “ Pesquisando a gente aprende e tem atuação na sociedade, sabe discutir e apresenta soluções”.

Com a leitura do texto de Maria Thereza Alexandre (2008) sobre pesquisa, os alunos compreenderam que não podemos apenas inferir sobre o que pesquisamos, mas que devemos levantar questionamentos, coletar dados e analisá-los, para comprovar ou não nossas hipóteses. Citando a pesquisa,

Após entenderem como se faz pesquisa, o tema foi discutido e surgiram os seguintes questionamentos: Como a Língua Inglesa e a cultura norte-americana afetam a cultura dos alunos da EMEF “Padre Melico Cândido Barbosa”? Por que sofremos influência do Inglês e não de outra língua? Quais os países que falam Inglês como primeira e como segunda língua? Quais os países que falam a Língua Portuguesa? Estes países também sofrem com essa presença tão marcante do Inglês e da cultura norte-americana? (CARVALHO, 2009, 51).

Para levantar os questionamentos acima, os alunos partiram do seu cotidiano, problematizando se havia ou não predomínio da presença da língua inglesa e da cultura norte-americana na escola em que estudam por meio da música que mais ouvem, nacional ou internacional, dos nomes de seus colegas, das palavras em inglês que estão presentes em suas roupas ou nos produtos que compram nos mercados.

Este estudo, a partir da realidade dos envolvidos no processo de educação, converge com as proposições de Pais (2003) e de Certeau (1994), por considerarem a importância do cotidiano como espaço para produção de conhecimentos. Para Certeau (1996),

“O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada (...) é o Invisível... não tão invisível assim...” (CERTEAU, 1996, p.31).

Conforme citado acima, pelo fato de o cotidiano ser comumente associado à rotina, à repetição de hábitos, ao que nos é dado diariamente, é erroneamente interpretado como um espaço invisível, porém Pais (2003) esclarece que a própria etimologia da palavra rotina, “rotura” ou “ruptura”, rompe com a linearidade, com a repetição, estando o cotidiano relacionado à ideia de rota, de desvio. Em suas palavras,

O cotidiano – costuma-se dizer – é o que se passa todos os dias: no cotidiano nada se passa que fuja à ordem da rotina e da monotonia. Então o cotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar. Mas só interrogando as modalidades através das quais se passa o cotidiano – modalidades que caracterizam ou representam a vida passante do cotidiano – nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no “nada de novo” do cotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua rotura (PAIS, 2003, p. 28).

A resistência proposta por Pais (2003), através das ações cotidianas, vai ao encontro das proposições de Certeau (1994), uma vez que considera o cotidiano como espaço de resistência, de inovação, de criação ao produzir maneiras de consumir os produtos impostos pelo poder

dominante. Ele transfere a atenção do suposto consumo passivo dos produtos culturais oferecidos nos mercados dos bens, para a forma como os consumidores desse mercado se apropriam, “fabricam” esses produtos em suas práticas cotidianas. Em outras palavras, o foco de seu estudo não são os produtores ou os produtos produzidos e impostos pela ordem dominante, mas as “artes de fazer”, as operações dos usuários em empregar esses produtos produzidos no seu cotidiano. Ao descrever seu trabalho, Certeau (1994) aponta que consiste em,

Sugerir algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores, supondo, no ponto de partida, que são do tipo tático. Habitar, circular, falar, ler, ir às compras ou cozinhar, todas essas atividades parecem corresponder às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do “fraco” na ordem estabelecida pelo “forte”, arte de dar golpes no campo do outro, astúcias de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados poéticos e bélicos (CERTEAU, 1994 p. 103 e 104).

As táticas utilizadas pelos “fracos” ao consumir os produtos impostos pelo poder dominante, possibilitam as inovações, as criações anônimas. Desta forma, Pais (2003) esclarece que o cotidiano “deve ser tomado como fio condutor do conhecimento” (2003, p. 74), e aponta que ao pesquisar o cotidiano o pesquisador deve assumir uma postura de descobridor, de desbravador para decifrar os enigmas, as mensagens, o conhecimento dessa realidade encoberta, oculta. Citando o autor,

Neste sentido, o cotidiano não é apenas o espaço de realização de actividades repetitivas: é também um lugar de inovação. (...) Compete à sociologia da vida quotidiana revelar a riqueza oculta dessoutro quotidiano sob a aparente pobreza e trivialidade da rotina (PAIS, 2003, p. 78).

Sendo assim, perceber o cotidiano como espaço de produção de conhecimento, é direcionar o olhar para nós, enquanto educadores, para o nosso fazer, é refletir sobre nossas práticas diárias, reconhecendo-nos como pesquisadores e pesquisadoras inseridos em uma rotina, que é sinônimo de ruptura, mas antônimo de obediência.

A partir dos questionamentos dos alunos pesquisadores, eles investigaram de que forma a língua inglesa e a cultura norte-americana poderiam estar presente no cotidiano do corpo discente

da escola em que estudam. Por meio de averiguação, eles comprovaram que a maioria dos alunos da escola ouve mais música internacional do que nacional, entrevistaram os locutores da rádio preferida deles questionando o porquê da predominância de músicas internacionais, especialmente as americanas, na programação da rádio. Investigaram a porcentagem dos alunos da escola com nomes em inglês de 1998 a 2008. Entrevistaram alguns pais de alunos para saber os motivos para dar nomes aos seus filhos em inglês. Tabularam os dados na disciplina de matemática e os organizaram graficamente, o que possibilitou uma visão geral de cada situação pesquisada. Visitaram um hipermercado para identificar e comprovar a grande quantidade de palavras em inglês nos rótulos e marcas de diferentes produtos. Visitaram um shopping center para analisar a porcentagem de lojas com nomes em inglês, e utilizaram a internet para descobrir o significado dos nomes das lojas. Leram diversos textos em inglês sobre a propagação da língua inglesa no Brasil e no mundo, percebendo sua influência mundialmente, constatando os países que falam a língua inglesa, etc. Apresentaram os resultados de suas pesquisas para os alunos da nossa escola e na V Feira Científica do Projeto Ciência na Escola, em 2008.

Apresento, a seguir, alguns aspectos relevantes das pesquisas citadas acima, a fim de analisar os depoimentos dos alunos, trazendo algumas considerações.

O predomínio da música internacional

Pelo fato de os alunos pesquisadores presumirem o predomínio da língua inglesa nas músicas que ouvem, eles elaboraram e aplicaram um questionário¹⁹ a 377 alunos do ensino fundamental II, para comprovar tal hipótese. A respeito desse levantamento, os alunos pesquisadores apontam,

¹⁹ O questionário de música elaborado pelos alunos pesquisadores encontra-se no Anexo 1 (p.130).

A24: Na aula passada nós montamos o questionário de música de inglês. Hoje nós aplicamos os questionários nas salas. Foi muito legal!!!

A25: É muito bom ser pesquisador, hoje nós fomos nas salas e passamos as perguntas para eles, foi muito bom. A aula passada nós fizemos (criamos) as perguntas. Foi também muito bom pois nós chegamos a várias sugestões.

A26: Hoje a aula foi um pouco “corrida” porque nós fomos nas outras salas para aplicar o questionário, então a aula passou muito rápido.

Percebemos, pelas falas acima, que muito além de ter gostado da experiência eles demonstraram ter assumido o papel de pesquisadores, como ressalta o aluno A25 em sua fala “é muito bom ser pesquisador”, manifestando tal postura ao afirmar “nós chegamos a várias sugestões”. Nota-se que ao utilizar a palavra “nós”, esse aluno está indicando autonomia, sem a dependência do professor, bem como demonstra estar somando sua voz à voz de seus colegas no processo de construção do conhecimento. Quando o aluno A26 afirma que “a aula foi um pouco “corrida”” e que “passou muito rápido”, observamos o envolvimento com a pesquisa, a motivação para a aprendizagem. Na direção de Veiga,

Aprender é interpretar e compreender a realidade. É mudar a compreensão que temos, reconfigurando constantemente nossos conhecimentos. Isto ocorre por meio da interação constante com o ambiente em que se situa o aluno, sujeito da aprendizagem. (...) Aprender a pesquisar pelas situações vividas dentro da sala de aula, pela experiência, para que alunos e professores possam assumir, de forma cada vez mais autônoma, o papel de protagonista e agente social (VEIGA, 2004, p. 19 e 21).

A partir da tabulação dos dados e construção dos gráficos sobre o questionário aplicado, realizados nas aulas de matemática, os alunos iniciaram o processo de, como citou Veiga (2004), compreensão da realidade, percebendo o predomínio da língua inglesa no que, talvez, mais gostem de fazer: ouvir música.

Assim que realizamos o primeiro questionário sobre a preferência musical com os alunos de 5ª a 8ª série, eles começaram a ficar surpresos com os resultados que iam constatando, conforme a fala da aluna abaixo:

A27: A aula passada foi muito produtiva, porque a classe interagiu, discutiu. Hoje achei muito interessante porque fizemos o questionário de música e fiquei surpresa com o resultado da minha equipe (a classe que pesquisamos), que muita gente gosta mais de música internacional do que de música nacional (CARVALHO, 2009, p. 63 e 64).

Apresento, a seguir, os gráficos construídos (CARVALHO, 2009, p. 52 e 53), os quais constataram a hipótese dos alunos pesquisadores sobre a preferência por músicas internacionais entre os alunos da nossa escola.



Gráfico 1. Tipos de música

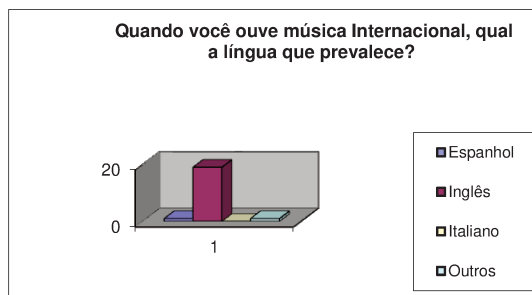


Gráfico 2. Idioma das músicas

O gráfico número 1 mostra que os alunos da escola ouvem mais músicas internacionais do que nacionais. Já o gráfico número 2 comprova que o Inglês é o idioma que prevalece quando ouvem músicas internacionais, com uma porcentagem de 98%. A rádio mais ouvida é a Educadora FM como mostra o gráfico 3 (CARVALHO, 2009, p. 52 e 53).

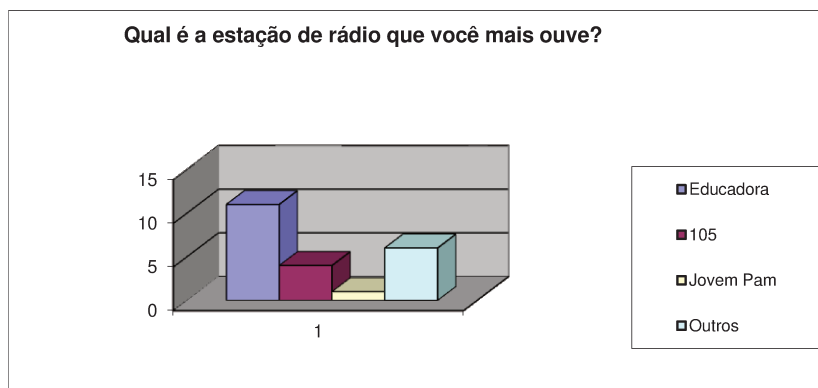


Gráfico 3. Estação de rádio mais ouvida

A partir da produção dos dados sobre o predomínio da música internacional no cotidiano dos alunos da escola, os alunos pesquisadores foram motivados a pensar sobre as causas que levariam a tal predomínio. Eles levantaram a hipótese de que talvez a rádio com maior audiência entre os alunos, a Educadora FM, pudesse contribuir para esse fato, já que tinham a impressão de que a rádio tocava mais músicas internacionais do que nacionais. Desta forma, para comprovar essa hipótese,

Com a indicação de um aluno contatamos a rádio Educadora FM, líder de audiência na escola. Explicamos o trabalho desenvolvido na escola, e consegui agendar um horário para que viessem participar de uma entrevista feita pelos alunos, que ficaram muito contentes com a oportunidade, especialmente por entrevistar e conhecer os locutores da rádio que ouvem. Elaboramos na sala, um roteiro de entrevista²⁰.

(...) Os locutores esclareceram que 70% das músicas tocadas na Rádio Educadora são internacionais, mais precisamente americanas, e que quando as músicas são novas são as gravadoras que pagam para tocar as músicas, por meio de prêmios dados aos ouvintes: CDs, camisetas, ingressos para shows, etc. (CARVALHO, 2009, p. 53 e 54).

Pensando a presença da música inglesa no cotidiano dos alunos da EMEF Padre Melico Cândido Barbosa e analisando a influência da rádio favorita para auxiliar a propagar a música do estrangeiro, é possível inferir que talvez o primeiro contato dos alunos com esse idioma seja propiciado pela música.

Crystal (2005) aponta que muito antes da facilidade de promoção das bandas ou cantores norte-americanos pelos recursos midiáticos que dispomos atualmente, os Estados Unidos já se destacavam como os pioneiros no desenvolvimento técnico da indústria do disco, no final do século XIX. O autor esclarece que a partir da invenção do fonógrafo, em 1877, por Thomas Edson, os Estados Unidos desenvolveram a maioria dos aparatos técnicos, o que favoreceu para que as mais importantes companhias de disco de música popular se estabelecessem nos Estados Unidos, a começar pela gravadora Columbia, criada em 1898. O autor esclarece que,

²⁰ O roteiro de entrevista elaborado pelos alunos encontra-se no Anexo 2 (p. 131).

Os aparelhos de rádio espalhados pelo mundo comprovam a toda hora o domínio do inglês no cenário da música popular hoje. (...) E quando a música popular moderna chegou, ela era quase que inteiramente um cenário inglês. As estrelas pop das duas principais nações falantes do inglês dominaram logo o mundo fonográfico: Bill Haley e Seus Cometas e Elvis Presley nos Estados Unidos; os Beatles e os Rolling Stones no Reino Unido. Grandes públicos para cantores pop se tornaram coisa rotineira no cenário mundial a partir da década de 1960. Nenhuma outra fonte, sozinha, espalhou a língua inglesa pela juventude de maneira tão rápida e universal (CRYSTAL, 2005, p. 29).

A língua inglesa nos nomes dos alunos

Outro levantamento realizado dizia respeito à presença da língua inglesa em seus nomes ou nos nomes de seus colegas da escola. Os alunos pesquisadores, a partir dos registros de matrícula, puderam quantificar o número de alunos que tinham o primeiro ou o segundo nome em inglês ou com a utilização das letras W, K e Y nos nomes. Apresento, abaixo, o gráfico elaborado por eles bem como a citação de um grupo de alunos que nos explicam como realizaram essa pesquisa,

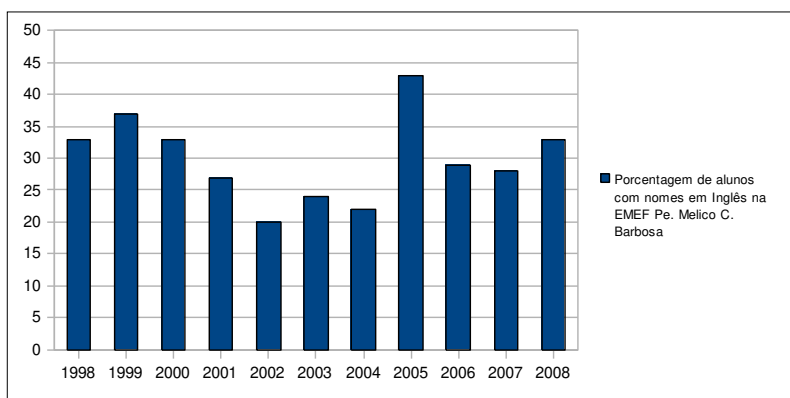


Gráfico 1. Quantidade de alunos com nomes em inglês na EMEF “Pe Melico C. Barbosa” (CARVALHO, 2009, P 56).

A28: Para comprovarmos se os alunos da escola Pe Melico têm ou não uma grande quantidade de nomes em Inglês, fizemos uma pesquisa. Pegamos o histórico escolar da nossa escola dos últimos 10 anos, de 1998 a 2008. Nos dividimos em grupos de 5

peessoas, e cada grupo ficou responsável por no mínimo três turmas, somente do primeiro ano. Selecionamos os nomes em Inglês, juntamos as primeiras séries de cada ano e com o resultado fizemos um gráfico de porcentagem. Até 2000, a média dos alunos dos primeiros anos com nomes em Inglês foi de 35%, depois foi caindo e chegou até 22% em 2004. Já em 2005 subiu para 43%, depois caiu para 29%, chegando a 33% em 2008, o mesmo percentual que há 10 anos atrás. Concluímos que para um país como o Brasil, que sua cultura não é Inglesa ou americana, ter em uma escola com uma média de 35% de alunos com nomes em Inglês, é o resultado que nossa cultura brasileira está absorvendo a cultura de outros países, principalmente a cultura norte-americana (CARVALHO, 2009, p. 56)

Analisando a fala dos alunos: “a cultura brasileira está absorvendo a cultura de outros países, principalmente a cultura norte-americana”, percebemos que a visão sobre a presença da língua inglesa no nosso país, antes vista como normal, passa a ser questionada, sendo o olhar redirecionado, tornando-se mais crítico, desestabilizando o que era cultuado, enaltecido.

A partir daí, os alunos começaram a pensar sobre os motivos que levam os pais a colocar o nome de seus filhos em inglês, e a proposta de fazer uma entrevista com alguns deles foi lançada. Após a elaboração de um questionário²¹, os alunos entrevistaram oito pais de alunos, questionando sobre a inspiração que tiveram para colocar um nome de origem inglesa em seus filhos, se tinham ciência que o nome que haviam escolhido era inglês, se havia outras pessoas em sua família com nomes em inglês, e sobre o porquê consideravam ter tantos nomes em inglês no Brasil. Os gráficos construídos são apresentados adiante (CARVALHO, 2009, p. 56 e 57).

²¹ O questionário elaborado pelos alunos pesquisadores para a pesquisa com os pais de alunos com nomes em inglês encontra-se no Anexo 3 (p. 132).

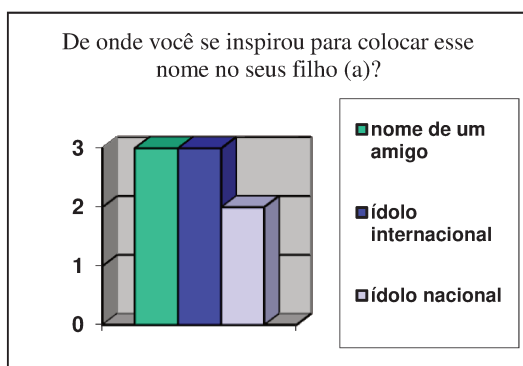


Gráfico 5: inspiração dos nomes.

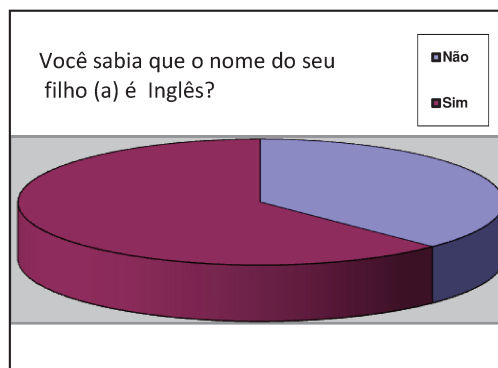


Gráfico 6: ciência do nome em inglês.

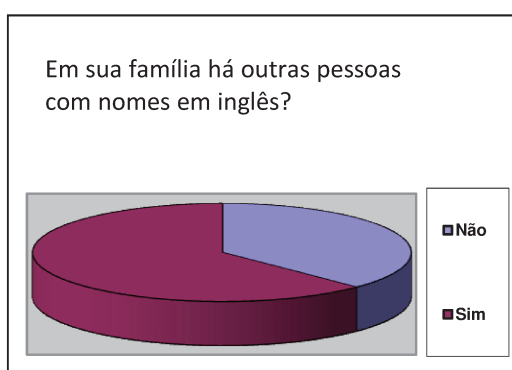


Gráfico 7: outras pessoas na família com nomes em inglês.

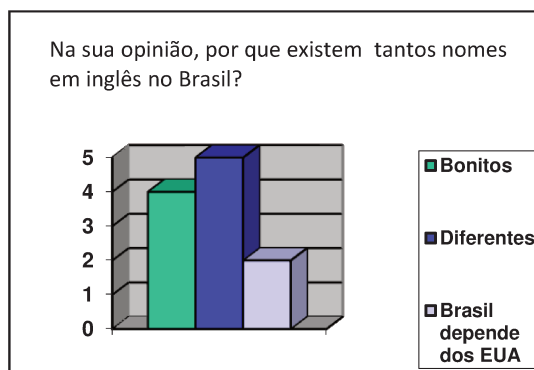


Gráfico 8: o porquê dos nomes em inglês no Brasil.

O gráfico 5 aponta que, para colocar o nome em seus filhos, a maioria dos pais se inspirou em um ídolo, nacional ou estrangeiro, que admirava, ou por ter conhecido alguém com este nome.

A maior parte dos pais relatou que sabia que o nome do filho era em Inglês, conforme demonstra o gráfico 6.

Quando questionados sobre o porquê da escolha do nome, disseram que o escolhera por ser um nome diferente, considerando-o bonito, gráfico 8. Já o gráfico 7 representa que a maioria dos entrevistados têm outras pessoas com nomes em inglês em sua família.

Quando indagados sobre a existência de tantos nomes em Inglês no Brasil ou sobre a influência da língua em nosso país, a maioria justificou que achava muito normal a presença da língua inglesa no Brasil, e que achavam bonito ter tantos nomes diferentes no nosso país (CARVALHO, 2009, p. 57).

Considero pertinente refletir com maior atenção sobre as respostas dadas pelos pais, pois escolher um nome para um filho ou uma filha é algo muito significativo, muito pensado, sonhado, discutido. Segundo Cunha (2007), quando uma pessoa escolhe um nome próprio para alguém, ela geralmente se identifica com os aspectos ou efeitos positivos do nome ou do referente, isto é, a sonoridade, a etimologia, a beleza ou o fato de haver ou ter havido pessoas que já portaram esse nome na história ou na sociedade, que se destacaram de alguma forma. De acordo com o autor (2007), não há neutralidade na escolha de um nome, pois, há uma identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina. Em suas palavras,

Escolher um nome que evoca materialidades de língua inglesa evidencia desejos ou intenções do sujeito designador em relação ao sujeito designado. Desejos e intenções existentes no discurso da sociedade. (...) Quem escolhe um nome quer dar as qualidades que vê nesse nome ao sujeito designado. Então vamos entrar no campo da ideologia, novamente. Se o nome de um brasileiro, por exemplo (que não tem nenhum parentesco com pessoas de países de língua inglesa), tem materialidades que evocam a língua inglesa, qual será o desejo do sujeito designador para o sujeito designado? (CUNHA, 2007, p. 52, 53).

O questionamento levantado pelo autor, na citação acima, nos remete ao comportamento colonizado, apresentado por Moita Lopes (1996) anteriormente, na busca pela imitação do colonizador, o qual é associado à superioridade. Ressalto que seria interessante nos ater ao fato de que, com exceção de três dos oito pais entrevistados, os outros cinco apontaram ter se inspirado em algum cantor, jogador ou artista de cinema, sendo possível perceber a identificação com o nome estrangeiro associado ao prestígio conquistado por esse ídolo, cujo trabalho foi propagado pelos meios de comunicação. A partir daí, percebemos a importância da mídia para propagar e valorizar a língua e a cultura do povo hegemônico. Certeau (2003) aponta que se durante três séculos a escola era considerada o “canal da centralização”, o “templo da razão una”, por ser “representante do Estado pedagogo”, tendo a função de reajustar o comportamento das famílias a partir da cultura ensinada na escola, atualmente, “a informação unitária vem pelo canal múltiplo da televisão, da publicidade, do comércio, dos cartazes etc.” (CERTEAU, 2003, p. 138).

Analisando o emprego da palavra “diferente”, utilizada por cinco dos pais que responderam a pergunta sobre o porquê de existirem tantos nomes em inglês no Brasil, podemos associá-la ao estranhamento, ao nome estrangeiro, não pertencendo à nossa língua, conseqüentemente, ao outro.

Por sermos formados na e pela linguagem, pelo discurso social e histórico do outro, como propõe Bakhtin (2003), poderíamos atribuir aos pais tanto a visão colonizada de seus filhos a respeito da língua inglesa, como a não percepção dela no nosso cotidiano, já que isso é representado na fala deles. Tanto o fato de cinco dos pais apontarem estar cientes da origem inglesa dos nomes que colocaram em seus filhos, como pelo fato de justificarem a presença de muitos nomes ingleses no Brasil por serem “bonitos”, por “chamar a atenção”, conforme aponta um pai, vai ao encontro da valorização do que vem de fora, enaltecendo a cultura do outro, porém distanciando-se da sua.

Contudo, no relato dos alunos, apresentado a seguir, sobre esta pesquisa dos nomes, é possível perceber a ruptura com essa valorização do estrangeiro, revelando um processo de descoberta, de percepção da presença da língua inglesa em nosso país.

Para os alunos foi muito importante realizar esta pesquisa, bem como entrevistar os pais dos alunos com nomes em inglês, pois puderam analisar esta dominação estrangeira, americana, na nossa sociedade, na nossa vida, a começar pelo próprio nome que temos. Analisando a fala dos alunos abaixo, percebemos que um novo olhar, mais crítico, é despertado, desestabilizando o que antes era cultuado, enaltecido.

A29: Descobri que muitas pessoas brasileiras têm nomes em inglês. Segundo os pais, eles escolheram os nomes em inglês porque o nome é bonito.

A30: Eu aprendi com este projeto muitas coisas que eu não sabia que havia no mundo, como essa influência americana. Isso me ajuda bastante a entender como é que a nossa cultura está se modificando por causa da cultura inglesa, que invadiu até os nomes das pessoas brasileiras.

A31: Eu aprendi, quero dizer, eu comprovei com esta pesquisa que há muitos produtos e nomes em inglês no Brasil, e isso era uma coisa que eu via e achava normal! Mas não é bem assim. Eu também aprendi que nós sabemos muito sobre os Estados Unidos, sendo que eles praticamente nem sabem que a gente existe. Eu vi também que mais ou menos

35% dos alunos dos primeiros anos em nossa escola tem nome em inglês, e isso eu não sabia! E o mais importante de tudo, é que eu aprendi a valorizar a minha cultura brasileira (CARVALHO, 2009, p. 64).

Pelo relato dos alunos, percebemos o redirecionamento do olhar, melhor dizendo, percebemos que passam a enxergar a presença da língua inglesa em seu cotidiano, e, pelo reconhecimento do outro, passam a enxergar-se, conforme podemos observar pelo emprego da palavra “brasileira”, utilizada em todos os relatos acima. Este processo de tomada de consciência de si pelo outro, possibilita a ruptura com a visão colonizada sobre o aprendizado de língua inglesa, para que favoreça a percepção sobre o aprendizado de sua língua materna portuguesa bem como sobre a diversidade cultural de nosso país. Pensar o ensino de LE sob essa ótica é concebê-lo pela resistência, conforme propõe Certeau (1994), por meio das nossas práticas cotidianas, que resistem às ações estratégicas através da criação pelas operações táticas.

Certeau (1994) acredita na inteligência e na capacidade de criação do mais fraco, nas micro resistências que possibilitam micro liberdades pela (re)apropriação do “consumo”, ou seja, pelo desvio do uso dos produtos impostos por meio das práticas cotidianas. Tais práticas constituem as “maneiras de fazer”, a “arte de fazer”, isto é, citando o autor, “a maneira de pensar investida numa maneira de agir” (1994, p. 42). Em outras palavras, a ordem é exercida pela cultura ordinária, mas não de forma passiva e conformada, mas pela arte, pelo agir, burlando as regras, os valores, os produtos que lhes são impostos, de forma astuciosa, por meio das “táticas de consumo” que se opõem às ações “estratégicas”. O autor (1994) aponta que as “estratégias” constituem as relações de força, do poder, do produtor, que impõe seus produtos aos consumidores. Já as “táticas” se caracterizam pelo não poder, mas pela capacidade de utilizar os produtos consumidos, manipulando-os e alterando-os, melhor dizendo, pela luta do fraco sobre o forte. Nas palavras de Certeau,

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável em um “ambiente”. Ela postula

um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. A Tática não tem por lugar senão o do outro. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. Em suma, a tática é a arte do fraco (CERTEAU, 1994, p. 46, 100 e 101).

Como expõe Certeau (1994), a estratégia tem a finalidade do controle pelo apagamento do sujeito por meio da imposição de verdades absolutas, objetivando produzir um discurso blindado, único. Porém, o processo de consumo desse discurso não é passivo, pelo fato de o discurso ser constituído por brechas, ou seja, o consumo torna-se produção por meio das ações táticas. É mister, portanto, pensar as táticas como uma série de procedimentos que visam a modificar a imposição do “lugar” imposto pelas ações estratégicas, possibilitando a organização, a criação de um novo “espaço”: o “lugar praticado”. Fábio Josgrilberg (2000), em sua tese “Retelling Michel de Certeau”, faz uma exploração teórica a respeito das teorias de Certeau, e aponta que “as noções de táticas, estratégias, lugares, espaços apontam para a tensão social de uma sociedade tentando organizar-se”²²(2000, p. 8).

Esta organização da sociedade se dá de diversas formas, mas a que aponto aqui é a organização pela linguagem. Pensando a presença da língua inglesa no Brasil e no mundo, sendo atualmente considerada a língua mundial, percebemos ações estratégicas com a intenção da organização do lugar, da globalização no sentido da padronização, com o intuito de eliminar o outro, as outras línguas, as outras culturas, as diferenças. Conforme aponta Josgrilberg (2000, p. 68), a “retórica é uma “arte” que objetiva encontrar ferramentas para persuadir em qualquer caso

²² Tradução da pesquisadora, texto original “ de Certeau’s notions of tactics, strategies, places, spaces point to a social tension of a society trying to organize itself”.

particular”²³. Mas o autor também esclarece que ocorrem operações táticas no uso performativo, criativo dessa linguagem, ressaltando que,

(...) resistência é possível porque a linguagem não tem status absoluto ou relação fixa entre significados e coisas. Há uma fissura entre os significados recebidos e o uso deles. A forma como a linguagem é utilizada é determinada por seus usos anteriores, mas há também uma série de fatores que produzem mudanças. (...) Reconhecer todos esses fatores não implica que determinados usos de termos possam se tornar aceitos e que muitas vezes tais usos sejam impostos e reflitam uma situação de dominação. Ainda assim, mesmo nesses casos não há garantias que tais usos sejam mecanicamente aceitos pelos membros de um grupo²⁴ (JOSGRILBERG, 2000, p. 78).

Problematizo a presença da língua inglesa e da cultura norte-americana no Brasil questionando o movimento da globalização, pela padronização ao escolher uma língua, a “Língua Maior”, como propõem Deleuze e Guattari (1977), apagando as outras línguas, as outras culturas. Parece paradoxo, ser professora de língua inglesa, a língua maior, legitimada pelo capitalismo, e propor o ensino dessa língua pela resistência. Como resistir se esta língua me “pertence”, se é dela que “dependo”, já que o meu ato de lecionar está vinculado a ela?

Gilles Deleuze e Felix Guattari (1977), na obra *Kafka – por uma literatura menor*, ao analisarem a obra de Franz Kafka, um judeu tcheco que escreveu em alemão por causa da ocupação alemã na região, apontam,

Quantas pessoas hoje vivem em uma língua que não é a delas? Ou então nem mesmo conhecem mais a delas, ou ainda não a conhecem, e conhecem mal a língua maior da qual são obrigadas a se servir? Problema dos imigrantes, e sobretudo de seus filhos. Problema das minorias. Problemas de uma literatura menor, mas também para todos nós:

²³ Tradução da pesquisadora, texto original “Rhetoric is an “art” that aims at finding tools to persuade in any particular case”.

²⁴ Tradução da pesquisadora, texto original: “resistance is possible because language has no absolute status or no fixed relation between meanings and things. There is a fissure between received meanings and their use. The way language is used is determined by previous uses of it , but there is also a series of factors that produces changes. (...) To acknowledge all these factors does not imply that determined uses of terms may become accepted and that many times such uses are imposed and reflect a situation of domination. Yet, even in such cases there are no guarantees that such uses are going to be mechanically accepted by the members of a group”.

como arrancar de sua própria língua uma literatura menor, capaz de escavar a linguagem e de fazê-la seguir por uma linha revolucionária sóbria? Como tornar-se o nômade e o imigrado e o cigano de sua própria língua? Kafka diz: roubar a criança no berço, dançar na corda bamba (Deleuze, Guattari, 1977, p.30).

Nessa direção, proponho utilizar essa língua maior para pensar na língua menor no sentido de andar na corda bamba, num movimento tênue de que ao ensinar essa língua maior do outro, discussões sejam propiciadas, questionamentos suscitados, possibilitando analogias entre a língua inglesa e a língua portuguesa, a cultura norte-americana e a cultura brasileira, possibilitando um deslocamento do olhar do macro para o micro, favorecendo uma nova postura frente a língua estrangeira, do outro.

Deleuze e Guattari (1977) apresentam o conceito de literatura menor com o propósito de subverter uma língua, destacando que “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (1975, p.25). Minha pretensão é trazer esse conceito de língua menor ao problematizar o ensino por outra rota, não a estabelecida pelos métodos ou ao conceber o ensino de língua estrangeira como objeto de comunicação, mas visando ao processo de formação rumo à emancipação.

A presença da língua inglesa nos nomes dos produtos e no comércio

A fim de problematizar a presença da língua inglesa nos produtos disponíveis nos mercados e nos nomes das lojas no comércio brasileiro, os alunos visitaram um hipermercado e um *shopping center*, conforme descrito abaixo,

Para observar a influência do Inglês nas marcas, nos nomes de lojas, produtos, etc., sugeri aos alunos que poderíamos fazer uma visita a algum hipermercado e a um shopping center. Deixei que decidissem o lugar. Preferiram ir ao Campinas Shopping Center, pois poderíamos no mesmo dia fazer uma pesquisa no hipermercado Big. Fui ao hipermercado, expliquei nosso trabalho de pesquisa, e pedi autorização para a visita com os alunos, ressaltando que teríamos que tirar os produtos das prateleiras e tirar fotos, para deixar registrado na nossa pesquisa. Eles foram muito compreensivos, e permitiram o trabalho desde que o logotipo do mercado não aparecesse. O shopping também

permitiu a nossa visita, desde que não tirássemos fotos. No dia 22 de agosto, fizemos a visita ao hipermercado primeiramente, e depois ao shopping.

Eu os dividi em duplas e pedi que procurassem por produtos que tivessem o nome ou a marca em Inglês, e os depositassem no carrinho que estava sendo esperado por um dos alunos. Tiramos fotos dos produtos, desde os produtos alimentícios, higiene, limpeza, bebidas, até dos brinquedos e eletro domésticos. Eles ficavam impressionados com a quantidade de produtos em inglês e por fim, começamos a selecionar apenas alguns, tamanha a quantidade.

Terminado o trabalho, fomos ao shopping, e novamente, após terem sido divididos em grupos pequenos, tinham a tarefa de escrever o nome das lojas em Inglês no caderno (...) para levantarmos a porcentagem depois (CARVALHO, 2009, p. 58 e 59).

Apresento, a seguir, as fotos dos produtos recolhidos pelos alunos pesquisadores no hipermercado.



Ilustração 3: produtos recolhidos pelos alunos pesquisadores.



Ilustração 4: produtos recolhidos pelos alunos pesquisadores.



Ilustração 5: produtos recolhidos pelos alunos pesquisadores.

A respeito dessa etapa de levantamento de dados, os alunos apontam,

A32: Hoje, nós os alunos fomos ao shopping e também no mercado Big e passamos nas prateleiras, recolhendo produtos com nomes em inglês. Bom, eu aprendi muita coisa, porque eu vi que o inglês está realmente em nosso dia-a-dia.

A33: Hoje fomos ao hipermercado Big para fazermos uma pesquisa sobre as marcas de alimentos em inglês. Vimos que são muitas. Fomos também ao Campinas Shopping Center para ver a quantidade de lojas que possuem o nome em Inglês. Acho que todos nós gostamos muito da atividade, foi um trabalho legal, fugindo um pouco do nosso cotidiano.

A34: No dia 22 de agosto, fomos ao Campinas Shopping fazer um trabalho de pesquisa sobre os nomes em inglês. O meu grupo foi na praça de alimentação e pesquisamos os nomes e vimos que 90% dos nomes lá eram em inglês. Eu acho que o Inglês está influenciando muito o Brasil, não só com comida, mas nas roupas e outros. Eu achei esta pesquisa muito legal (CARVALHO, 2009, p. 59).

Observamos, nesses relatos, que ao sair da escola eles constataram a presença do inglês no cotidiano deles, conforme explicitam os alunos A32 e A33, respectivamente, pelo uso do verbo *ver*: “eu aprendi muita coisa, porque eu vi que o inglês está realmente no nosso dia a dia”, “Hoje fomos ao hipermercado Big para fazermos uma pesquisa sobre as marcas de alimentos em inglês. Vimos que são muitas”. Analiso que esse *ver*, como sinônimo de tomada de consciência, foi propiciado pelo fato de o estudo dos temas pesquisados terem sido construídos em parceria entre professor/aluno, partindo dos questionamentos deles sobre a presença da língua inglesa em

sua realidade, seja por meio da música que ouvem, de seus nomes ou de seus amigos, dos produtos que compram nos mercados ou nos nomes das lojas que veem quando vão ao shopping. Na direção de Gallo,

Se, no lugar de partirmos de racionalizações abstratas de um saber previamente produzido, começarmos o processo educacional na realidade que o aluno vivencia em seu cotidiano, poderemos chegar a uma educação muito mais integrada, sem dissociações abstratas; à parte a nova filosofia de educação que implica essa postura e mesmo a nova visão de mundo que ela suscita, também experimentaríamos, com essa postura pedagógica, uma sensível melhoria no aproveitamento e rendimento dos alunos (GALLO, 2001, p. 38).

Dando continuidade ao trabalho, buscando essa educação integrada como propõe Gallo,

Na aula seguinte, após pesquisa no *site* do shopping com o total de lojas, eles listaram na lousa os nomes das lojas em Inglês e depois calcularam a porcentagem. Ficamos surpresos com o resultado: 43% das lojas têm o nome em inglês.

Com o intuito de aprender vocabulários novos, fomos até a sala de informática, e por meio da internet, os alunos entraram em um dicionário virtual para consultar o significado dos nomes das lojas²⁵ (CARVALHO, 2009, p. 60).

A respeito do predomínio de palavras da língua inglesa no comércio brasileiro, Hashiguti (2007) ressalta que ainda que não haja uma presença física da pessoa estrangeira em nosso país, como aconteceu nos anos de 1800, com o estabelecimento de um grande número de ingleses no Brasil, há uma presença ideológica, sendo marcada nas palavras, na literatura, nos hábitos, etc. Ela aponta que,

As línguas são sistemas abertos para os chamados “estrangeirismos” porque há coisas que devem e precisam ser ditas, mas que são do estrangeiro, de sua ideologia, e por isso precisam ser ditas na sua língua. (...) A presença das palavras estrangeiras na língua portuguesa é a presença de uma estrutura (forma material) que funda e suporta as relações políticas entre as línguas e entre os países (HASHIGUTI, 2007, p. 39).

²⁵ A lista dos nomes das lojas do shopping em inglês encontra-se no anexo 4 (p. 133 e 134).

A leitura do mundo pela língua inglesa

Após todas essas etapas de levantamento de dados para a comprovação das hipóteses dos alunos sobre a presença da língua inglesa e da cultura norte-americana no cotidiano dos alunos, considereei pertinente que compreendessem melhor os fatos que auxiliaram na propagação do inglês no mundo, conforme descrevo abaixo,

Após terem comprovado a presença tão marcante do inglês em sua realidade, por meio da música, dos nomes dos alunos da escola, dos produtos nos supermercados, nas lojas do shopping center, iniciamos a leitura de vários textos em inglês, abordando fatos sobre a língua inglesa. Os alunos trabalharam em grupos com textos diferentes, sendo realizado um seminário no final, na qual cada grupo apresentou para a classe o que aprendera por meio do texto lido. Os textos propiciaram que os alunos compreendessem melhor os fatos que auxiliaram a propagação do inglês no mundo, mencionando o colonialismo britânico, o Tratado de Versalles, e o progresso da tecnologia. Também perceberam que é importante estudar este idioma porque é o segundo mais falado no mundo, sendo a língua oficial para a medicina, para a tecnologia, nas viagens aéreas e marítimas, além de que 80 % das pessoas que usam internet no mundo se comunicam em Inglês (CARVALHO, 2009, p. 60 e 61).

Através da leitura e interpretação de textos em inglês²⁶, os alunos notaram a propagação da língua inglesa mundialmente e sua importância no cenário mundial. Abaixo, alguns de seus relatos:

A35: Eu aprendi muito e uma das coisas mais interessantes para mim é saber que mesmo com muitas pessoas falando inglês, ela não é a mais falada, e sim o Mandarim.

A36: Eu aprendi que o inglês é a segunda língua mais falada no mundo, e que está presente nos jornais, revistas, aeroportos, no mundo científico, nas músicas e em tudo mais. É falado por um total de 2 bilhões de pessoas, só perdendo para o mandarim, e que o português é a sexta língua mais falada. Acho que isso já está bom, porque se eu escrever tudo o que aprendi, não vai sobrar espaço na folha (CARVALHO, 2009, p. 61).

Examinando os relatos acima, notamos que ao mesmo tempo em que os alunos A35 e A36 apresentam o fato de o Mandarim ser a língua mais falada no mundo, há a percepção da

²⁶ Os textos em inglês trabalhados encontram-se no Anexo 5 (p. 135-141).

importância em se estudar a língua inglesa, seja por ser falada por muitas pessoas, como esclarecem, seja pelo fato de seu predomínio em várias áreas em nossa sociedade.

O conceito de resistência proposto por Certeau (1994) me lança a uma rota de desvio, que é constituída pelo cotidiano como caminho e a pesquisa como possibilidade de ampliar o processo de construção do conhecimento. Esclareço, porém, que meu objetivo não é focar o ensino da língua inglesa pela resistência no sentido de assumir uma visão patriótica, condenando a presença da língua inglesa em nosso país pela influência que ela causa em nossa língua devido ao estrangeirismo, ou seja, por meio do empréstimo linguístico de palavras em inglês em nossa língua. Ao contrário, conforme já expus no capítulo 2, a língua está em constante movimento, não sendo possível encapsulá-la, mantê-la pura, pois sofre influências externas devido ao contato com outras línguas, possibilitando que novas palavras ou expressões sejam acrescentadas em nossa língua. Também não é minha intenção desconsiderar a importância desse idioma nos dias atuais em nossa sociedade, ressaltando que sou professora de inglês e que minha intenção é manter os alunos motivados para a aprendizagem, levando-os a perceber a relevância em estudar essa língua no cenário mundial atual.

Crystal (2005) explica que, segundo o cálculo do Conselho Britânico, mais ou menos um bilhão de pessoas estão aprendendo inglês no mundo todo ao mesmo tempo, e que se forem somados os falantes que têm o inglês como primeira língua, com os que a usam como segunda língua, juntamente com os que a empregam como língua estrangeira, teríamos um total de um bilhão e 400 milhões de falantes, correspondendo a um quarto da população mundial. Segundo ele, “nenhuma outra língua é usada em tão larga escala – seja numericamente ou com semelhante alcance geográfico” (CRYSTAL, 2005, p. 22).

Convergindo com Crystal (2005), Moita Lopes (2005) esclarece que o inglês é mais usado como “segunda língua do que como primeira língua, a ponto de hoje se falar em “inglese Mundiais” (World Englishes)”, desempenhando “um papel de língua franca em um momento da

história que, como nunca antes, necessita de tal instrumento”, pois no mundo globalizado sua necessidade envolve “razões de natureza diversa: das relativas ao comércio até as relativas à aprendizagem e ao conhecimento” (MOITA LOPES, 2005, p. 6). Nas palavras do autor,

Daí a importância da educação linguística crítica e, notadamente, da educação em inglês, pois os discursos que circulam na Internet e na maior parte dos canais internacionais de TV, para não mencionar os discursos do mundo da pesquisa, das finanças, do comércio, dos congressos, dos eventos esportivos mundiais etc., são, primordialmente, construídos em inglês, mesmo aqueles que são produzidos em países onde não se fala inglês como primeira língua. O inglês é o armênio, grego, latim, nahuatl, espanhol e francês de nossos tempos e pode se tornar a língua comum por meio da qual aprendemos a ler o mundo criticamente para participar ativamente de sua construção (MOITA LOPES, 2005, p. 7 e 8).

Pensar no ensino da língua inglesa como favorecedor para a leitura crítica do mundo de hoje, conforme apontado pela citação acima, iria ao encontro da resistência proposta por Certeau (1994), pois estaria possibilitando que o aluno reconhecesse a presença da língua inglesa em seu cotidiano, no Brasil e no mundo, favorecendo pensar sobre questões políticas e econômicas, as quais estão submersas atrás da falsa neutralidade da língua.

Certeau (1994) enfatiza que ao mesmo tempo em que utilizamos a língua, agimos sobre ela por meio dos “contextos de uso” (caminhar, morar, falar, ler, cozinhar, etc.), ou seja, em suas palavras, “o ato de falar é um uso da língua e uma operação sobre ela”(1994, p. 97). Assim, a “linguagem ordinária”, utilizada pelo “Herói Ordinário”, constitui o conjunto de práticas cotidianas. O autor salienta que essa referência linguística é necessária para compreender as relações de força, os “combates ou os jogos entre o forte e o fraco, e das “ações” que o fraco pode empreender”(1994, p. 97).

Ao mesmo tempo em que percebo, como professora de língua inglesa, a valorização da língua inglesa pelos alunos em detrimento da nossa língua portuguesa e da nossa cultura, percebo também um movimento contrário, político, de resistência do “Homem Ordinário” brasileiro, ao

reinventar esta outra língua que lhe é imposta. Seja por meio da mudança na escrita ou pela mudança da pronúncia das palavras inglesas, o consumidor brasileiro tem utilizado, nas palavras de Certeau (1994), “maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro”(1994, p.79). A palavra inglesa *redial*, por exemplo, pronunciada /ri:da,il/, está presente na maioria dos aparelhos de telefones no Brasil tendo a função de rediscagem rápida, mas foi alterada, “abrasileirada” para *redial*, sendo pronunciada da mesma forma como se escreve. O mesmo ocorreu com a palavra futebol, reinventada em português a partir da pronúncia da palavra inglesa *football*. Muitos outros exemplos poderiam ser apresentados para corroborar as ideias de Certeau a respeito da criatividade, da “trampolinagem” do “Homem Ordinário” diante da ordem dominante. Certeau (1994) ressalta,

O que aí se chama sabedoria, define-se como trampolinagem, palavra que um jogo de palavras associa à acrobacia do saltimbanco e à sua arte de saltar no trampolim, e como trapaçaria, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou de driblar os termos dos contratos sociais. Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e representações estabelecidas. Tem que “fazer com”. Nesses estratégias de combates existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras de espaço opressor (1994, p.79).

É mister ressaltar que o importante não é questionar se essa reinvenção da língua inglesa no cotidiano ocorreu e ocorre (a medida que novas palavras vão sendo introduzidas na nossa língua), por falta de informação da “marginalidade de massa”, conforme denomina Certeau (1994), pelo desconhecimento da escrita ou da pronúncia das palavras inglesas. O que é essencial nessa pequena análise é perceber a criatividade, a inventividade do “Homem Ordinário” brasileiro que, por não falar a língua inglesa (a grande maioria da população nem tem seus estudos básicos concluídos), cria meios para manipular a língua que lhe fora imposta pela ordem econômica dominante. Josgrilberg (2000) aponta que,

Sujeitos não repetem simplesmente, como um gravador deveria, o que lhes é dito. (...) No entanto, o espaço para diferentes usos de termos impostos pelo poder pode ser revertido em um processo de internalização inconsciente, em uma sobreposição de

discursos que podem criar contradições na estrutura do poder, e finalmente no corpo que grita contra a forma excessiva e artificial de poder e as outras instâncias²⁷ (2000, p.67).

A partir da avaliação final dos alunos pesquisadores sobre o processo de pesquisa que realizaram, cito, abaixo, alguns de seus relatos,

A37: Eu aprendi mais sobre como o inglês está presente na minha vida. Na verdade ele sempre esteve presente, mas agora com o projeto eu posso ver o quanto. Ele foi útil pois aumentou meu ponto de vista. “Consegui ver o mundo de uma outra forma”...

A38: Eu aprendi que o poder da cultura americana no Brasil se prevalece mais do que a nossa própria cultura ...

A39: Neste projeto eu vi e aprendi que o inglês está muito envolvido em nosso país, e que nós temos que dar mais valor à nossa cultura ...

A40: Eu achei este projeto muito interessante e importante porque ajudou a classe e a escola saber como o inglês e a cultura norte-americana estão influenciando o nosso país, e pra gente era normal, mas, agora não (CARVALHO, 2009, p. 66 e 67).

Pela fala dos alunos, percebemos que a pesquisa propiciou o redirecionamento do olhar, desatando amarras de seus olhos. Talvez, pelo fato de a língua inglesa estar tão presente em seu cotidiano, os alunos, ao iniciarem a pesquisa, demonstraram não perceber sua presença, sendo esta incorporada à língua portuguesa sem estranhamento ou questionamento algum. Com o trabalho de pesquisa, esta língua alvo tornou-se consciente na língua materna, ocupando o lugar que lhe cabe: a língua como estrangeira, como a do outro; conforme verificamos nas falas a seguir: “o inglês está presente na minha vida”, A37, “eu vi e aprendi que o inglês está muito envolvido em nosso país”, A39, “como o inglês e a cultura norte-americana estão influenciando o nosso país, e pra gente era normal, mas, agora não”, A40.

²⁷ Tradução da pesquisadora, texto original: “Subjects do not simply repeat as a tape recorder would, what they are told. (...) Yet, the space for different uses of terms imposed by power can be reversed in an unconscious process of internalization, in an overlapping of discourses that can create contractions within the structure of power, and lastly on the body that screams against an excessive artificial form of power and other instances”.

É essencial esta tomada de consciência da influência do inglês e da cultura norte-americana, antes vista como normal, mas agora não mais, para que, uma vez reconhecida como estrangeira, faça emergir o estranhamento, favorecendo, pelo aprendizado dessa outra língua, que não é minha, o olhar para mim mesmo, para minha língua materna, para minha cultura. Nessa forma de construção de conhecimento, os alunos passaram a valorizar a nossa língua portuguesa e a nossa cultura brasileira, como apontam os alunos A38 e A39, respectivamente: “o poder da cultura americana no Brasil se prevalece mais do que a nossa própria cultura”, “nós temos que dar mais valor à nossa cultura”.

A visão colonizada que tinham em relação aos Estados Unidos, e até mesmo em relação à língua inglesa, desvalorizando a nossa língua portuguesa, era algo que me incomodava, e ao mesmo tempo me impulsionava para mediar esse processo de conscientização, de emancipação que viveriam. Assim, quando o aluno A37 menciona “consegui ver o mundo de outra forma”, considero que isso só foi possível porque o aluno assumiu sua posição de sujeito no processo de aprendizagem, que resultou de sua autonomia em *ver* o mundo por si mesmo, partindo do conhecimento que construíra. Esta construção do conhecimento viabilizou a emancipação dos alunos, deixando de focar apenas a instrução, a capacitação na língua, mas a educação no sentido pleno, contribuindo para que entenda a sociedade em que vive. Moita Lopes (1996) esclarece sobre a importância do aprendizado de uma língua estrangeira como ferramenta para entender a si mesmo e seu papel na sociedade, em suas palavras,

Todas as disciplinas devem colaborar para fazer o educando chegar mais perto de si mesmo, isto é, entender melhor o seu papel político, social e histórico. A aprendizagem de uma LE, ao contrário do que podem pensar alguns, fornece talvez o material primeiro para tal entendimento de si mesmo e de sua cultura, já que facilita o distanciamento crítico através da aproximação com uma outra cultura (MOITA LOPES, 1996, p. 43).

Deleuze e Guattari (1977) destacam que para o conceito de literatura menor devem ser observadas três características, assim descritas por eles: a *desterritorialização da língua*, a *ramificação política* e o *valor coletivo*. A *desterritorialização* da língua refere-se às buscas, aos novos encontros e fugas, escapando da territorialidade forçada. A *ramificação política* diz

respeito ao desafio ao sistema instituído, enquanto que o *valor coletivo* refere-se à coletividade, não falando por si, mas pela comunidade.

Pensando o conceito de língua menor, a característica da *desterritorialização* diz respeito à fuga ao instituído pelos métodos que prometem solucionar os problemas de aprendizagem, à fuga de um ensino descontextualizado da realidade do professor e do aluno, elaborado por outros, a fim de homogeneizar as práticas do professor, visando a anular sua criatividade, suas “maneiras de fazer”. Quanto à *ramificação política*, estaria ligada à resistência, possibilitada pelas práticas diárias dos professores e professoras, por intermédio de uma postura de ensino crítica, que visa à emancipação, desvinculando o ensino da mera capacitação. Por fim, conceber o ensino como *valor coletivo* refere-se ao respeito a todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, possibilitando a multiplicidade ao invés da unidade, tanto na integração entre os próprios professores, como entre o professor e os alunos.

Convergindo com Deleuze e Guattari (1977) a respeito da fuga à territorialidade, Certeau (2003) aponta que pelo fato de a escola não ter mais a mesma relação com o poder, como antigamente, pois o poder cultural não está mais localizado nesse espaço, sendo difundido pelas telas da televisão, pelos meios de comunicação de massa, a escola pode constituir um polo de resistência, formando um núcleo crítico de professores e alunos. Ainda segundo o autor, pelo fato de os docentes encontrarem-se não mais no centro da cultura, mas nas suas bordas, às margens, “podem encontrar assim o meio de tomar distância com relação ao imperialismo doravante vulgarizado pela publicidade ou pela televisão etc.” (CERTEAU, 2003, p. 139).

Na direção da resistência proposta por Certeau (2003), acredito que o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa pode ir para além da mera capacitação do aluno na língua alvo, ao buscar maneiras outras de ensinar essa língua, por meio de uma concepção mais crítica, propiciando que o aluno reconheça sua língua e sua cultura, favorecendo que perceba seu papel na sociedade em que vive.

Talvez, pensar o ensino de língua inglesa pelo cotidiano seja uma brecha para escapar do modelo educacional vigente no Brasil com grandes resquícios da hegemonia norte-americana, experimentando formas de aprender/ensinar essa língua que aumentem o poder dos aprendizes. Conforme já abordei no capítulo 1, ainda que o ensino de línguas estrangeiras de forma sistematizada, historicamente, tenha sido utilizado para favorecer o poder de um povo mais privilegiado podemos propiciar aos alunos o conhecimento da cultura e da língua do outro, visando à valorização da nossa própria cultura brasileira e da nossa língua portuguesa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*... Não, não vou por aí!
Só vou por onde
Me levam meus próprios passos...
Se ao que busco saber nenhum de vós responde
Por que me repetis: "vem por aqui!"?
Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
Redemoinhar aos ventos,
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,
A ir por aí...
Se vim ao mundo, foi
Só para desflorar florestas virgens,
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!*
José Régio

Desenvolver este trabalho, partindo do questionamento norteador sobre a forma como a língua inglesa poderia contribuir para a formação do aluno, pensando o ensino pela resistência, ao invés de reforçar o caráter hegemônico da língua, possibilitou problematizar a natureza dialógica e ideológica da língua, bem como problematizar minha prática, a partir dos relatos dos meus alunos.

Pela investigação de como se iniciou o ensino sistematizado de línguas estrangeiras e os motivos que levaram à ascensão ou ao declínio do estudo de algumas das línguas mais propagadas historicamente no mundo, bem como pela pesquisa de como iniciou-se o ensino sistematizado de língua estrangeira no Brasil, foi possível perceber que a língua não é um código estático e, muito menos, neutro. A língua é um signo vivo e móvel (BAKTIN, 2004), não sendo possível, portanto, encapsulá-la, e essa incompletude se dá pelo fato de o sentido ser adquirido em um determinado contexto sócio histórico pela interação entre os interlocutores.

Conforme aponta Bakhtin (2004), a língua é um signo ideológico, pois grupos sociais distintos utilizam da mesma língua para defenderem interesses distintos. Desta forma, percebemos que não há neutralidade na língua, visto que posiciona o poder e a autoridade do falante ou de um grupo em um determinado momento histórico, político e social, justificando, assim, o porquê da renovação do aprendizado de línguas como estrangeiras.

Ao observar a língua e o espaço escolar, percebo uma convergência entre eles, pois ambos caracterizam-se pela instabilidade, por constituírem-se pelo conflito das relações com o outro, vindo a romper com a ideia de harmonia e neutralidade. Ora, reconhecendo-me inserida nesse espaço/tempo escolar nada harmonioso, envolta por discursos de outrem que possibilitam minha constituição, percebo que, enquanto professora, somente pela tomada de consciência de minha inserção nesta arena de conflito, torna-se possível entender o quão complexo é o processo de ensino/aprendizagem. Sendo assim, compreendo que as relações construídas no e pelo cotidiano do espaço/tempo escolar possibilita o reconhecimento do caráter singular da prática e da interação de cada professor com sua turma de alunos.

As pesquisas da área da linguística que se dedicam a elaborar e aprimorar os métodos de ensino padronizam as salas de aula, nivelando-as, por não ser possível abarcar as variáveis do contexto escolar bem como apreender a natureza singular dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Desta forma, a meu ver, o caráter mais importante do educar é negado, ou seja, a instabilidade, a desarmonia, o caráter dialógico e ideológico das relações construídas no cotidiano da sala de aula. Considero que ao contemplar a aprendizagem pelos métodos de ensino, passamos a valorizar os conteúdos e a reprodução de informações alheias, despercebendo a potência da criação no ambiente em que estamos inseridos. Na direção da epígrafe, negar seguir os caminhos que nos são apontados, por já terem sido trilhados, favorece um novo olhar, um novo enfoque para o processo de educação, para a prática pedagógica, para o nosso fazer de educadores. Percebemos que somos nós que caminhamos e que podemos optar por não sermos

“caminhados” por outros, optando por desenhar nossos próprios pés nas areias dos caminhos inexplorados (RÉGIO, 2005, p. 59). Em outras palavras, percebemos que podemos guiar nossas ações, assumindo uma postura de pesquisadores do nosso cotidiano.

Nesta direção, os questionamentos e as indagações frequentes sobre minha prática favorecem a reflexão, tornando-me mais consciente de minhas ações. Este exercício de observar minha prática, coloca-me em outra posição, não a de espectadora, que observa pela janela, do lado de fora, não tendo autonomia de interferir no processo de ensino/aprendizagem, seguindo métodos prontos ou as normas e políticas públicas às cegas, pacificamente, sem reflexão. Porém, reconheço que ao problematizar meu cotidiano, coloco-me dentro do processo, assumindo a postura de pesquisadora, buscando *desestrangeirizar* minha prática, ao partir do que é vivenciado diariamente no cotidiano escolar, impulsionando-me a rever minha prática, repensar meus saberes, os saberes dos meus alunos, tornando-me mais crítica no sentido da ação, questionando meu trabalho e minha função social.

Ao problematizar minha prática, reconheço o quão complexo e instável o educar se configura, e que as concepções assumidas por mim no cotidiano escolar irão definitivamente interferir no processo de aprendizagem do aluno. Isto se dá, pois, por nos constituirmos pelo discurso do outro (BAKHTIN, 2004), como professora estou sendo constituída na arena de conflito da sala de aula pelo discurso dos alunos, porém, estou também interferindo na constituição deles. Isto ficou evidenciado nos relatos dos alunos, a partir da pesquisa que realizaram em 2008, pois como enfoquei o ensino de forma crítica, problematizando a presença da língua inglesa e da cultura norte-americana no nosso país e na nossa cultura, os alunos passaram a assumir tal postura também. Contudo, no levantamento feito em 2010, a respeito da visão dos alunos sobre a aprendizagem da língua inglesa, embora seja evidenciada, pela fala dos alunos, a presença do outro, do estrangeiro e a percepção da língua materna no contato com a língua estrangeira, percepção essa que busco desenvolver a fim de reconhecerem-se como

sujeitos pela palavra do outro, não obstante, o caráter utilitarista da língua, no sentido de aquisição, também é demonstrado.

Se minhas concepções e ações influem diretamente no processo de aprendizagem, pelo paradoxo apresentado acima, é possível perceber o quão contraditória nossas posições podem configurar-se, precisamente pelo fato de que o processo seja muito mais complexo do que se apresenta. Ora, se considero pertinente que por meio da aprendizagem da língua inglesa seja possibilitado refletir sobre nossa língua portuguesa e sobre a diversidade cultural de nosso país, favorecendo a formação do aluno, como posso influenciar o caráter utilitarista da aprendizagem dessa língua?

Reconheço que se meu objetivo, enquanto professora da língua inglesa, é focar o ensino pela resistência, tentando ao ensinar a língua maior, suscitar discussões sobre sua influência na língua menor, ao mesmo tempo, preciso ensinar a estrutura dessa língua, tornar os alunos motivados para a aprendizagem, bem como situar a importância da língua inglesa mundialmente na sociedade atual. Conforme fora apontado neste trabalho, historicamente, as línguas estrangeiras estudadas de forma sistemática sempre foram provenientes de povos hegemônicos, sendo assim, considero que o maior desafio para os professores e professoras de língua inglesa seja pensar seu ensino sem que seja reforçada a hegemonia dos povos que a falam.

Pelo fato de nós, seres humanos, sermos caracterizados pela instabilidade, pela permanente reconstrução, considero que, ainda que não tenhamos, enquanto professores e professoras, a firmeza constante para se equilibrar nessa corda bamba chamada espaço escolar, seja importante nos posicionarmos, refletindo sobre as concepções de linguagem que assumimos, com o intuito de, ainda que difícil, buscar trilhar caminhos que condizem com as concepções adotadas por nós. Entendo que como a língua inglesa é tão difundida no mundo, sendo considerada a língua mundial, seria importante a apropriação dela para provocar discussões relevantes no processo pedagógico, trabalhando com projetos de pesquisa com os alunos, com

diversos textos, onde além de se analisar a estrutura da língua propicie reflexões sobre realidade do aluno, levando-o a reconhecer-se por meio da cultura e da língua do estrangeiro. Nesse sentido, seria favorecida a reflexão sobre a presença da língua inglesa e da cultura norte-americana na língua portuguesa e na cultura brasileira, possibilitando a percepção do caráter hegemônico dessa língua estrangeira em nosso cotidiano, tornando o aluno mais crítico.

Pensar o processo pedagógico do ensino da língua inglesa como resistência, problematizando a presença da língua inglesa e da cultura norte-americana em nosso cotidiano e seu caráter hegemônico, exige transgressões ao que está imposto, no espaço micro social, nas atividades cotidianas de professores e de alunos, repensando as práticas, as “artes de fazer”, possibilitando a politização das práticas cotidianas. Certeau (1994, p. 41) complementa,

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância,” mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados?”), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política.

Certeau (1994) me provoca a refletir que, mesmo sendo professora de inglês em um país em desenvolvimento, que sofre influências da política neoliberal, posso transformar minha prática cotidiana em ação “tática”, buscando descolonizar minhas ações, deixando de reforçar uma postura colonizada em meus alunos em relação ao que é estrangeiro (MOITA LOPES, 1996), para visar à plena formação do educando, mobilizando-me a utilizar as “artes de fazer” para burlar o sistema imposto pelo capitalismo, pela ordem dominante a fim de contribuir com a criticidade, com o não conformismo dos meus alunos. Poderia utilizar da língua maior para promover discussões relevantes que favoreçam a emancipação dos alunos, ao invés de seguir o currículo imposto, dando ênfase apenas para a estrutura da língua alvo a ser ensinada. Enfim, percebo que a antidisciplina, o não conformismo só é possível pelas práticas cotidianas.

Ao buscar propiciar a formação do aluno, favorecendo discussões, questionamentos, suscitados a partir da leitura e interpretação de textos em inglês, ou por meio de projetos de pesquisa construídos coletivamente, entre professores e alunos, o caráter hegemônico da língua deixa de ser contemplado, pois o objetivo da aprendizagem deixa de ser a aquisição da língua, a qual prioriza o estudo do código em si, reduzindo a aprendizagem à apreensão das normas linguísticas, não sendo possibilitados questionamentos.

Enfim, embora reconheça que seja um desafio trilhar o caminho do processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa pela resistência, uma vez que contradiz com as direções estabelecidas, coloco-me na tentativa de *desestrangeirizar* minha prática, ou seja, seguir uma rota de desvio das certezas preestabelecidas por outros ao produzir novos conhecimentos pela prática cotidiana, possibilitando o reconhecimento do papel tanto do professor como dos alunos como sujeitos ativos na reinvenção do espaço escolar. Pela *desestrangeirização*, ou seja, pelo ensino da Língua Inglesa por meio de uma postura crítica e política que vise ao reconhecimento da Língua Portuguesa e da cultura brasileira, sinto-me livre das amarras que me prendem ao enfoque estruturalista da língua, que estabelecem as rotas a serem caminhadas através de métodos prescritivos, que desconsideram as variantes da singularidade do cotidiano escolar. Acredito que a *desestrangeirização* coloca-me no processo de *descolonização*, ou seja, possibilita que por meio de discussões relevantes, através da leitura de textos em inglês ou por meio de trabalhos desenvolvidos pela metodologia de pesquisa com os alunos, aspectos sociais, políticos e econômicos sejam abordados. Desta forma, eu, enquanto professora de Língua Inglesa, ao invés de reforçar uma atitude de valorização da cultura estrangeira, o qual reforçaria ainda mais o caráter hegemônico desta língua, possibilitaria focar o processo de ensino/aprendizagem visando à formação dos alunos, conscientizando-os sobre a importância da preservação da diversidade cultural e linguística.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALEXANDRE, M. Algumas considerações sobre pesquisa. Campinas: MIMEO, UNICAMP/FE/LEIA, 2008.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: *Questões de estética e literatura: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (V.N. Volochinov) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 11 edição. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BOLOGNINI, C; OLIVEIRA, E; HASHIGUTI, S. *Línguas estrangeiras no Brasil – História e histórias*. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.

CARVALHO, E. *Novos olhares, novas perspectivas sobre a educação e o ensino-aprendizagem da língua inglesa*. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) UNICAMP. Campinas, SP (s.n.), 2009.

CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano: I. Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. M; GIARD, L; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar. Vol. 2*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *A cultura no plural*. Tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 2003.

CORACINI, M. J. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

_____. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação). *Linguagem & Ensino*, Pelotas: EDUCAT, v. 04, n. 1, p. 11-36, 2001.

CRYSTAL, D. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CUNHA, L. O processo discurso de designação de pessoas: a determinação histórico social do nome próprio. In: *Discurso e ensino: A Língua Inglesa na Escola*. Carmen Zink Bolognini (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

DAMIN, M. A. S. *Olhares Nômades sobre o Aprendizado na Arte da Modelagem Matemática no "Projeto Ciência na Escola"*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

DELEUZE, G. *Cinco Proposições sobre a Psicanálise*, 1973. Tradução de Cintia Vieira da Silva, "Relaciones de Gilles Deleuze", Milão: Ed. Psicanalisi e Política, 1973. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/6570304/058-Gilles-Deleuze-Cinco-Proposicoes-Sobre-a-Psicanalise>

_____. GUATTARI, F. *Kafka – por uma literatura menor*. Tradução de Júlio Guimarães, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

_____. G. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Conversações, 1972-1990*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. *L' ABÉCÉDAIRE de Gilles Deleuze*. Entrevista com Gilles Deleuze. Edição: Brasil, Ministério de Educação, "TV Escola", 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997. 1 videocassete, VHS, cor.

_____; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico educativo*. São Paulo: Cortez, 2005.

DERRIDA, J. *O monolinguismo do outro ou a prótese de origem*. Porto: Campos das Letras, 1996.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Geraldini, Corinta Maria Grisolia, Fiorentini, Dario, Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil-ALB, 2007.

FINK, B. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Tradução de Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

FISCHER, R. *Uma breve história da linguagem*. Tradução de Flávia Coimbra. Osasco, SP: Novo Século Editora, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, S. Transversalidade e Educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: *O sentido da Escola*, Alves, N; Leite, R. (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GARCIA, R. Do baú da memória: histórias de professora. In: *O sentido da Escola*, Alves, N; Leite, R. (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. LaSalle – Paris: Hurtubise HMH – CLE international, 1993.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991.

GUIMARÃES, E. A língua Portuguesa no Brasil. *Ciência e Cultura*, S. Paulo, v. 57, n. 2, p. 24-28, 2005.

HASHIGUTTI, S. Presença dos ingleses no Brasil: efeitos na/da língua(gem). In: *Discurso e ensino: A Língua Inglesa na Escola*. Carmen Zink Bolognini (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

JOSGRILBERG, F. *Retelling Michel de Certeau*. A thesis in the Department of Arts at Concordia University, Montreal, Quebec, Canada, 2000.

LANDAY, E. Performance as the Foundation for a Secondary School Literacy Program: A Bakhtinian Perspective. In: *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning*, BALL, F; FREEDMAN, W. (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MARIANI, B. *Colonização linguística: língua, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)*. São Paulo: Pontes, 2004.

MEIRELES, C. *Viagem & Vaga Música 40 Anos, 40 Livros*. São Paulo: Nova Fronteira, 2006.

MEIRELES, C. *Poesia Completa, Volume 2*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MINAYO, M. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*, Minayo, M. (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 4ª edição, 1994.

MOITA LOPES, L. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

_____. *Inglês no Mundo Contemporâneo: Ampliando Oportunidades Sociais por Meio da Educação*. Texto-base do Simpósio da TIRF (TESOL International Research Foundation), realizado em 26 de abril de 2005 em São Paulo.

ORLANDI, E. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PAIS, J. *Vida Cotidiana – enigmas e decifrações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PONZIO, A; Calefato, P; Petrilli, S. *Fundamentos de filosofia da linguagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio, In: *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*, Inês Signorini(org.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

RICHARDS, J; RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RODRIGUES, A. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *D.E.L.T.A*, vol.9, n.1, p. 83-103, 1993.

SCHÜTZ, R. "História da Língua Inglesa." In: English Made in Brazil . Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-enhis.html> . Publicado em 28 de março de 2008.

SILVA, F. As dicotomias saussureanas e suas implicações sobre os estudos linguísticos. In: REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas, vol.3, n.2, p.38-55, 2011 . Disponível em: www.ueg.inhumas.com/revelli .

SANTOS, B.; MENESES, M. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. Between Prospero and Caliban: Colonialism, Postcolonialism, and Inter-Identity. *Luso-Brazilian Review*, 2002, vol. 39, no. 2, 9-43. Disponível em: <http://br.uwpress.org/content/39/2/9.full.pdf+html>

TITONE, R. *Teaching Foreign Languages - an historical Sketch*, Washington: Georgetown University Press, 1968.

VEIGA, I. As dimensões do processo didático na ação docente. In: *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Joana Romanowski, Lúcia Martins, Sérgio Junqueira (org.). Curitiba: Champagnat, 2004.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANEXOS

Anexo 1

Questionário elaborado pelos alunos pesquisadores da 7ª série B para levantamento da preferência musical entre os alunos do ensino fundamental II da EMEF Pe Melico Cândido Barbosa.

EMEF “Padre Melico Cândido Barbosa”.

Série: _____ Idade: _____

Questionário

1. Você gosta de música? sim / não
2. Com que frequência você ouve música?
 diariamente / às vezes / quase nunca / nunca
3. Qual é o estilo de música que você mais gosta? rock / MPB/ pop / black
 pagode / sertanejo. Outros: _____
4. Qual é o tipo de música que você mais ouve? Nacional / Internacional
5. Quando você ouve música Internacional, qual a língua que prevalece?
 Espanhol / Inglês / Italiano/ outra: _____
6. Qual é a estação de rádio que você mais ouve? _____
7. Qual o grupo ou o cantor de que você mais gosta? _____
8. Você tem uma música favorita? sim / não . Qual? _____

ANEXO 2

Roteiro elaborado pelos alunos pesquisadores da 7ª série B para entrevistar os locutores da rádio Educadora FM

Roteiro de entrevista para os locutores da rádio Educadora FM

- a) Qual a experiência profissional de vocês?
- b) Por que toca tanta música internacional na rádio?
- c) Vocês fazem algum tipo de pesquisa para saber a música que o ouvinte quer escutar?
- d) Vocês seguem alguma lista como a da Billboard, por exemplo, para tocar ao mesmo tempo o sucesso americano aqui no Brasil?
- e) Qual é a opinião de vocês sobre a presença tão grande da música americana nas rádios do Brasil?
- e) Vocês falam Inglês?
- f) Vocês já passaram por alguma situação difícil por não saber falar o nome da música, ou o que a música fala?
- g) A rádio incentiva vocês a estudarem Inglês?

ANEXO 3

Entrevista elaborada pelos alunos da 7ª série B para entrevistar alguns pais de colegas com nomes

Entrevista dos alunos da 7ª série B para pais de alunos

1. De onde você se inspirou para colocar esse nome no seu filho (a)?

2. Você sabia que o nome do seu filho é Inglês?

3. Em sua família há outras pessoas com nomes em Inglês? Quais?

4. Na sua opinião por que existem tantos nomes em Inglês no Brasil?

5. Você acha que o Inglês influencia até na escolha de nomes no Brasil? Por quê?

ANEXO 4

Lista de estabelecimentos comerciais do Campinas Shopping Center com nomes em inglês²⁸ levantada pelos alunos da 7ª série B e pesquisada, posteriormente, em um dicionário virtual de inglês – português para o entendimento de seus significados.

Lista das lojas do Campinas Shopping Center com nomes em inglês.

Loja: ACESS QUALITY
Loja: ADRIELLY
Loja: ADROS BY FREEDOM
Loja: ANNUAL
Loja: BABY CALÇADOS
Loja: BELL´S
Loja: BIG/ WAL MART
Loja: BIKINI´S
Loja: BOB´S
Loja: BORDADOS ON LINE
Loja: BOX CINEMAS
Loja: CACAU SHOW
Loja: CELL ASSIST MOTOROLA
Loja: CENTER FOUR WESTERN
Loja: CHICKEN EXPRESS
Loja: CHILLI BEANS
Loja: COCO UP MIX
Loja: DOG EXPRESS
Loja: DRY CENTER
Loja: FIEL GAMES
Loja: FIREWORKS
Loja: FLAVORED POP CORN
Loja: FREDY
Loja: HAPPY DONUTS
Loja: HAPPY ICE
Loja: HIPERMERCADO BIG

²⁸ A lista dos nomes dos estabelecimentos comerciais levantados refere-se à data de 22 de agosto de 2008.

Loja: HIPPIE FASHION HOMMAGE
Loja: HOT POINT
Loja: ICE MELLOW KIBON
Loja: INICIAL GAMES
Loja: KID TOY´S
Loja: LA´BELLE JEANS
Loja: LEVI´S
Loja: MAGIC PAPER GRÁFICA EXPRESSA
Loja: MCDONALD´S
Loja: MISTER KREPPS
Loja: MIX MÓVEIS
Loja: MONTANA GRILL EXPRESS
Loja: MOTHER´S CHOCOLATE
Loja: MPLAY
Loja: NOBEL
Loja: ORIGINAL JEANS
Loja: OUTFIT SPORTS
Loja: PEBBLES
Loja: PERFECT FORM
Loja: PHOTOSHOP
Loja: PLUSH
Loja: POETA GRILL
Loja: POLISHOP
Loja: POWERCELL
Loja: PREÇO CENTER
Loja: PREMIER GRILL
Loja: PROJETO SPORT
Loja: RADICAL VEST
Loja: RI HAPPY BRINQUEDOS
Loja: RISOTTO MIX
Loja: ROASTED POTATO
Loja: ROYAL CABELEIREIROS
Loja: ROYAL COSMÉTICOS
Loja: SELLER
Loja: SHAZZAN EXPRESS
Loja: SHOWCOLATE
Loja: SUBWAY
Loja: TENNIS ONE
Loja: THE NUTTY BAVARIAN

Loja: TOPIC MODAS
Loja: TRAVEL CASH
Loja: TRITON EYEWEAR
Loja: VIP CENTER
Loja: WELL'S BIJOUTERIAS
Loja: WORLD TENNIS
Loja: YOUNG

ANEXO 5

Textos em inglês lido e interpretado em classe pelos alunos da 7ª série B, em grupo, com a ajuda de dicionário e auxílio da professora.

Texto 1

Some facts and figures about the English Language

According to research by the British Council, "English has official* or special status in at least seventy-five countries with a total population of over two billion. English is spoken as a native* language by around 375 million and as a second language* by around 375 million speakers in the world. Speakers of English as a second language will soon outnumber those who speak it as a first language. Around 750 million people are believed to speak English as a foreign language*. One out of four of the world's population speak English to some level of competence. Demand from the other three-quarters is increasing."

* Native- the language you learned at home with your family when you were small.

* Official- the language that is used in official documents, spoken on the radio and on television

*Second language - language you learn because you have to live in the country where the language is spoken.

*Foreign language - languages spoken abroad, a language you can choose to study at school.

What people use English for

The British Council says "English is the main language of books, newspapers, airports and air-traffic control, international business and academic conferences, science, technology, diplomacy, sport, international competitions, pop music and advertising.

Over two-thirds of the world's scientists read in English. Three quarters of the world's mail is written in English. Eighty per cent of the world's electronically stored information is in English. Of the estimated forty million users of the Internet, some eighty per cent communicate in English, but this is expected to decrease to forty per cent as speakers of other languages get online."

What our students say about English

"English is an easy language. There are no accents, the tenses of verbs are simplified and the adjectives are invariable", says Gustavo O. after three years studying it at school. Anaëlle S. agrees with him but she finds the many different ways words are pronounced and the spelling difficult to cope with. Nicolas de F. finds it interesting and cool because through it he can understand many films and songs. "You need English to travel around the world - it's a language almost everybody understands - so it's easier to communicate with people from different cultures", says Daniela K. . According to Aldebaran D., "you must speak English if you want a good job especially if you want to work with computers".

The Growth and Expansion of English

English is part of the Germanic branch of the Indo-European family of languages. By year 1000, the English language consisted of approximately 40 000 words. Nowadays, the number has grown to more than 500 000. If we calculate the average of words created per century, this comes to 46 000. A great number of words found in the English vocabulary was borrowed from Latin, French, Low German, and the Scandinavian languages. We also know that some periods were more fertile than others: invasions, contact with other cultures, inventions, technological progress, music, fashion are some of the factors which have helped to enrich the language.

British colonialism in the 19th century and American capitalism and technological progress in the 20th century were undoubtedly the main causes for the spread of English throughout the world.

From around 1750 to 1950 the British Empire covered about a quarter of the globe. It was one of the most powerful empires the world has ever known. The colonies gradually freed themselves but about fifty countries chose to keep a connection with Britain by belonging to the The British Commonwealth. English is spoken all over the Commonwealth either as a native or an official language, and the British monarch is the symbolic head of the association.

The USA has played a leading role in most domains for the last hundred years. At the end of the 19th century and first quarter of the 20th, it welcomed millions of European immigrants who had fled their countries ravaged by war, poverty or famine. This labour force strengthened American industries and development. The Hollywood film industry also attracted many foreign artists in quest of fame and fortune and the number of American films produced every year soon

flooded the market. Before the Treaty of Versailles(1919), which ended the First World War between Germany and the Allies, diplomacy was conducted in French. However, President Wilson succeeded in having the treaty in English as well. Since then, English started being used in diplomacy and gradually in economic relations and the media. During the II World War, America intervened both militarily and economically to save Europe from chaos. From then onwards, the United States have consolidated their cultural, economical and technological power: inventions, rock and roll, the first man on the moon, the revolution of the Internet, the country's growing prosperity and commercial aggressiveness have contributed to the further expansion and importance of English in the world today.

Influences

The Oxford English Dictionary's new edition will come out in 2010. The Chief Editor of OED , John Simpson, has issued an appeal for new words: 'There is no longer one English - there are many Englishes. Words are flooding into the language from all corners of the world'.

In his MA thesis, "The Spread of English and Its Appropriation", Daniel Spichtinger quotes McCabe "...whereas for two centuries we exported our language and our customs in hot pursuit of...fresh markets, we now find that our language and our customs are returned to us but altered so that they can be used by others...so that our own language and culture discover new possibilities, fresh contradictions." This may refer to writers from Africa, Asia and former colonies who have used and appropriated the English language for their own purposes but whose usage of English has also made their works accessible to a wider audience. For Kachru, "once English acquires a new identity through creative writing, the language is liberated from its colonial past."

Rita Raley from the Department of English of the University of California gives us a list of terms coined to describe international dialects with ties to English... (What Is Global English?) Anglikaans/Anglicaans, Anglonorsk, Arablish, Benglish, Chinglish, Deutschlish/Gerlish, Dutchlish, Eurolish, Franglais/Frenglish, Hindlish/Hinglish, Indonglish, Inglish, Italglish, Japlish/Janglish, Manglish, Minglish, Punglish, Russlish, Singlish, Spanglish, Swedlish, Taglish, Tamlish, Tinglish, Wenglish, Yinglish

Disponível em: http://the_english_dept.tripod.com/esc.html

Texto 2

The Origen and History of the English Language

English is a Germanic Language of the Indo-European Family. It is the second most spoken language in the world.

It is estimated that there are 300 million native speakers and 300 million who use English as a second language and a further 100 million use it as a foreign language. It is the language of science, aviation, computing, diplomacy, and tourism. It is listed as the official or co-official language of over 45 countries and is spoken extensively in other countries where it has no official status. English plays a part in the cultural, political or economic life of the following countries. Majority English speaking populations are shown in bold.

- **Antigua**
- **Australia**
- **Bahamas**
- **Barbados**
- **Belize**
- **Bermuda**
- Botswana
- Brunei (with Malay)
- Cameroon (with French)
- **Canada** (with French)
- **Dominica**
- Fiji
- Gambia
- Ghana
- **Grenada**
- **Guyana**
- India (with several Indian languages)
- **Ireland** (with Irish Gaelic)
- **Jamaica**
- Kenya (with Swahili)
- Kiribati
- Lesotho (with Sotho)
- Liberia
- Malawi (with Chewa)
- Malta (with Maltese)
- Mauritius

- Namibia (with Afrikaans)
- Nauru (with Nauruan)
- **New Zealand**
- Nigeria
- Pakistan (with Urdu)
- Papua New Guinea
- Philippines (with Tagalog)
- Puerto Rico (with Spanish)
- **St Christopher and Nevis**
- **St Lucia**
- **St Vincent**
- Senegal (with French)
- Seychelles (with French)
- Sierra Leone
- Singapore (with Malay, Mandarin and Tamil)
- **South Africa** (with Afrikaans, Xhosa and Zulu)
- Surinam (with Dutch)
- Swaziland (with Swazi)
- Tanzania (with Swahili)
- Tonga (with Tongan)
- **Trinidad and Tobago**
- Tuvalu
- Uganda
- **United Kingdom** and its dependences
- **United States of America** and its dependencies
- Vanatu (with French)
- Western Samoa (with Samoan)
- Zambia
- Zimbabwe

This compares to 27 for French, 20 for Spanish and 17 for Arabic. This domination is unique in history. Speakers of languages like French, Spanish and Arabic may disagree, but English is on its way to becoming the world's unofficial international language. Mandarin (Chinese) is spoken by more people, but English is now the most widespread of the world's languages.

Half of all business deals are conducted in English. Two thirds of all scientific papers are written in English. Over 70% of all post / mail is written and addressed in English. Most international tourism, aviation and diplomacy is conducted in English.

Disponível em: <http://www.krysstal.com/english.html>

Texto 3:

Portuguese Language

Today it is one of the world's major languages, ranked 6th according to number of native speakers (approximately 240 million). It is the language with the largest number of speakers in South America, spoken by all of Brazil's population, excluding a small number of indigenous tribes. This amounts to over 51% of the continent's population even though it is the only Portuguese-speaking nation in the Americas. It is also a major lingua franca in Portugal's former colonial possessions in Africa. It is the official language of ten countries (see the table on the right), also being co-official with Spanish and French in Equatorial Guinea, with Cantonese Chinese in the Chinese special administrative region of Macau, and with Tetum in East Timor. There are sizable communities of Portuguese-speakers in various regions of North America, notably in the United States (New Jersey, New England and south Florida) and in Ontario, Canada.

Spanish author Miguel de Cervantes once called Portuguese "the sweet language", while Brazilian writer Olavo Bilac poetically described it as *a última flor do Lácio, inculta e bela*: "the last flower of Latium, wild and beautiful".

Main articles: Geographic distribution of Portuguese and List of countries where Portuguese is an official language



Countries and regions where Portuguese has official status.



Member of the Community of Portuguese Language Countries.

Today, Portuguese is the official language of Angola, Brazil, Cape Verde, Guinea-Bissau, Portugal, São Tomé and Príncipe and Mozambique.^[2] It is also one of the official languages of Equatorial Guinea (with Spanish and French), the Chinese special administrative region of Macau (with Chinese), and East Timor, (with Tetum). It is a native language of most of the population in Portugal (100%), Brazil (99%), Angola (60%), and São Tomé and Príncipe (50%), and is the most widely spoken language in Mozambique (40%), though only 6.5% are native speakers. No data is available for Cape Verde, but almost all the population is bilingual, and the monolingual population speaks Cape Verdean Creole.^[3]

Small Portuguese-speaking communities subsist in former overseas colonies of Portugal such as Macau, where it is spoken as a first language by 0.6% of the population^[4] and East Timor.

Uruguay gave Portuguese an equal status to Spanish in its educational system at the north border with Brazil. In the rest of the country, it's taught as an obligatory subject beginning by the 6th grade.^[5]

It is also spoken by substantial immigrant communities, though not official, in Andorra, France, Luxembourg, Jersey (with a statistically significant Portuguese-speaking community of approximately 10,000 people), Paraguay, Namibia, South Africa, Switzerland, Venezuela and in the U.S. states of California, Connecticut,^[6] Florida,^[7] Massachusetts, New Jersey,^[8] New York^[9] and Rhode Island.^[10] In some parts of India, such as Goa^[11] and Daman and Diu^[12] Portuguese is still spoken. There are also significant populations of Portuguese speakers in Canada (mainly concentrated in and around Toronto)^[13] Bermuda^[14] and Netherlands Antilles.

Portuguese is an official language of several international organizations. The Community of Portuguese Language Countries^[2] (with the Portuguese acronym CPLP) consists of the eight independent countries that have Portuguese as an official language. It is also an official language of the European Union,^[15] Mercosul, the Organization of American States, the Organization of Ibero-American States, the Union of South American Nations, and the African Union (one of the working languages) and one of the official languages of other organizations. The Portuguese language is gaining popularity in Africa, Asia, and South America as a second language for study.

Portuguese and Spanish are the fastest-growing European languages^[citation needed], and, according to estimates by UNESCO, Portuguese is the language with the highest potential for growth as an international language in southern Africa and South America. The Portuguese-speaking African countries are expected to have a combined population of 83 million by 2050. Since 1991, when Brazil signed into the economic market of Mercosul with other South American nations, such as Argentina, Uruguay, and Paraguay, there has been an increase in interest in the study of Portuguese in those South American countries. The demographic weight of Brazil in the continent will continue to strengthen the presence of the language in the region.

Although in the early 21st century, after Macau was ceded to China in 1999, the use of Portuguese was in decline in Asia, it is becoming a language of opportunity there; mostly because of East Timor's boost in the number of speakers in the last five years but also because of increased Chinese diplomatic and financial ties with Portuguese-speaking countries.


Portuguese Português

Pronunciation: [purtu'geʃ] (European), [portu'ges], [portu'geis] or [pohtu'geiʃ] (Brazilian)

 Portugal

 Brazil

 Angola

 Mozambique

Spoken in:  Cape Verde

 São Tomé and Príncipe

 Guinea-Bissau

 East Timor

 Macau

Total speakers: Native: 240 million (speakers)[1]

Ranking: 6 (native speakers)[1]

Indo-European

Italic

Romance

Italo-Western

Language Western

family: Gallo-Iberian

Ibero-Romance

West-Iberian

Galician-Portuguese

Portuguese

Writing system: Latin alphabet (Portuguese variant).

Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Portuguese_language