

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**REPRESENTAÇÕES, IDEOLOGIAS E A (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES
NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**

NORMA DIANA HAMILTON

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Brasília/DF
Fevereiro/2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**REPRESENTAÇÕES, IDEOLOGIAS E A (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES
NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**

NORMA DIANA HAMILTON

ORIENTADOR: ENRIQUE HUELVA UNTERNBAÜMEN

**Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Linguística Aplicada do
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução da
Universidade de Brasília como
requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Linguística Aplicada.**

Brasília/DF
Fevereiro/2013

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

HAMILTON, Norma Diana. **Representações, ideologias e a (re)construção de identidades no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013.

Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Hamilton, Norma Diana.

H219r Representações, ideologias e a (re)construção de identidades no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa / Norma Diana Hamilton. - - 2013.

123 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Enrique Huelva Unternbaümen.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. I . Unternbaümen, Enrique Huelva. II . Título.

CDU 802. 0-07

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**REPRESENTAÇÕES, IDEOLOGIAS E A (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES
NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**

NORMA DIANA HAMILTON

**Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Linguística Aplicada do
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução da
Universidade de Brasília como
requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Linguística Aplicada.**

APROVADA POR:

**ENRIQUE HUELVA UNTERNBAÜMEN (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)
(ORIENTADOR)**

**LÚCIA MARIA DE ASSUNÇÃO BARBOSA (UNIVERSIADE DE BRASÍLIA)
(EXAMINADOR INTERNO)**

**KANAVILLIL RAJAGOPALAN (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS)
(EXAMINADOR EXTERNO)**

**MARIANA MASTRELLA DE ANDRADE (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)
(EXAMINADOR SUPLENTE)**

BRASÍLIA, 22 FEVEREIRO 2013

A Merle Hamilton, minha avó, pela ternura e amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço... ao meu orientador, Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen, pela disposição e boa vontade em guiar-me e compartilhar seu conhecimento para que esse trabalho pudesse ser realizado. Sem sua orientação e apoio eu não teria a confiança em apresentá-lo.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) pelos conhecimentos que eu pude agregar ao meu crescimento acadêmico.

À Prof^ª. Dr^ª. Mariney de Conceição que me apresentou ao mundo de Linguística Aplicada no curso de Graduação, e que durante a seleção de mestrado, me escolheu para fazer parte do PGLA como aluna.

À CAPES, cujo apoio é que possibilita a existência do PGLA. Agradeço também pela concessão da bolsa de estudos, que permitiu a realização dos empenhos acadêmicos no mestrado e a elaboração do presente estudo.

Aos amigos revisores que me ajudaram a exprimir em português o que eu quis dizer neste trabalho.

A Deus cuja presença na minha vida, por meio de familiares, amigos e desconhecidos, me dá tolerância e perseverança em um mundo desigual.

Enfim, gostaria de exprimir o meu amor e apreciação pela minha família, cuja existência é minha fortaleza e oásis no meio do deserto.

*O autor não escreve,
é escrito pela linguagem e pelo discurso.*

(BARTHES, 1967)

RESUMO

Devido à inquietação com a focalização de determinadas variedades nas aulas de ensino da língua inglesa em Letras/Inglês em sala de aula e fora desta, fomos motivados a apurar as fontes de tal enfoque, bem como examinar o impacto disso na (re)construção de identidades de professores e alunos por meio desta pesquisa. Propusemo-nos a pesquisar quais são as representações e possíveis ideologias presentes tanto no discurso de professores e alunos quanto no livro didático (LD) a respeito da língua inglesa (LI) e dos países onde é falada; de que forma a teia de discursos e abordagens culturais pode afetar a (re)construção das identidades de professores e alunos; e de que maneira o ensino da LI pode ser mais crítico. Foi escolhido para objeto de estudo a escola de idiomas vinculada ao curso de Letras de uma universidade pública de Brasília, devido ao fato de integrar a realização da prática de docência dos formandos do curso de inglês. Pensamos ser a pesquisa qualitativa interpretativista de cunho etnográfico e a Análise Crítica do Discurso a metodologia mais adequada para executar este estudo, que foi desenvolvido no primeiro semestre do ano letivo de 2012. A coleta de dados envolveu: i) a observação das aulas ministradas pelos participantes formandos e formados pela universidade em questão, ii) a análise dos discursos dos participantes (professores e alunos) e do LD utilizado, iii) a aplicação de questionários, que objetivavam registrar as demais representações e possíveis ideologias dos participantes, iv) a realização de cinco entrevistas com intenção de compreender melhor as visões dos professores, e, por último, v) analisar alguns mecanismos da escola no intuito de verificar se carregam ideologias. Foi constatado que existem representações e ideologias nos discursos dos participantes bem como no LD a respeito da LI e países onde se fala essa língua. Foi apurado também que alguns mecanismos da escola são ideológicos; e que a teia de representações e ideologias nesse contexto contribuem de forma desfavorável à (re)construção da identidade dos participantes. Os resultados deste trabalho insinuam que tanto professores quanto alunos precisam tomar atitudes mais críticas e reflexivas nos processos de ensino-aprendizagem da LI.

Palavras-chave: Representação, Ideologia, Discurso, (Re)construção de Identidades, Ensino da LI.

ABSTRACT

Owing to a concern about the focus of specific varieties in the teaching of English as a Foreign Language inside and outside the classroom, we were compelled to carry out this research in order to find out the motives behind this choice, as well as to examine the impact on the (re)creating of teachers' and students' identities. Thus, we aimed at investigating what kinds of representations and ideologies are possibly embedded in the teachers' and students' speech, as well as the kinds of discourse found in the text book with regards to the English language and countries where it is spoken; in what way this kind of speech and the way culture is taught affect the teachers' and students' identities; and what would be a more critical way of teaching this language. The object of our research is a language school, associated with a public university in Brasília, where student-teachers who are in the process of graduating, carry out Teachers' Training by giving English classes. The research method that we found to be appropriate is the Qualitative Interpretive Ethnography and the Critical Discourse Analysis, which was carried out during the first semester of 2012. The Data collection involved the following steps: i) observing classes given by the teacher-students, as well as recent graduates from the university mentioned above; ii) analyzing the teachers' and students' speech, as well as the kinds of discourse found in the text book; iii) administering questionnaires with the objective of spotting additional representations and ideologies; iv) interviewing 5 teachers with the hope of getting a better understanding of their views, and lastly; v) analyzing some of the mechanisms of the school with the intention of verifying whether or not they constituted any form of ideologies. According to the findings, the teachers' and students' speech, as well as the kinds of discourse found in the text book are embedded with representations and ideologies regarding the English language and countries where it is spoken. We also found that some mechanisms of the school are ideological; and that the representations and ideologies as a whole, in this context, do have a negative impact on the re-creating of teachers' and students' identities. As such, the results of this research imply that both teachers and students need to develop more critical and reflexive attitudes towards the learning/teaching of English.

Keywords: Representation, Ideology, Speech/Discourse, (Re)creating of Identities, English Language Teaching

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 Instrumentos da pesquisa

Quadro 1.2 Países de preferência e número de professores que os escolheram

Quadro 1.3 Motivos para estudar inglês e número de participantes

Quadro 1.4 Países de preferência e número de alunos que os escolheram

LISTA DE ABREVIATURAS

ELI – Ensino da Língua Inglesa

LI – Língua Inglesa

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

EUA – Os Estados Unidos

WE – World English(es)

LF – Língua Franca

ACD – Análise Crítica do Discurso

TODA - Textually-oriented Discourse Analysis

LA- Linguística Aplicada

SUMÁRIO

Resumo

Abstract

Prefácio

Da Introdução

Abrangência do tema	1
Justificativa	3
Contextualização da Pesquisa.....	4
Objetivos e Perguntas de Pesquisa	5
Metodologia de Pesquisa	6
Estrutura da dissertação.....	7

Capítulo 1 – Do Marco Teórico

1.1 Conceito de Cultura.....	9
1.2 Língu(agem) e Cultura	14
1.3 Representações Culturais e Estereótipo	16
1.4 Representação e Ideologia.....	18
1.5 Ideologia.....	19
1.6 Ideologia e Reprodução.....	23
1.7 Identidade.....	25
1.7.1 Identidade e Pós-modernidade.....	25

1.7.2	Identidade, Linguagem e Discurso.....	27
1.7.3	Identidade e Diferença.....	29
1.7.4	Identidade, Representação e Ideologia.....	30
1.7.5	Identidades Nacionais.....	32
1.7.6	Identidades em sala de aula	33
1.8	Ensino Crítico da LI.....	36

Capítulo 2 – Da Metodologia

2.1	Natureza da Pesquisa.....	39
2.2	A Análise Crítica do Discurso.....	40
2.2.1	ACD – Análise de Textos.....	42
2.3	Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	49
2.4	Contextos e participantes da pesquisa.....	50
2.4.1	Instrumentos de pesquisa.....	51
2.4.2	Observação e gravação das aulas.....	52
2.4.3	Notas de campo.....	53
2.4.4	Questionário escrito e entrevistas.....	53
2.4.5	Entrevistas.....	54
2.4.6	Procedimentos de análise dos dados.....	54

Capítulo 3 – Da Análise

3.1	Da escola.....	58
3.2	Dos discursos em sala de aula.....	60

3.2.1	Texto 1: <i>Culture shock</i>	63
3.2.2	Texto 2: <i>Do we see ourselves as we really are?</i>	68
3.2.3	Texto 3: <i>Heroes and icons of our time</i>	71
3.2.4	Texto 4: <i>A world without time or number</i>	74
3.3	Da análise dos questionários – professores.....	78
3.4	Da análise dos questionários – alunos.....	90
3.5	Da análise das Entrevistas.....	99

Capítulo 4 – Da Conclusão

4.1	Representação e Ideologias no ensino da LI.....	107
4.2	Implicações de representações e ideologias para identidades	109
4.3	Refletindo o sobre ensino crítico.....	109
4.4	Considerações Finais.....	111

Referências Bibliográficas	115
---	-----

Anexos

INTRODUÇÃO

“... a linguagem, como sujeito e objeto do poder, representa, em parte, um terreno epistemológico em disputa, no qual diferentes grupos sociais lutam quanto à forma como a realidade deve ser compreendida, reproduzida e contestada”
(GIROUX, 1987, p. 43).

Abrangência do estudo

A transformação da língua inglesa (doravante LI) em uma língua internacional não se deu a esmo (PHILLIPSON, 1997). Em razão do Império Britânico, a partir do século XV, se iniciou o processo da difusão da LI para outros continentes. Um meio de manter o domínio sobre os novos mundos era assegurar que os conquistados aprendessem a LI. Quatro séculos depois, com a queda do Império Britânico, a propagação contínua da LI se deveu à emergência dos Estados Unidos (doravante EUA) como uma superpotência na segunda metade do século XX (RAJAGOPALAN, 2010). Com o atual processo de globalização, a LI se implanta cada vez mais no cenário global como a língua internacional da era da informação, atingindo, nas últimas décadas, expansão enorme e veloz em função da posição de liderança dos EUA (ibid).

Concordamos com estudiosos como Siqueira (2010), Assis-Peterson (2008), Gimenez; Calvo e El Kadri (2011), entre outros ao afirmarem que, nessa era de globalização, a LI tem se tornado uma língua hegemônica no sentido de que prevalece em relação a outras línguas na arena mundial. Por exemplo, usa-se o inglês nas empresas transnacionais, na rede mundial de computadores, nas pesquisas científicas, para a distribuição de serviços e mercadorias, na mídia e assim por diante (SCHMITZ, 2004). No entanto, Pennycook (1994) nos alerta que, embora a LI seja importante para a junção de fronteiras mundiais, não se deve considerá-la neutra.

No seu livro *Linguistic Imperialism* (1997), Robert Phillipson aborda a questão da ideologia e hegemonia da LI, explicando que ela declara e sustenta domínio por meio do estabelecimento e da reconstrução de desigualdades estruturais (instituições e alocações financeiras, etc.) e culturais (ideologias, atitudes, princípios pedagógicos, etc.) entre si e outras línguas. Tais desigualdades estruturais e culturais garantem a alocação contínua de mais recursos para a LI, legitimando e perpetuando uma divisão desigual de poder e recursos (i)materiais entre grupos sociais. Neste estudo, empregamos o termo *hegemonia* para referir-nos à prevalência da *Weltanschauung* (visão de mundo) e o domínio de determinadas nações tradicionalmente ligadas à LI.

Cabe-nos perguntar, como podemos lidar com essa língua de forma mais igualitária? A

nosso ver, a concepção do *World English(es)* (WE) poderia oferecer uma solução. Na perspectiva de Rajagopalan (2005 p. 151) a WE se refere à “língua inglesa que circula no mundo, que serve como meio de comunicação entre os diferentes povos do mundo de hoje”. Esse estudioso salienta que, sem ser vinculado a algum país específico, o WE constitui uma estratégia política de enfraquecimento de hegemonia uma vez que não imporia a ideologia desse país (ibid).

Outra possível solução para lidar com a LI de forma objetiva é concebê-la como uma *Lingua Franca* (LF). Na concepção de Seidlhofer (apud GIMENEZ; CALVO; EL KADRI, 2011, p. 7, grifo nosso) a LF é “um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua materna de nenhum deles – **uma língua que não tem falantes nativos**”.

Compartilhamos essa visão de que a LF não possui “falantes nativos” e pensamos que essa concepção seria vantajosa no contexto de ensino-aprendizagem da LI. Isto porque, tradicionalmente, o progresso do aprendiz da LI se baseia na diferenciação entre o “falante nativo” e o “não nativo” (KRAMSCH, 1998). Desse modo, os “falantes nativos” são vistos como modelos ideais e os aprendizes aspiram a imitá-los, pois a aproximação à fala “nativa” dá ao falante certa autoridade associada com autenticidade e legitimidade do uso da língua. As perspectivas da LF e o WE com base nos autores supracitados, Rajagopalan (2005) e Seidlhofer (apud GIMENEZ; CALVO; EL KADRI, 2011), significam que o progresso do aluno na aprendizagem da LI não será mais baseado no “falante nativo”, não sendo a língua pertencente a determinado país. Nessa concepção, talvez o aluno venha a ter mais confiança em aprender a língua-alvo, sendo que não precisaria se preocupar em aproximar-se ao “falante nativo”.

A motivação por trás do tema deste trabalho é em grande parte pessoal. Pela experiência de morar e estudar no Brasil (vinda de um país anglófono) foi possível perceber que, em contextos onde se estuda a LI, isto é, nas escolas e universidades, há uma “exaltação” do “falante nativo”, e, além disso, existe uma parcialidade e preferência a variedades e culturas específicas, pois geralmente os aspectos culturais são tratados de forma uniforme e parcial, com visões estereotipadas. Sobretudo, há pouca discussão acerca das questões político-ideológicas, e acerca da (re)construção de identidades no ensino e aprendizagem de inglês. Em nossa opinião, nos cursos de formação de professores de inglês, deveria haver mais discussões sobre o estatuto de inglês como língua internacional, isto é como uma LF ou WE, as consequências possíveis para a (re)construção de identidades para que haja um ensino-aprendizagem mais crítico, como elemento de transformação social. Gee (apud BARBARA; RAMOS, 2003, p.33) sublinha que “gostem ou não, os professores de inglês estão no âmago dos temas educacionais, culturais e políticos mais cruciais de nossos tempos”. Portanto, a nosso ver, os professores de inglês precisam se dispor a tratar

questões político-ideológicas no ensino de LI e desistir de atuar como se seu ensino, bem como o ensino de línguas em geral, se resumisse a mostrar como se usa vocabulário e gramática em outra língua.

Na mesma linha de pensamento, Jenkins (2007) e Jordão (2011) salientam que no processo de ensino-aprendizagem professores e alunos deveriam engajar-se criticamente com a imposição de modos específicos de saber; desafiar as vozes construídas em identificações culturais e representações, em vez de estabelecer uma voz dominante; buscar maneiras pelas quais possam tornar a LI mais democrática interculturalmente; aproveitar a multiplicidade de sentidos possíveis; e sentir-se à vontade na pluralidade. Assim, poderão negociar procedimentos de construção de sentidos em vez de assimilá-los como dados.

Em assonância com Giroux (1987), citado na epígrafe, a linguagem é sujeito e objeto de poder; é símbolo de um campo de batalha onde diferentes grupos sociais disputam qual visão de mundo será aceita. Pensando ainda com esse autor, “as práticas de linguagem, legitimadas institucionalmente, são constitutivas de relações sociais concretas e introduzem professores e estudantes em temas específicos e em determinados modos de vida” (GIROUX, 1987, p. 43). O presente estudo propõe promover a discussão sobre o inglês na sala de aula; pretendemos elucidar quais são as ideologias transmitidas no processo de ensino-aprendizagem da LI e a maneira como essas ideologias possam afetar as identidades de professores e alunos num contexto brasileiro específico.

Justificativa e relevância do tema

De acordo com Pennycook (1994), afirmação ainda válida atualmente, o ensino de inglês tem função industrial (no original, *service industry*), na qual a LI vem a ser mercadoria. Concordamos plenamente, pois estamos vivenciando a era capitalista e nela pode ser que a LI tem sido posta como concorrente para ganhar poder no cenário mundial. Giroux (1987) compartilha essa linha de pensamento sublinhando que a linguagem é sinônimo de poder e representa uma esfera de disputa, onde diferentes grupos sociais lutam quanto à forma como a realidade deve ser concebida. Igualmente, cultura é uma esfera de lutas e contradições e deve ser vista como “inacabada, como parte de uma luta continuada de indivíduos e grupos para definir e afirmar suas histórias e espaços de vida” (GIROUX, 1987, p. 47). Portanto, se sustenta nossa asserção inicial de que o ensino de uma língua, em nosso caso, o inglês, sem reflexão nem atitudes críticas, está longe de ser politicamente neutro.

A hegemonia pode existir por meio do discurso, pois carrega ideologias que podem contribuir para a construção de relações sociais (FAIRCLOUGH, 2001). Conforme esse autor,

o discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94),

Afirmamos novamente que o ensino da LI pode representar um empenho político já que envolve uma teia de discursos, possivelmente carregados de ideologias, que (re)constroem realidades, relações sociais e identidades, dentro e fora da sala de aula. Justifica-se, assim, a relevância deste estudo para o campo da Linguística Aplicada, especificamente para os estudos em Aquisição de Segunda Língua, sendo que se pretende contribuir para a reflexão sobre as implicações de ideologias relacionadas à LI na (re)construção da identidade de professores e aprendizes no contexto brasileiro.

Pensando com Pennycook (1990), a prática de ensino não reflexiva pode promover a assimilação de discursos por parte dos sujeitos ao invés de torná-los mais críticos. No entanto, estamos conscientes de que os alunos não são “vasilhas vazias” a serem “enchidos” pelos professores, pois de fato podem ter visões autônomas (FREIRE, 1985).

Estudar a teia de discursos de professores e alunos no contexto de ensino-aprendizagem da LI elucidará suas representações e sentimentos com relação à própria língua e aos povos que a falam. Talvez, nosso estudo possa motivar a tomada de uma posição mais objetiva e crítica, a qual favoreceria o processo de aprendizagem da LI.

Contextualização da Pesquisa

Durante os anos em que estudei no curso de Letras/inglês numa universidade pública de Brasília, eu me deparava constantemente com representações e estereótipos negativos nos discursos de professores e alunos colegas, relacionadas à LI e determinadas culturas anglófonas. Nas aulas, sempre houve uma prevalência de certas variedades de inglês, ao passo que outras foram ignoradas e excluídas. Por exemplo, em algumas disciplinas se estuda somente as variedades inglesa e estadunidense. Igualmente, nas disciplinas de estágio I e II, voltadas à formação de professores da LI, se focaliza somente as variedades supracitadas. A observação desse fato motivou a escolha do tema deste trabalho conforme previamente dito.

Portanto, esta pesquisa focaliza uma escola que contrata professores, a maioria, recém-formados pelo curso de Letras/Inglês (Licenciatura) da universidade supracitada. Foi escolhida essa instituição devido ao fato de integrar a realização da prática de docência dos formandos do curso de inglês. Contudo, não focalizamos apenas os formandos, pois, de fato, 16 dos professores participantes já possuem licenciatura e/ou bacharelado em LI. Sendo assim, os participantes

incluem 21 professores e 46 alunos dessa escola (cf. seção 2.4).

Objetivos e Perguntas de Pesquisa

Sgarbieri (2003) traça um paralelo entre Ideologia e Identidade que nos ajudará a esclarecer nossos objetivos. Ela nos diz que a Ideologia é “um processo segundo o qual os atores sociais, membros de um determinado grupo, desenvolvem identidades específicas que lhes permitem experimentar o mundo que os cerca de forma peculiar” (SGARBIERI, 2003, p. 23). Nesta pesquisa, buscamos analisar como as identidades dentro da sala de aula se dão a partir de ideologias e representações. Pretendemos perscrutar os discursos no livro didático (doravante LD) utilizado pela instituição sendo investigada, e examinar as reações do professor e alunos, isto é, se os participantes sempre assimilam os discursos no LD ou se eles produzem contra-discursos se necessário. Procuraremos elucidar se os professores têm consciência das representações/ideologias e das implicações para a reconstrução das próprias identidades e as dos alunos. Buscaremos esclarecer também se o modo de abordar as culturas da língua inglesa é adequado no sentido de evitar o estabelecimento ou perpetuação de estereótipos, 'outrização', e assim por diante. Tendo em mente a necessidade de desenvolver atitudes mais críticas a respeito do ensino-aprendizagem da LI, os objetivos desta pesquisa são:

- I. Identificar as representações e ideologias no processo de ensino e aprendizagem de LI;
- II. Examinar as possíveis implicações dessas Ideologias e Representações nas identidades de professores e alunos;
- III. Propor uma reflexão para o ensino crítico da LI.

Desse modo, no decorrer do estudo, buscaremos fornecer respostas às seguintes perguntas:

- I. Quais são as representações e possíveis ideologias presentes tanto no discurso de professores e alunos quanto no LD a respeito da LI e os países onde é falada? Com essa pergunta, se busca identificar e analisar as possíveis ideologias e representações culturais no discurso de professores e alunos e no LD; examinar as reações/respostas de professores e alunos ao discurso do LD; isto é, verificar se os participantes assimilam os discursos do LD, ou se eles produzem contra-discursos, se necessário.

- II. De que forma a teia de discursos (possivelmente ideológicos) e abordagens culturais podem afetar as identidades de professores e alunos? Por meio dos questionários, entrevistas e observações de aula, pretendemos presenciar as maneiras pelas quais os discursos relacionados à LI, e as abordagens culturais têm implicações para a (re)construção de conhecimentos, visões de mundo e identidades sociais na sala de aula.
- III. De que maneira o ensino da LI pode ser mais crítico? Com essa questão, buscamos promover uma reflexão maior a respeito do ensino crítico da LI.

Metodologia de pesquisa

Nesta pesquisa adotamos o posicionamento anti-essencialista do pós-estruturalismo que defende que não existem verdades, sujeitos ou identidades fora da linguagem (BARKER; WILLIS, 2003). Além disso, a linguagem não possui referentes estáveis e, portanto, não é capaz de representar verdades fixas ou identidades fixas (ibid). Desse modo, o que a LI é e o que os povos que a falam são, por exemplo, não são coisas universais fixas, porém, são descrições na linguagem que venham a ser “verdades” por meio de acordo social.

Pensando ainda com Barker e Willis (2003), partir de uma posição anti-essencialista não significa que não se pode falar em verdade e identidade. Significa que as consideramos não como universais de natureza, mas como produções de cultura em tempo e espaço específico. O mesmo autor ressalta que os sujeitos falantes dependem das posições discursivas previamente existentes para construir significados. A “verdade” em si, não é achada, mas é criada e as identidades são construções discursivas. Dessa maneira, a verdade e a identidade não são objetos fixos, porém se referem a modos de falar sobre o mundo (ibid).

Portanto, para realizar este estudo, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa interpretativista de cunho etnográfico (cf. Capítulo 2). Justifica-se a escolha dessa metodologia uma vez que focaliza a natureza sociocultural dos processos de ensino e aprendizagem (WATSON-GECEO, 1997; DUFF, 2002; CHIZZOTTI 2006) e permite a investigação sobre a construção de “verdades” ou de posicionamentos em relação aos fenômenos do mundo e das identidades sociais. Dentro da pesquisa qualitativa, utilizamos a Análise Crítica do Discurso (ACD) com base na linha inglesa (FAIRCLOUGH, 2001), pois as doutrinas sobre o discurso, nesta linha, concatenam os princípios deste estudo, como por exemplo, que: as relações de poder são discursivas; o discurso incorpora sociedade e cultura reproduzindo-as em uma relação dialética; ideologias são produzidas por meio do discurso; o discurso é histórico, pois se liga a outros discursos anteriores, entre outras. Além

disso, optamos pela ACD porque é interpretativa e explicativa e se compromete com um paradigma científico para a intervenção e mudanças sociais (PENNYCOOK, 2010).

Estrutura da dissertação

No capítulo 1, destinado ao desenvolvimento da fundamentação teórica, abordamos primeiro os conceitos de linguagem e cultura (HYMES, 1964; GEERTZ, 1978; DURANTI, 1997; THOMPSON 2002). Partimos da concepção de que língua(gem) e cultura são indissociáveis, pois a língua exprime, incorpora e simboliza a realidade cultural (KRAMSCH, 1998). De uma perspectiva político-ideológica, propomos que a cultura é um campo de batalha onde as lutas de poder e controle são disputadas (GIROUX, 1981). Buscamos elaborar o conceito de representação a respeito de cultura, ao traçar um paralelo com o de estereótipo com base em teóricos como Mazzotti (2008), Shoah e Stam (2006), Dyer (1977) e Said (1978, 2007).

Em seguida, distinguimos os conceitos de ideologia (APPLE 1982; GIROUX 1986; VAN DIJK, 1998; THOMPSON, 2002) e representação. Determinamos que ambos os conceitos são semelhantes, exceto porque a ideologia possui vestígios políticos. Mostramos também que linguagem e cultura constituem e são constitutivas de ideologias por meio do discurso (FAIRCLOUGH 2001). Discutimos a capacidade do discurso, permeado de ideologias e representações culturais, de construir e reproduzir realidades e identidades, e perpetuar a hegemonia (GIROUX, 1986; FAIRCLOUGH, 2001; SAID, 1993; GRAMSCI, 1978).

Estabelecemos que no contexto social da sala de aula, o ensino de LI não deve ser considerado apenas como o ensino de uma língua. Em vez disso, ensinar LI significa (re)negociar identidades (CANAGARJAH, 1999), pois a identidade de um indivíduo é permeada de ideologias via língua(gem) (SILVA, 2000). Tecemos os conceitos de identidade com base em autores como, Norton (2000), Tadeu Silva (2000), Moita-Lopes (2003), Hall (2004), Mastrella de Andrade (2011), entre outros. Por fim, abordamos a questão de ensino crítico da LI (APPLE, 1982; GIROUX 1987) em prol de um ensino mais intercultural (BUTTJES e BYRAM, 1991; KRAMSCH, 1998, 2004) para que os alunos possam engajar-se em contextos plurilíngues, desenvolver múltiplos sentidos e, portanto, ter visões e identidades mais críticas.

Dedicamos o capítulo 2 à metodologia utilizada para realizar o estudo, a pesquisa qualitativa e interpretativista de base etnográfica conforme supracitado. Esse tipo de pesquisa foi escolhido, pois permite a reflexão sobre as perspectivas dos participantes acerca de seus próprios comportamentos (WATSON-GECEO, 1997). Com a triangulação de instrumentos de pesquisa: observações e gravações de aula, notas de campo, questionários e entrevistas, buscamos desenvolver uma pesquisa veraz e precisa.

No capítulo 3, visamos a analisar os objetos de pesquisa e os dados coletados. Na primeira parte da análise, apuramos e revelamos as ideologias incorporadas nos mecanismos da escola, por exemplo, a ementa e os tipos de cursos de LI oferecidos. Em seguida, analisamos os discursos do LD utilizado pela escola, *New English File*, produzido por uma equipe de professores da Universidade de Oxford na Inglaterra. A partir daí, relatamos e perscrutamos as repostas de professores e alunos a questionários e entrevistas que compomos com o intuito de registrar representações e possíveis ideologias.

Analisamos também as notas de campo e gravações de aulas para investigar mais aprofundadamente os discursos dos participantes em relação à LI e às diversas culturas ligadas à ela. Buscamos tramar cientificamente das conjecturas a respeito do impacto dos discursos na (re)construção de identidades de professores e alunos.

Por fim, apresentamos as conclusões e considerações finais do estudo no capítulo 4. Embora esse capítulo proponha o fim desta pesquisa, insinua a continuação de mais discussões sobre o tema.

CAPÍTULO 1

Da Fundamentação Teórica

Este capítulo visa a oferecer teorias adequadas para a fundamentação da presente pesquisa, a qual foi norteadada por uma visão de língua(gem) como prática social, sendo uma atividade essencialmente dialógica (Bakhtin, 1999), isto é, ela não existe fora de um contexto social. Em harmonia com essa visão, está a teoria de que língua(gem) e cultura são indissociáveis e devem, portanto, estar presentes no ensino de língua estrangeira (doravante LE).

Destarte, iniciamos esta empreitada com uma discussão elaborada sobre cultura e língua(gem). Muitos são os autores que trazem definições para *cultura*, dentre eles encontramos: Thompson (2002), Laraia (2009), Oswalt (1986) e Geertz (1978), para citar alguns.

1.1 Conceito de Cultura

“A cultura [...] é um mecanismo de sobrevivência que pode ser mais ou menos adaptável e que pode obstruir ou facilitar a sobrevivência do organismo, no processo de integrá-lo ou separá-lo do grupo maior.”

(McQuown, 1999, p. 46, tradução nossa).

Os primeiros estudos sobre cultura se desenvolveram junto ao campo da Antropologia (THOMPSON, 2002, p 170). A conceitualização de cultura tem uma história longa e complexa, pois há múltiplas visões mesmo na área da Antropologia. Nossa tentativa aqui não é de discorrer de forma linear sobre a evolução das múltiplas teorias de cultura. No lugar disto, pretendemos discutir as teorias de cultura que abordam língua(gem) especificamente. Assim, acreditamos que será possível examinar como estas são veículos de ideologias e, portanto, como isso se dá no ensino de línguas. Para executar essa tarefa, recorreremos a teóricos das áreas de Antropologia, Sociologia, Pedagogia, Linguística e Linguística Aplicada, cujos trabalhos dialogam com os objetivos deste trabalho.

No final do século XVIII e início do XIX, a palavra *cultura* era empregada de forma intercambiável com o termo *civilização*, o qual foi utilizado inicialmente na França e na Inglaterra para designar “um processo progressivo de desenvolvimento humano, um movimento em direção ao refinamento e à ordem, por oposição à barbárie e à selvageria” (THOMPSON, 2002, p. 167). Os termos germânicos *Kultur* e *Zivilisation* foram atrelados à estratificação social no início da modernidade na Europa, sendo que as classes dominantes eram “cultas” e “civilizadas”. Deste modo, *cultura* estava relacionada a produtos intelectuais, artísticos e espirituais e,

subsequentemente, foi associada à polidez e refinamento das maneiras.

Nosso objetivo em mencionar esse histórico é mostrar que o termo *cultura* esteve ligado inicialmente ao aspecto político, isto é, ele demarcava classes e, naturalmente, classes com desigualdades. Esse pano de fundo mostra também que a palavra *cultura* estava relacionada ao etnocentrismo no sentido de que uma maneira de conceber o mundo foi priorizada e considerada superior às outras visões e maneiras de ver e viver o mundo. Essas maneiras “superiores” foram consolidadas e seladas em tradições. Vale mencionar que ainda hoje persiste essa concepção de que algumas são mais “ricas”, “refinadas” e, portanto “melhores” que outras. Esse tipo de asserção acontece na maioria das vezes por meio de discursos ideológicos, assunto que será discutido na seção 1.5.

Com o desenvolvimento da Antropologia, nos meados do século XIX, o conceito de cultura deixa de ser relacionado com a política e se torna apenas uma descrição da evolução humana. Os primeiros antropólogos, dentre os quais, Klemm (1852) e Tylor (1871) se detiveram na descrição etnográfica de sociedades não-européias e buscaram sistematizar pesquisas sobre o desenvolvimento da espécie humana por meio de estudos dos costumes, capacidades, artes, ferramentas, práticas religiosas, dentre outros aspectos (THOMPSON, 2002, p. 171).

No seu estudo intitulado *Primitive Culture* (1871 apud THOMPSON, 2002, p. 171), Tylor define cultura da seguinte maneira: “Cultura ou Civilização, tomada em seu sentido etnográfico amplo, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e todas as demais capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade”.

Essa definição complementa a de Goodenough (apud HYMES, 1964), antropólogo americano, que assevera que a cultura de uma sociedade é constituída de conhecimentos e crenças que os indivíduos têm de saber e que lhes possibilitam agir de maneira aceitável aos outros membros. Ela permanece distinta da herança biológica, pois se trata de conhecimentos que necessitam ser aprendidos; ela não se refere a fenômenos materiais; não se constitui de coisas, pessoas, comportamentos e emoções, em vez disso, ela os organiza. Refere-se às formas das coisas que as pessoas têm em mente, seus modelos de perceber, relatar e interpretar. Desse modo, as falas e ações dos indivíduos, e os eventos sociais, são produtos ou subprodutos de sua cultura, pois os indivíduos têm a tarefa de perceber e tratar dessas circunstâncias; os indivíduos expressam formas e modelos culturais, dos quais são representações materiais.

Na mesma linha de pensamento, linguistas como Lado (1957) e Brown (2000) defendem que a cultura é construída socialmente. O primeiro assevera que cultura refere-se a “modos de vida [...] sistemas estruturados e comportamentos padronizados” (LADO, 1957, p. 110, 111), e o

segundo vê cultura como “conjunto de comportamentos e modos de percepção arraigados”¹ (Brown, 2000, p. 117, tradução nossa). Para Santos (1996, p. 23) além de constituir-se de todos os aspectos da realidade social, cultura é também a forma de conceber e organizar a vida social ou aspectos materiais na sociedade. Mediante essas asserções, podemos supor que existe uma relação recíproca entre cultura e a sociedade: por um lado os seres humanos têm de aprender cultura, por outro lado, são eles que a criam. Dessa maneira, a cultura não é estática; é dinâmica, sempre em processo de transformação e mudança.

Geertz (1989) oferece outra perspectiva do conceito de cultura. Para ele, *cultura* deve ser vista como teias de significados dentro das quais as pessoas vivem; os significados são codificados nas formas simbólicas que precisam ser compreendidas por meio do ato de interpretação:

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a **teias de significados** que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma **ciência interpretativa**, a procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 4, grifo nosso).

Complementando essa concepção de cultura, Thompson (2002, p. 176) sustenta que ela é “o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos se comunicam entre si e compartilham suas experiências, concepções e crenças”. A nosso ver, a concepção antropológica de cultura é positiva no sentido de que permite, a princípio, o estudo imparcial de maneiras de viver de diferentes povos sem julgá-las com base em outras culturas, o que seria o etnocentrismo.

Por outro lado, no entanto, pode-se dizer que essa concepção esconde as relações de poder que estão presentes de forma implícita e, às vezes, explícita nas sociedades (Thompson, 2002, Giroux, 1981 e Ortner, 1999). Thompson (2002) em discordância da abordagem de Geertz, afirma que a concepção deste não trata as questões de conflito social e de poder adequadamente. Isto é, na visão supracitada de Geertz, os fenômenos culturais são construtos significativos, como formas simbólicas, e pode-se conceber a análise da cultura como a interpretação dos padrões de significado incorporados a tais formas. Thompson (2002) destaca que tal visão exclui o fato de que os fenômenos culturais estão envolvidos também em relações de poder e conflito:

As ações e manifestações verbais do dia-a-dia, assim como fenômenos mais elaborados, tais como rituais, festivais e obras de arte, são sempre produzidos ou realizados em circunstâncias sócio-históricas particulares, por indivíduos específicos providos de certos recursos e **possuidores de diferentes graus de poder e autoridade**; e estes fenômenos significativos, uma vez produzidos ou realizados, circulam, são recebidos, percebidos e interpretados por outros indivíduos situados em circunstâncias sócio-históricas particulares, utilizando determinados recursos para captar o sentido dos fenômenos em questão. Entendidos desta maneira, os fenômenos culturais podem ser vistos como expressão das relações de poder, **servindo**, em circunstâncias específicas, **para manter ou romper relações de poder** e estando sujeitos a múltiplas, talvez divergentes e conflitivas, interpretações pelos indivíduos que os recebem e os percebem no curso de suas vidas

cotidianas (THOMPSON, 2002, p. 179, grifos nossos).

Igualmente, Giroux (1981) critica os trabalhos sobre cultura desenvolvidos na área da Antropologia. Ele argumenta que o conceito de cultura exposto por alguns estudos em Antropologia e Sociologia tem contribuído pouco para a compreensão de como o poder funciona em sociedades; como o poder permeia as classes socioeconômicas, instituições, e práticas sociais:

Despida de suas dimensões políticas, a cultura tem sido reduzida a um objeto de estudo antropológico e sociológico que não só produziu mais dúvidas que revelou, mas criou mecanismos para apoiar padrões de ideias e valores tradicionais... (GIROUX, 1981, p. 26, tradução nossa).

Esse autor acredita que politizar o conceito de cultura e reconhecer que não há distinção entre poder e cultura seria mais benéfico para nossa compreensão do mundo. Para ele, há a necessidade de uma redefinição de cultura que aborde sua relação funcional com as construções sociais dominantes e relações de poder na sociedade, em vez de perceber cultura como a expressão geral da sociedade ou como algo que apenas existe além das significações e imperativos materiais. A sua definição de cultura é:

um domínio complexo de experiências antagônicas, mediadas pelo poder e luta, arraigadas na oposição estrutural de trabalho e capital, em uma instância, e em outra, como a capacidade transformativa de seres humanos em determinar suas vidas ao mesmo tempo sendo limitados parcialmente pelos determinantes social, político, e econômico que impõem intervenções nas suas práticas (GIROUX, 1981, p. 27).

Compartilhamos desta visão na qual cultura diz respeito – além de outras coisas – às relações de disputas situadas e vivenciadas dentro de um complexo de instituições sociopolíticas e formas sociais que limitam ou possibilitam as ações humanas. O autor ainda ressalta que é mais produtivo perceber cultura como várias instâncias divergentes nas quais o poder é utilizado de forma desigual para a produção de significados e práticas diferentes, as quais, na análise final, reproduzem um tipo específico de sociedade que funciona para os interesses de uma classe dominante. Assim, o autor fala em *culturas* em vez de *cultura*. Isto é, em uma sociedade de classes específicas pode-se falar em cultura dominante e culturas secundárias, onde as classes “secundárias” são dominadas por meio de ideologias e hegemonia (cf. seção 1.5).

Ainda conforme Giroux (1981, p.137), cultura pode ser vista como “um sistema de práticas, um modo de vida que constitui e é constituído por um jogo dialético entre comportamentos específicos de classes e circunstâncias de um determinado grupo social, e os poderosos determinantes ideológicos e estruturais na sociedade como um todo.” Destarte, a nosso ver, a cultura pode ser um sistema de exclusão. Kramsch (1998, p. 8) sustenta tal perspectiva quando fala que nas culturas nacionais há a 'ressonância' das vozes dos poderosos, ao passo que as vozes 'impotentes' são silenciadas. Com isso, a autora quer dizer que em uma sociedade, os valores e crenças do grupo são estabelecidos pelos influentes, por exemplo, quais eventos históricos devem

ser comemorados, qual futuro se deve imaginar. Assim, a voz da cultura dominante silencia e exclui outras vozes.

Por sua vez, Said (1993) sublinha que existem duas dimensões de cultura. Por um lado, ela está relacionada a práticas, tais como arte(s) de descrição, comunicação e representação, as quais têm autonomia relativa dos domínios econômico, social e político e que existem frequentemente em formas estéticas. Por outro lado, em concatenação com a perspectiva de Giroux (1981), Said (1993) aponta que a cultura é uma fonte de identidade, associada à nação ou estado. Nesse sentido, ela é um espaço onde lutas políticas e ideológicas acontecem; não se trata de um domínio plácido, mas é um campo de batalha onde as nações disputam entre si para a legitimação de suas visões de mundo (SAID, 1993).

Podemos sintetizar, nas palavras de Hall e Jeferson (1976, apud GIROUX, 1986, p. 138):

Cultura é a forma distintiva na qual a organização material e social da vida se expressam. Uma cultura inclui 'os mapas do significado' que tornam as coisas inteligíveis aos seus membros. Esses 'mapas de significado' não são simplesmente trazidos na mente: são objetivados em padrões de organização social e relações através dos quais o indivíduo se torna um indivíduo social. Cultura é o modo pelo qual as relações sociais [permeadas de poder] de um grupo são estruturadas e moldadas, mas é também a maneira pela qual essas formas são experimentadas, entendidas e interpretadas.

Em nossa opinião, cultura não é apenas um modo de 'cortar a realidade', ou interpretar a realidade, ela é um meio de construir a realidade. Por exemplo, em sala de aula de ensino de línguas (nesse caso, a LI), construímos representações culturais com base em nossas interpretações e relações de poder. Na medida em que as representações vão se consolidando, podem se tornar culturas legitimadas e dominantes.

A concepção de cultura que guia este estudo é a de cultura como espaço de luta e poder, na qual grupos sociais disputam entre si para a legitimação de suas visões de mundo (GIROUX, 1981, 1986; SAID, 1993). A seguir apresentamos a relação entre língua e cultura.

1.2 Língua e Cultura

A língua(gem)², como componente de cultura, também é meio de construir a realidade. Conforme Walsh (1991), ela é mais que um modo de comunicação ou sistema composto de regras, vocabulário, e significado; é um meio ativo de prática social pelo qual os indivíduos constroem, definem e lutam a respeito de significados em diálogos com outros. E devido à existência da língua(gem) em um contexto mais amplo, essa prática social se dá por meio das relações contínuas que existem entre indivíduos.

Desde o início dos primeiros estudos sobre cultura, antropólogos como Malinowski (1920, 1923, 1935), Hocart, Haddon, Gardiner, Firth, Robins (1959), McIntosh (1952), e Hill (1958), entre outros, estabeleceram a existência de uma relação mútua de dependência entre língua(gem) e cultura. Consideraram a língua(gem) como uma atividade social e portanto, sua descrição como parte do contexto social era inevitável, pois o papel principal da língua(gem) na comunicação é controlar ou influenciar as ações sociais (HYMES, 1964).

Na escola francesa, estudiosos como Saussure (1916), Meillet (1949), Durkheim (1935), Mauss (1930) e outros, conceberam a língua(gem) como um “sistema herdado socialmente, cujo uso em comunicação tende a ser visto principalmente em termos de sua função cognitiva de distinguir ou expressar significados” (HYMES, 1964, p. 5). Essa visão de língua(gem) coaduna-se com a de Bakhtin (2010, p. 128) quando assevera que a língua(gem) existe e se desenvolve de forma histórica na '*comunicação verbal concreta*'. De fato, para esse último autor:

A verdadeira substância da língua(gem) 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* (BAKHTIN, 2010, 127).

Por ser um fenômeno social, a língua(gem) constitui-se de recursos estratégicos para permitir a apropriação de conhecimentos complexos que envolvem valores culturais, visões de mundo e sensibilidades individuais e coletivas (NOGUEIRA e BERTOLLI FILHO, 1998, apud CARMAGNANI & GRIGOLETTO, 2001, p. 168). Desse modo, a língua(gem) não é apenas um meio usado para a expressão de pensamentos, mas está constituída de valores, hábitos e padrões culturais, os quais são (re)construídos continuamente na mente do indivíduo.

Na visão de Duranti (1997), a língua(gem), como poder comunicativo de cultura, não representa apenas aspectos da realidade, mas conecta indivíduos, grupos, situações e objetos. Concordamos com essa visão, pois, a nosso ver, a comunicação não é apenas o uso de símbolos que representam crenças, sentimentos, identidades, eventos, mas também é uma maneira de indicar,

² Utilizo o termo *língua(gem)* para referir-me a línguas tais como português, espanhol, inglês, etc. e também à linguagem em geral.

pressupor e trazer para o contexto atual, crenças, sentimentos, identidades e eventos.

Também, para Buttjes e Byram (1991, p. 18) a língua(gem) não é simplesmente um refletor de uma realidade cultural objetiva. Ela faz parte integral dessa realidade e por meio dela, outras partes são formadas e interpretadas. “Ela é ambas, um símbolo do inteiro e uma parte do inteiro que molda e é moldada por ações socioculturais, crenças e valores. Ao usar a língu(agem), os falantes estabelecem fenômenos socioculturais”.

Na perspectiva de Agar a língua(gem),

em todas as suas variedades, em todos os modos em que aparece na vida cotidiana, **constrói um mundo de significados**. Quando você se depara com diferentes significados, quando você se torna consciente dos seus próprios e trabalha para construir uma ponte para outros, 'cultura' é o que você está fazendo. A língua(gem) **preenche os espaços** entre nós com sons; a cultura **forja a conexão humana** através deles. **A cultura está na língua(gem) e a língua(gem) está impregnada de cultura** (AGAR, 1994, p. 28, grifo nosso).

Nesse trecho, Agar salienta que a língua(gem) é uma ferramenta que os seres humanos usam para 'cortar a realidade' ou dar-lhe sentidos. Ao fazer isso, os humanos estão executando cultura, mas ao mesmo tempo é a cultura que 'forja' a comunicação. Dito de outra forma, há uma relação recíproca entre a língua(gem) e cultura. Habermas (1981) e Kramsch (1998) compartilham dessa visão de que a língua(gem) exprime, incorpora e simboliza a realidade cultural e que todas as nossas percepções do mundo perpassam a ótica da língua(gem). Portanto, a nosso ver, aprender uma nova língua e conhecer outras culturas significa aprender uma nova maneira de conceber o mundo.

Vale relembrar aqui, no entanto, que a língua(gem) não é “um meio neutro que penetra livre e facilmente a propriedade privada representada pelas intenções do emissor; ela é carregada – ou sobrecarregada – das intenções dos outros” (BAKHTIN, 1981, p. 294). Bakhtin considera que o uso da língua(gem) é um ato mormente social e político, ligado às formas como os indivíduos definem o significado e constroem suas relações com o mundo, por meio de um diálogo contínuo com os outros. Seguindo esta mesma linha de pensamento, Weedon (1997 apud NORTON, 2000) acredita que a língua(gem) se refere ao local onde construções possíveis e reais da organização social e suas consequências sociais e políticas prováveis são definidas e contestadas. É também o local onde o sentido do ego [*sense of self*], a subjetividade, é construída.

Giroux (1987) também vê a língua(gem) como fenômeno político, pois representa um dos elementos mais importantes na construção da experiência e da subjetividade. Desse modo, a língua(gem) está ligada ao poder, no sentido de que formas linguísticas específicas estabelecem e dão crédito às ideologias de determinados grupos. Portanto, a linguagem está intimamente ligada ao poder e, no contexto da sala de aula, ela constitui e estrutura as maneiras como professores e alunos concebem, determinam e cruzam as relações entre si e com a sociedade como um todo.

Recapitulando, se estabelece que a língua(gem) e a cultura são meios de interpretar o mundo e construir realidades; ambas fazem parte do terreno da política e do poder devido às capacidades de

legitimar ou oprimir visões, experiências, subjetividades, e assim por diante. Torna-se problemático, então, saber como ensinar cultura em sala de aula de LE, lembrando que o poder comunicativo cultural pressupõe sentidos que afetam identidades sociais, sendo que as identidades são construídas no interior das representações culturais (HALL, 1997; RIBEIRO, 2000). Portanto, no ensino de LE, é necessário aprender como lidar com as diversas culturas estrangeiras face à própria cultura, pois a prática que recusa explorar os aspectos culturais no ensino de uma nova língua promove a assimilação dos aprendizes ao invés de desenvolver capacidades críticas (PENNYCOOK, 1990).

1.3 Representações culturais e estereótipos

Na seção anterior foi estabelecido que a língua(gem) e cultura são intimamente ligadas e, portanto, indissociáveis. Ambas são meios de 'cortar' a realidade, ou seja, meios de conceber e compreender o mundo real. Além do mais, ambos os fenômenos envolvem relações sociais de poder. Nesta seção, buscamos mostrar que a representação cultural se refere às imagens que os seres humanos constroem a respeito de objetos e eventos que existem no mundo real. Abordamos também a questão do estereótipo, entendida aqui como a falsa representação que tem repercussões destrutivas quanto à interação entre diferentes grupos sociais.

Na visão sócio-construcionista, entende-se que “os objetos sociais não são dados 'no mundo' mas são construídos, negociados, reformados, modelados e organizados pelos seres humanos em seus esforços de fazer sentido dos acontecimentos no mundo” (SARBIN e KITSUSE, 1994 apud MOITA LOPES, 2003, p. 23). Igualmente, na visão de Mazzotti (2008), na busca de compreender o mundo real, o ser humano sempre tenta (re)significar o sentido de (novos) eventos ou fenômenos, já que desenvolve críticas e julgamentos. Assim, criam sentidos, percepções e maneiras de enxergar a realidade, os quais, por sua vez, são representações que surgem na interação social. Neste estudo, se usa o termo *representação cultural* para referir-se às interpretações e imagens que são construídas pelos participantes da pesquisa, por meio da linguagem ou discurso, a respeito das diversas culturas anglófonas.

A nosso ver, os conhecimentos apropriados pelo indivíduo sobre (novos) eventos e a realidade como um todo, impulsionam suas ações e maneiras de agir no mundo. Ou seja, as representações dão sentido aos comportamentos do sujeito, inserindo-o em um grupo social. Hall coaduna essa posição:

As representações são constituídas através de práticas de significação e de sistemas simbólicos que produzem significados e nos posicionam como sujeitos. São esses significados culturais que dão sentido às nossas experiências e àquilo que somos, tornando possível ser o que somos, ou no que podemos nos tornar (HALL 1996 apud NATALE e BARBARA 2009, p. 735).

Desse modo, pode-se inferir que as representações contribuem para a (re)construção de identidades de indivíduos e de grupos sociais. Por esse motivo, faz-se necessário abordar a questão da representação cultural neste estudo, sendo que no processo de ensino-aprendizagem, tanto as representações do professor quanto as dos alunos, afetam as identidades individuais e do grupo como um todo.

O estudo das representações sociais, conforme a autora supracitada (MAZZOTTI, 2008), investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, com a ideologia, com o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais é possível analisar as representações sociais.

Homi Bhabha (1998) traça um paralelo entre a *representação* e o *estereótipo*, sendo que os estereótipos são falsas representações de uma realidade. Para Dyer (1977), o estereótipo se refere à atribuição de características negativas aos indivíduos diferentes de nós. Esse aspecto diz respeito ao etnocentrismo, isto é, a prática de julgar outras culturas como estranhas e, portanto inferiores à própria cultura. Por exemplo, Edward Said mostra no seu *Orientalismo* (1978), como se deu a construção de identidades estereotipadas do Oriental por meio do etnocentrismo e a falsa representação pelo Ocidente.

Na perspectiva de Kramsch (1998), a identidade de um grupo se dá pela focalização e difusão de conceitos, nacionais, étnicos e estereotipados. Ou seja, construímos interpretações de culturas a partir de conceitos predominantes e classificatórios na nossa sociedade, como consequência, designamos as pessoas a categorias nacionais e étnicas, e assim por diante, de acordo com os estereótipos construídos. Shoah e Stam (2006) asseveram que na maioria dos casos, os grupos marginalizados não têm controle sobre sua própria representação. Desse modo, em nossa opinião, o estereótipo é penoso e opressivo.

Igualmente, a *ideologia* diz respeito à opressão de grupos dominados. Na sequência discutimos esse conceito.

1.4 Representação e ideologia

“Uma tradição pode aparecer e aprisionar um povo, pode levá-lo a acreditar que o passado é seu futuro” (THOMPSON, 2002, p. 61).

É justo afirmar que os estereótipos podem ser estabelecidos a partir de ideologias, as quais são construídas no discurso (FAIRCLOUGH, 2001). A teoria da ideologia é complexa, pois se trata do pensamento humano que pode ser bastante abstrato. Segundo Giroux (1986, p. 210), alguns críticos que julgaram as teorias, afirmaram que o modo de crítica (da ideologia) “falhou em analisar como as ideologias reprodutivas nos textos e as práticas sociais são mediadas”. Baseamo-nos em vários autores, tais como, Fairclough (2001), Thompson (2002), van Dijk (1998), entre outros, para obter um entendimento adequado do termo.

Há um paralelo entre os termos, *representação e ideologia*. Então, antes de abordar as teorias de ideologia, nos deteremos a fazer uma distinção entre os dois, a seguir, e buscamos coadunar tais sentidos conforme utilizados neste estudo.

Como vimos previamente, *representação* se refere à interpretação ou imagem que se agrega às realidades sociais com base nas próprias 'visões do mundo' (*Weltanschauungen*). Desse modo, nossas representações do mundo nunca serão iguais, pois cada um possui suas próprias visões e, sobretudo, a língua que falamos nos oferece apenas uma visão de mundo. Por isso pensamos que o aprendizado de outras línguas é frutífero, pois permite a construção de outras interpretações e representações do mundo real.

Por outro lado, a *ideologia* tem uma dimensão política. De acordo com Thompson (2002, p. 16), esta se refere “às maneiras como o sentido serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas, [ou seja], 'relações de dominação'; [a ideologia] é *sentido ao serviço do poder*”. O autor sugere que a análise da ideologia pode ser feita por considerar que ela é “uma parte integrante de um interesse mais geral, ligado às características da ação e da interação, às formas de poder e de dominação, à natureza da estrutura social, à reprodução e à mudança social, às qualidades de formas simbólicas e seus papéis na vida social” (THOMPSON, 2002, p. 16).

Pela nossa ótica, enquanto a representação denota percepções que podem ser construtivas ou destrutivas, em termos de interação social, as ideologias são, principalmente negativas e, portanto, destrutivas. Isto é, embora as ideologias se proponham a ser verdades universais, são entendimentos históricos específicos que obscurecem a realidade para o domínio e sustento de poder dos grupos dominantes (GIROUX, 1981). Neste estudo, o termo ideologia será usado com essa conotação negativa. Com base nisso, validamos o objetivo de identificar relações de poder desiguais e como

funcionam para construir realidades e identidades, por meio de representações e ideologias no discurso, no ensino de LI.

1.5 Ideologia

Passamos agora para uma conceitualização mais detalhada acerca da Ideologia. Já estabelecemos que ela possui uma dimensão política no sentido de relações de poder. Isto é, ela funciona para legitimar certas visões de mundo e possibilita que outras visões sejam oprimidas. No capítulo 3, mostraremos que as ideologias se manifestam por meio do discurso e que contribuem para a (re)construção de identidade sociais. Apresentamos agora um breve histórico da origem do termo e como se deu sua evolução.

De acordo com Thompson, (2002), o termo *ideologia* foi cunhado pelo francês, Destutt de Tracy, em 1796, com o intuito de desenvolver as ideias do Iluminismo em circunstâncias de insurreições sociais e políticas. Empregando o termo de forma positiva e literal, *Ciência das Ideias*, de Tracy pretendia que o conceito, direta e explicitamente ligado à vida social e política, facilitasse o progresso dos seres humanos. Porém, o termo foi modificado para um sentido negativo, implícito, abstrato e oposicional, por Napoleão, insatisfeito com a oposição dos ideólogos contra seu regime.

Mais tarde em meados do século XIX o termo *ideologia* foi empregado por Marx e Engels em um sentido negativo, implícito e oposicional. Em *A Ideologia Alemã*, ambos os revolucionários criticaram a visão dos jovens hegelianos; assim, empregando *ideologia* como uma conotação de algo errôneo. Estudiosos ligaram o conceito a pressupostos concernentes à determinação social da consciência, à divisão do trabalho e ao estudo científico do mundo sócio-histórico. Conforme a visão crítica de Thompson (2002), os trabalhos de Marx proveem uma multiplicidade de visões do mundo sócio-histórico que não são sempre coerentes e às vezes até apresentam contradições. Não obstante, a contribuição de Marx para a conceitualização do termo é significativa, pois *ideologia* ganhou um novo status como instrumental crítico e teórico (THOMPSON, 2002). Ela passa a ser “um sistema de ideias que expressa os interesses da classe dominante, e que representa relações de classe de uma forma ilusória” (ibid, p. 50).

Marx e Engels apresentam uma 'concepção latente de Ideologia'. Isto é, ela é

um sistema de representações que servem para sustentar relações existentes de dominação de classes através da orientação para o passado em vez de para o futuro, ou para imagens e ideais que escondem as relações de classe e desviam da busca coletiva de mudança social (THOMPSON, 2002, p. 58).

Essa concepção mostra que apesar da característica de transformação social rápida das sociedades (pós)modernas (GIDDENS apud HALL (2004), cf. seção 2.5.1), ainda existem grupos que lutam para manter relações sociais antigas por diversos meios, a saber, costumes e tradições, os

quais funcionam para sustentar relações de dominação e impedir mudanças sociais.

Depois de Marx, houve vários estudiosos que deram outros sentidos à *ideologia*, entretanto, neste estudo não abordamos todas as linhas de pensamento. Em vez disso, focalizamos as visões oriundas dos campos da Linguística Aplicada e Pedagogia Crítica, as quais são mais relevantes para nosso estudo. Assim, de acordo com o pedagogo, Michael Apple (1982, p. 35), ideologia pode ser considerada “um 'sistema' de ideias, [...], compromissos fundamentais ou valores quanto à realidade social”. É um “conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, efetivo e dominante de significados, valores e ações que são *vividos*” (ibid, p. 14). O autor apresenta três características da ideologia: a legitimação, o conflito de poder e o estilo particular de argumentação.

A primeira se refere à justificação da ação de um grupo e sua aceitação social (ibid, p. 36), ou seja, as ideologias funcionam para dar voz e legitimar as visões de mundo de grupos específicos. Com isso, há o silenciamento e opressão dos demais grupos. A segunda característica, conflito de poder, a qual dialoga com a perspectiva de Marx supracitada, está relacionada às disputas e lutas entre as sociedades pelo exercício de poder por meio de ideologias. O poder, no sentido mais restrito, refere-se à autoridade, recursos e sua distribuição dentro de um âmbito político. A última característica diz respeito à articulação retórica com base em suposições, as quais distinguem grupos sociais de forma exclusiva, com o intuito de “reforçar a solidariedade e a concordância entre seus membros” (APPLE, 1982, p. 36). Esse aspecto diz respeito à incorporação implícita de ideologias no discurso, que discutiremos mais detalhadamente adiante.

Apple (1982) aponta ainda que a ideologia funciona em um nível superior ao da mera opinião ou manipulação, pois, por exemplo, as instituições educacionais podem atuar para impregnar e manipular a consciência dos indivíduos de maneira que o mundo que se enxerga e com que se interage, e as interpretações fundadas no 'senso comum', tornam-se o único mundo. Isto é, há instituições acadêmicas, religiosas, entre outras que funcionam para uniformizar e padronizar visões de mundo e desse modo, outras visões são oprimidas e excluídas.

Raymond Williams (1980, p. 202 apud Apple, 1982, p. 15) compartilha dessa visão afirmando que:

as instituições educacionais são em geral os principais agentes de **transmissão de uma cultura dominante efetiva** [pela ideologia], e esta é agora uma importante atividade econômica bem como cultural; na verdade são as duas simultaneamente [...] há um processo que chamo *tradição seletiva*; o qual, nos termos de uma cultura dominante efetiva, é sempre dissimulado como “a tradição”, o passado significativo. Mas a questão é sempre seletividade, de forma em que, de todo um campo possível de passado e presente, escolhem-se como importantes **determinados significados e práticas**, ao passo que **outros são negligenciados e excluídos** (grifo nosso).

Nesse trecho, Williams destaca o poder e a influência de instituições educacionais em promover e legitimar uma cultura dominante por meio da ideologia. O autor menciona o termo, *tradição seletiva*, meio pelo qual determinados significados e práticas são priorizados ao passo que

outros são apagados. Em nossa opinião, a tradição representa uma ferramenta ideológica poderosa, pois embora as sociedades (pós)modernas sejam bastante reflexivas (cf. seção 1.7.1), há indivíduos e instituições que permanecem aprisionados pela tradição e acabam se recusando a terem outras visões de mundo e, assim, se prendem ao passado.

Fairclough (2001) situa a ideologia no berço do discurso e em uma concepção da evolução de poder como luta hegemônica, isto é, a dicotomia de ideologia e hegemonia se incorpora no discurso como prática social. Para esse autor, a ideologia se refere a representações ou construções da realidade, as quais são incorporadas em diversas dimensões das formas ou significados de práticas discursivas que contribuem para a produção, reprodução ou transformação de relações de poder (ibid). Salienta que “as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de 'senso comum’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

Nessa perspectiva, as ideologias são construções do mundo oriundas de grupos específicos que são capazes de tornar-se 'verdades' ou 'senso comum', na medida em que venham a ser consolidadas com tempo. Dito de outra forma, as ideologias são representações específicas de alguns aspectos do mundo, que poderiam ser representados de forma diferente e que podem ser associados a algum “grupo social” específico. Tais ideologias foram naturalizadas, “dissociadas deste grupo social específico”. Portanto, as nossas pressuposições em relação ao conhecimento ou senso-comum são sempre, de fato, representações ideológicas. Isto é, o que acreditamos serem conhecimentos comuns do dia-a-dia, são de fato ideologias de um grupo social específico. A esse nível, de serem construções 'legítimas', funcionam para manipular relações de dominação. Porém, Fairclough (2001) pontua que essa característica estável da ideologia não deveria ser exagerada, pois a transformação está ligada à luta ideológica como dimensão de prática discursiva, uma luta para reconstruir as práticas discursivas e as ideologias incorporadas nelas no contexto de reconstruir e transformar relações de poder.

O autor apresenta três princípios acerca da ideologia: ela existe de forma material na prática de instituições, permitindo a investigação de práticas discursivas de formas de ideologias; constitui os sujeitos; e constitui os sistemas ideológicos de Estado (instituições como educação ou mídia) que são locais onde acontecem as lutas de classes (FAIRCLOUGH, 2001, 116). Portanto, o discurso se constitui de lutas ideológicas e hegemônicas.

Fairclough (2001) se cita também o conceito de hegemonia. Baseando-se em Gramsci, ele afirma que o conceito se refere à liderança e dominação nas esferas de economia, política, cultura e ideologia na sociedade. É o poder de uma classe (definida por sua economia) sobre a sociedade em geral em aliança com outros poderes sociais, estabelecido parcialmente e temporariamente. Trata-se de construir alianças e de integrar, ao invés de simplesmente dominar as classes subordinadas,

através de concessões por meios ideológicos, para ganhar consentimento. Além disso, há a focalização do desafio constante da instabilidade entre classes e grupos de nações, para construir, sustentar ou quebrar alianças e relações de dominação ou subordinação através da política ou ideologia. As lutas hegemônicas se desenrolam em várias esferas, que incluem as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre os diferentes níveis (classes sociais e idiossincrasias) e domínios (variantes de línguas).

Gramsci (1978) explica que na conquista da hegemonia, o grupo dominante apresenta-se como aquele que representa e atende aos interesses e valores de toda a sociedade, obtendo o consentimento voluntário e a anuência espontânea, garantindo assim a unidade do bloco social que, embora não seja homogêneo, se mantém predominantemente articulado e coeso. Desse modo, a linguagem pode ser entendida como meio predominante para a dominação e hegemonia na forma de transmissão de ideais ou ideologias. Com base nesta concepção de hegemonia, a ideologia passa a ser uma “concepção do mundo que está implicitamente manifesta na arte, no direito, na atividade econômica e nas manifestações da vida individual e coletiva” (Gramsci apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 123).

A respeito da linguagem, Magalhães (apud PEDROSA, 2008) argumenta que conforme essa visão de hegemonia, a produção, a distribuição e o consumo de textos podem influenciar a reprodução e transformação não só da ordem do discurso, mas também das relações sociais assimétricas existentes. No capítulo 2 desenvolveremos a discussão sobre a produção e o consumo de textos e sua relação com a ideologia e a hegemonia.

Temos ainda a visão de Giroux (1981) acerca da hegemonia que dialoga com as perspectivas de Apple (1982) e Fairclough (2001). Para esse autor, hegemonia se refere à relação entre classe dominante e dominada, na qual a classe dominante manipula os recursos do estado e da sociedade civil, particularmente por meio da mídia e do sistema educacional, para estabelecer sua visão do mundo como um todo incluso e universal. Por meio do consentimento inconsciente, a classe dominante utiliza sua liderança política, moral e intelectual para dar forma e incorporar as visões 'presumidas', necessidades e preocupações dos grupos subordinados. Nesse empenho, a classe dominante não somente tenta influenciar os interesses e necessidades de grupos subordinados, mas busca também impor limites opressivos por meio do discurso e das práticas de exclusão. Abordaremos algumas teorias de exclusão na seção 1.7.3.

Sintetizando, com base nos teóricos supracitados, vimos que a ideologia se refere a um conjunto de ideias construído a respeito da realidade, o qual legitima determinadas visões de mundo. Dessa maneira, apenas certas vozes se tornam dominantes, ao passo que as demais são silenciadas e excluídas. Esse fenômeno garante, portanto, que as classes dominantes possam manipular a sociedade pelo consentimento inconsciente, denominado, hegemonia. Contudo,

conforme teóricos como Canagarajah (1999), Homi Bhabha (1998), o silenciamento e a opressão não existem sem a resistência. Na seção 1.8, discutiremos a questão da resistência no ensino de LI.

Nossa intenção inicial em abordar as questões de ideologia e hegemonia em relação ao ensino de LI no contexto brasileiro é observar como ambos, professores e alunos, podem ser dominados pelas ideologias e hegemonia da LI. Pretende-se, por exemplo, decifrar quais são suas visões sobre a LI e os países anglófonos e como se sentem perante esses; que tipos de ideologias estão presentes no LD e quais são as atitudes de professores e alunos, a respeito delas; como se dá a hegemonia da LI na sala de aula; se há relações de dominação e, caso haja, como são afetadas as identidades de professores e alunos.

1.6 Ideologia e reprodução

“... o significado é localizado em várias dimensões da subjetividade e do comportamento, bem como nos 'textos' e nas práticas de sala de aula que estruturam, limitam e possibilitam a ação humana” (GIROUX, 1986, p. 207).

Na seção anterior discutimos os conceitos de ideologia e hegemonia e aprendemos com autores como Apple (1982) e Williams (1980) que instituições educacionais podem funcionar como agentes de ideologia e hegemonia. Por exemplo, podem reforçar determinadas visões de mundo em nome de valores pré-estabelecidos, e, subsequentemente, formar indivíduos que não conseguem ver outras possibilidades acerca da realidade. Nessa seção, exploramos a questão da ideologia e da reprodução, procurando nos basear em estudiosos que já abordaram o tema, tais como Paulo Freire (1985, 2005), Henry Giroux (1986) entre outros.

O conceito de *reprodução* de acordo com Giroux (1986) envolve a repetição de conhecimentos já prontos por parte de professores e alunos. Um possível nível de reprodução no contexto da educação se refere à concepção “bancária” (FREIRE, 1985, 2005), na qual os alunos são vistos como recipientes vazios a serem cheios pelo professor. Na visão de Freire (2005, p. 66), a educação é tradicionalmente concebida como “um ato de depositar, na qual os alunos são os depositários e o professor é o depositante”. Dessa forma, o professor ensina e os alunos “recebem, memorizam e repetem” (ibid). A nosso ver, essa maneira de ensinar em si mesma é bastante ideológica e hegemônica, pois deste modo, os alunos aprendem a serem passivos, assimilativos e reprodutores de conhecimento, em vez de serem críticos, reflexivos e participativos na construção de significados na sala de aula.

Na área de ensino de línguas estrangeiras, o fenômeno “bancário” foi prevaiente durante

muitos anos, devido aos métodos e abordagens de ensino empregados, como por exemplo, o método direto, a abordagem gramatical, entre outros. Com o surgimento da abordagem comunicativa, no entanto, essa realidade mudou bastante, sendo que os alunos passam a ser incentivados a participar na construção de sentidos e resolução de problemas no contexto da sala de aula (ALMEIDA FILHO, 2008).

Outro potencial nível de reprodução está relacionado ao professor e o LD. Conforme Giroux (1986, p. 208), há “materiais curriculares *enlatados* [canned], que acentuam técnicas de transmissão de instrução, enquanto ao mesmo tempo, removem do ato pedagógico a concepção e a crítica”. O autor quer dizer que alguns LD vêm com toda a aula já planejada, por exemplo, ditam quais assuntos e qual a ordem a serem instruídos e quais as atividades a serem desenvolvidas. Tal aspecto não exige que o professor seja ativo e crítico no seu magistério. Apple (1982) também aborda essa questão, salientando que tais livros são maneiras de controlar tanto professor quanto alunos. Ele afirma que as habilidades primordiais do professor de elaborar e planejar o currículo são dispensadas, deixando o professor responsável apenas pela execução (ibid). Materiais curriculares *enlatados* de atividades passo a passo legitimam as maneiras de ensinar e aprender, promovendo a passividade e a obediência a regras, em vez de exigir e extrair a capacidade crítica dos alunos e professores (BUSWELL, 1980 apud GIROUX, 1986, p. 209).

Seguramente, a produção de LD *enlatado*, ou seja, aquele que dita passo a passo como a aula deve ser, é um mecanismo hegemônico no sentido de que seu uso transforma tanto o professor quanto os alunos em quase “autômatos”, meros reprodutores de conhecimento.

No capítulo da análise dos dados deste estudo (cf. Capítulo 3), discutiremos a existência da questão da reprodução no ensino de LI no contexto da instituição pesquisada. Portanto, analisaremos diversos aspectos, entre os quais, possíveis relações de dominação entre os participantes, os métodos e abordagens de ensino do professor, o livro didático e como o professor usa tal livro, entre outros. Tentamos analisar também como os participantes reagem e respondem a discursos no LD e a discursos entre si, por exemplo, se reproduzem ou debatem conhecimentos e visões de mundo. Dessa maneira, acredita-se que será possível observar como se dá a (re)construção de identidades. Na sequência, discorreremos sobre algumas teorias de identidade.

1.7 Identidade

“A Identidade surge não tanto da plenitude da Identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é 'preenchida' a partir do nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2004, p. 39).

Em relação à questão das identidades, assumimos um posicionamento anti-essencialista, no sentido de que as concebemos não como coisas que existem, pois não possuem qualidades essenciais ou universais (BARKER;WILLIS, 2003). Em vez disso, são construções discursivas, produtos de discursos ou maneiras de representar o mundo real. Ou seja, as identidades não são prontas, ao invés disso, são construídas pelas representações, especialmente, pela língua(gem). Por isso, faz-se necessário traçar um paralelo entre a Identidade e a Linguagem/Discurso neste estudo. Nossa preocupação é investigar de que maneira as representações e ideologias presentes na teia de discursos, no contexto de ensino da LI, podem contribuir para a (re)construção de identidades de professores e alunos. Antes de desenvolver o paralelo com linguagem, contudo, realizaremos uma discussão com o intuito de compreender o que é *identidade* em termos gerais. A seguir, apresentaremos uma visão sociológica acerca do conceito.

1.7.1 Identidade e Pós-Modernidade

Para nos apropriar de uma compreensão abrangente da concepção de Identidade, recorreremos ao sociólogo S. Hall, que desenvolveu vários estudos na área. No seu livro, *A Identidade cultural na pós-modernidade*, ele mapeia questões identitárias a respeito do sujeito pós-moderno, separando a identidade do sujeito histórico em três concepções.

A identidade referente à primeira concepção, o sujeito do Iluminismo, é definida como sendo centrada, unificada, “dotada das capacidades de razão, de consciência e de ação”, construída pelo núcleo interior desde o nascimento do indivíduo e permanecendo até seu falecimento (HALL, 2004, p. 10-11).

O sujeito sociológico, a segunda concepção, adquiriu sua identidade por meio da interação com o mundo cultural, i.e, a sociedade. Nessa concepção, as classes dominantes atribuíam valores, sentidos e símbolos ao sujeito, pois esse era desprovido de autonomia e auto-suficiência. Contudo, a existente essência interior do sujeito, se modificava por meio do diálogo com os 'mundos culturais exteriores'. Nesse processo dialético, a identidade constrói tanto o sujeito quanto o mundo cultural, unificando-os de forma recíproca.

Com as mudanças estruturais, características das sociedades (pós)modernas, houve a

descentralização, fragmentação ou 'crise de identidade'. Em função disso, o sujeito pós-moderno, a terceira concepção, passa a ter identidades múltiplas, não-fixas, temporárias e contraditórias (HALL, 2004).

Dialogando ainda com o mesmo autor, diferente das sociedades tradicionais, as sociedades modernas são marcadas por mudanças constantes e rápidas (HALL, 2004, p. 15). Caracterizam-se também por reflexões contínuas uma vez que “as práticas sociais são constantemente examinadas” e mudadas conforme conhecimentos concernentes a essas (GIDDENS, 1990 apud HALL, 2004, p. 15). Além disso, a era moderna consiste em descontinuidades, deslocamento, fragmentação e descentração do sistema social e as tradições de ordem social não exercem mais poder sobre as sociedades (GIDDENS; HARVEY; LACLAU apud HALL, 2004, p. 16). Entretanto, a nosso ver, não podemos afirmar que as tradições tenham desaparecido como elementos de controle, pois de fato, é difícil quebrar a continuidade com as tradições.

Concordamos com Hall (2004) e Giddens (2004) acerca da libertação das sociedades e sujeitos (pós)modernos, contudo com ressalvas, pois essa visão se dá somente por meio da relatividade. Isto é, em comparação às sociedades antigas, as sociedades (pós)modernas, e, portanto os sujeitos correlacionados, parecem usufruir de uma maior liberdade individual. Não obstante, se analisarmos as sociedades contemporâneas em si mesmas, se pode apurar que os sujeitos (pós)modernos não possuem plenamente a 'liberdade'. Ao invés disso, se pode dizer que são controlados em vários níveis, por exemplo, por meio de ideologias e hegemonia (GIROUX, 1986; FAIRCLOUGH, 2001), e sobretudo, continuam presos por tradições (WILLIAMS, 1980; APPLE, 1982).

De qualquer maneira, as concepções de Hall e Giddens a respeito da fragmentação e multiplicidade de identidades na contemporaneidade se sustentam. Neste estudo, essa visão de identidade será mantida. Assim, na análise dos dados, verificamos se, e de que maneira, as identidades dos participantes são fragmentadas e múltiplas, tendo em mente que no contexto (pós)moderno têm-se mais liberdade de refletir e construir suas próprias visões, mas que podem ser manipuladas por tradições e ideologias culturais.

1.7.2 Identidade, Linguagem e Discurso

“O discurso, como constitutivo e disseminador de sistemas simbólicos, é fundamental para o processo de formação de Identidades” (Figueiredo, 2009, p 735).

Nesta seção, passamos a discutir a relação entre Identidade, Linguagem e Discurso. Em primeiro lugar, é importante destacar que utilizaremos os termos Linguagem e Discurso de forma intercambiável, sendo que Discurso se refere à língua(gem) oral ou escrita, com base em Fairclough (2001). Como visto na epígrafe acima, o discurso ou linguagem, nesse caso, se constitui de representações sociais e ideologias, as quais desempenham um papel fundamental na formação de identidades (FIGUEIREDO, 2009). Tentaremos estabelecer essa linha de pensamento a seguir, de que o discurso, constitutivo de representações sociais e ideologias, contribue integralmente para a (re)construção de identidades.

Concordamos plenamente com Norton (2000) que a identidade se refere ao modo como as pessoas percebem sua relação com o mundo, como a relação se constrói no tempo e espaço e quais as possibilidades para o futuro. Heller (1987, apud NORTON, 2000, p. 5) nos diz que, os indivíduos negociam suas subjetividades [*a sense of self*] dentro do espaço e o tempo pelo uso de língua(gem). Igualmente, na visão de Hall (2000), a identidade é construída no discurso. O discurso, assim, constrói o sujeito histórico-social.

Moita Lopes (2003, p. 27) coaduna essa visão da construção do *eu* por meio do discurso quando salienta que as identidades sociais são construções sociais e discursivas uma vez que os seres humanos aprendem a ser quem são na interação. Esse mesmo autor sublinha que “[...] é impossível pensar o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção: todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores” (MOITA LOPES, 2003, p. 19).

A perspectiva de Bakhtin (2010) também está em harmonia com essa perspectiva. Ele frisa que a língua(gem) está relacionada à dinâmica da criação e da expressão, permitindo ao sujeito construir seus valores, atitudes e subjetividade (ibid). Ainda na perspectiva sócio-construcionista, compreende-se que “as pessoas são em grande medida, posicionadas em identidades de acordo com sua vinculação dentro de um discurso” (SHOTTER e GERGEN, 1989 apud MOITA LOPES, 2003, p. 24). Além disso, os sujeitos falantes são dependentes de posicionamentos subjetivos discursivos previamente existentes para poder compreender o mundo (BARKER e WILLIS, 2003). Isto é, os seres humanos precisam tomar posicionamentos subjetivos no discurso para poder construir

sentidos dos fenômenos do mundo real e para poder parecer lúcidos e coerentes aos outros.

Norton (2000) ressalta que ocupar uma posição de sujeito não é uma escolha consciente quando se usa a linguagem. Isto é, acreditamos que escolhemos o que dizer e quem ser, mas na verdade isso é falso, pois somos posicionados pela linguagem (BAKHTIN, 2010). No entanto, isso não quer dizer que sempre somos completamente passivos no que tange à construção das nossas identidades. É possível resistir aos posicionamentos, uma vez que somos dotados de capacidades de refletir. Essa perspectiva será retomada quando discorrermos, posteriormente, sobre o ensino crítico (seção 1.8).

Portanto, em termos da construção de identidades, a linguagem deve ser vista como uma ferramenta de poder. É por meio da língua(gem) que as pessoas podem ter acesso (ou podem ser negadas) às poderosas redes sociais que dão oportunidades de fala. Assim a língua(gem) não é um meio neutro de comunicação (BAKHTIN, 1981). Norton (2000) salienta que a concepção de identidade deveria abranger as estruturas sociais iníquas que são produzidas na interação social (discurso e poder) do dia-a-dia. Na visão de Kitzinger (1989 apud MOITA LOPES, 2003, p. 13), “as Identidades não são fundamentalmente propriedades privadas dos indivíduos, mas construções sociais, suprimidas e promovidas [por meio da linguagem] de acordo com os interesses políticos da ordem social dominante”.

A nosso ver, existe uma relação dialógica entre a Identidade e o Discurso. Isto é, por um lado, o Discurso, incorporado de representações sociais e ideologias, contribui para a construção de identidades. Ao mesmo tempo, são os seres humanos que constroem as representações sociais, e, portanto, as identidades. Bodily (1994 apud MOITA LOPES, 2003, p. 24) compartilha essa visão. Frisa que “como agentes sociais ativos estamos implicados no conhecimento que produzimos, na língua(gem) que usamos e nas estruturas e instituições dentro das quais vivemos” (ibid). Fairclough (2001) pensa dessa maneira também, salientando que os discursos não só representam a vida social, mas também a constituem.

No contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras, Coracini (2003) parte da noção de que todo aluno aprendiz de línguas constrói representações a respeito da língua alvo, e que essas representações contribuem para a (re)construção da identidade do aprendiz. Ela sugere também que os discursos dos alunos acerca da nova língua são perpassados por sentidos de diversos discursos, não necessariamente coesos entre si, e que se manifestam nas representações do aprendiz sobre a língua. Concordamos plenamente com essa autora e por isso, neste estudo examinamos não só os discursos de alunos, mas também os do LD. Assim, poderemos elucidar a teia de discursos nesse contexto. Por meio dos discursos é possível constatar as representações sociais e as possíveis ideologias e verificar como essas contribuem para a (re)construção de identidades.

1.7.3 Identidade e Diferença

“Como pessoas somos sempre outros, sempre essencialmente segundas pessoas”
(SHOTTER, 1989 apud MOITA LOPES, 2003, p. 13).

Na seção anterior, desenvolvemos a concepção de que as identidades são construídas pela linguagem, e, portanto, que esta pode ser uma ferramenta de poder nas interações sociais. Nesta seção discutimos sobre Diferença, outro aspecto que contribui para a (re)construção de identidades e que é também uma ferramenta de poder, sendo que possa excluir o Outro.

Os teóricos primordiais que abordaram as questões da Diferença e da Alteridade incluem Heidegger (1927, 2005), Levinas (1961, 2000), Derrida (1979, 2002), entre outros. Conforme esses teóricos, Diferenciar representa demarcar ou limitar algo, alguém ou alguma coisa com relação a um Outro, o qual será referente a tudo que se contrapõe ao que é o mesmo, a tudo que se difere, que não se homogeneíza. O termo de alteridade foi utilizado para referir-se ao que apresenta a qualidade de ser Outro.

A delimitação de diferença é um aspecto importante na construção de posições de identidade, pois se trata da classificação e designação social, assim sendo a base da cultura (DOUGLAS, 1966, apud HALL, 2004, p. 736). Nesse sentido, poderíamos entender identidade e diferença como “aquilo que é, e aquilo que não é” (SILVA, 2000, p. 74). Apesar de os conceitos parecerem opostos, e o são de fato, eles se complementam, não sendo excludentes. Isto é, a identidade depende da diferença e a diferença depende da identidade, sendo ambas inseparáveis. Em outras palavras, elas constroem uma a outra; a essência da identidade demarca a existência da diferença e vice versa. A tentativa de se excluir a diferença é uma tendência na construção de uma identidade conforme veremos adiante.

Faz-se necessário ressaltar que a identidade é uma instância que agrega a si ideologias, entre outras visões de mundo. Isso pode ser mais claramente percebido se tomarmos o conceito de identidade (social) como sendo constituída pela subjetividade do indivíduo e o ‘olhar do outro’ sobre ele (indivíduo). De maneira simples, essa concepção de identidade nos permite inferir que o indivíduo é quem ele diz ser, à medida que o ‘outro’ diz quem ele é (identidade e diferença). A respeito da subjetividade, Woodward (2000, p. 55) a define como a “compreensão que temos sobre o nosso eu”, isto é, nossos sentimentos, pensamentos e experiência de vida.

As teorizações referentes à identidade não podem vir dissociadas do entendimento de que toda e qualquer identidade pressupõe uma relação de poder. Isso é corroborado pelo fato de que a identidade é uma relação social. Uma vez circunscrita nessa relação, está, conseqüentemente, submetida à relação de poder (conforme estabelecido na seção anterior). A esse respeito, Silva

(2000, p. 81) nos assegura que, “A identidade e a diferença estão, pois, em estreita relação de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”.

Barker e Willis (2003) compartilham dessa visão de que o poder permeia todos os níveis de relações sociais. Para esse autor,

“O poder não é simplesmente a cola que conecta e sustém o social, nem apenas a força coerciva que subordina um grupo de pessoas a outros. Compreende-se o poder também em termos de processos que geram e possibilitam qualquer forma de ação social, relação ou ordem. Nesse sentido, o poder, por um lado é certamente limitante, e por outro, é possibilitador” (BARKER;WILLIS, 2003, p. 9).

Entre as marcas negativas da presença de poder, encontramos a exclusão, a demarcação de fronteiras, a classificação e a normalização. Essas marcas dizem respeito aos sistemas classificatórios no processo de diferenciação (cf. WOODWARD, 2000; SILVA, 2000). Foucault (1980) também apresenta uma compreensão de poder: não é monolítico nem invariável; não é algo que pode simplesmente ser adquirido fisicamente, em vez disso, diz respeito a uma relação que sempre implica interação social baseada em específicos acordos estabelecidos. Trata-se de uma relação que é renegociada constantemente conforme a mudança da valorização de recursos simbólicos e materiais, tais como, língua(gem), educação, entre outros.

No contexto de ensino de línguas estrangeiras, o fenômeno de Diferença pode existir, no sentido de que alguns conhecimentos, visões de mundo, culturas, e assim diante, podem ser legitimados uma vez que cumprem as qualidades 'padronizadas', ao passo que os demais são 'outrizados', 'estrangeirizados', separados e excluídos. Nesta pesquisa, pretende-se verificar se tal fenômeno existe na escola de idiomas onde desenvolvemos o estudo e se existir, como estão envolvidas as relações de poder e como contribuem para a formação de identidades.

1.7.4 Identidade, Representação e Ideologia

Na seção 1.7.2, estabelecemos que a Representação e a Ideologia contribuem integralmente para a (re)construção de identidades por meio da linguagem/discurso. Nesta seção discutimos como a identidade de indivíduos se correlaciona à identidade do grupo de que fazem parte em relação às representações e ideologias compartilhadas. É importante abordar essa questão, pois nossa pesquisa se propõe a observar e analisar a (re)construção de identidades de professores e alunos tanto individuais quanto sociais, isto é, como um grupo no contexto de ensino da LI. Para estabelecer certas teorias a respeito desse assunto, recorreremos ao linguista alemão, van Dijk (1998), que tem abordado o tema de forma aprofundada.

Partindo de uma perspectiva sócio-cognitiva, van Dijk (1998, p. 118) aponta que a

identidade representa um construto tanto pessoal quanto social, pois se trata de uma forma de representação mental. Na representação do eu [*self-representation*], os indivíduos se identificam como membro de um grupo e com base nas experiências pessoais. As experiências pessoais constituem interação social bem como interpretações de discurso. Desse modo, ambas as experiências e as representações do *eu* são construídas socialmente. O compartilhamento de experiências implica que experiências pessoais, e, portanto, o *eu*, pode combinar até certo ponto, com a auto-representação [*self-representation*] do grupo (ibid).

Os grupos sociais compartilham conhecimentos, atitudes e ideologias, entre outras representações sociais que definem a sua identidade ou 'o eu social' [*social self*] como um grupo (VAN DIJK, 1998, p. 120). O autor salienta que quando um grupo desenvolve uma ideologia, tal ideologia determina a razão de ser do grupo, e, portanto define sua identidade. Aqui, van Dijk utiliza o termo *Ideologia* como representações sociais gerais de um grupo, não necessariamente negativas nem positivas, por exemplo, feminismo, jornalismo, e assim por diante. Sublinha que os princípios ideológicos básicos de um grupo podem continuar os mesmos durante muito tempo, ao passo que as identidades sociais podem se transformar rapidamente, assim como as identidades individuais (ibid).

A capacidade de ajustar-se ou transformar-se rapidamente significa que a noção de identidade deve ser compreendida como mais dinâmica que estática (VAN DIJK, 1998, p. 121). O autor salienta que isso sugere que um grupo não é simplesmente uma coletividade estável de pessoas, mas diz respeito a cognições cambiantes e suas concomitantes práticas. Portanto, a identidade se torna um processo em que tal coletividade está engajada, em vez de ser uma característica [*property*] do grupo. Assim, o termo *identificação* seria mais apropriado para se referir a um grupo do que *Identidade*, o qual implica uma noção mais estática (VAN DIJK, 1998). Concordamos plenamente com esse autor, no entanto, continuaremos utilizando o termo *Identidade* quando nos referirmos a indivíduos ou grupos, tendo em mente que as identidades são dinâmicas e não estáticas.

Pensando ainda com van Dijk (1998), alguns membros de um grupo podem não compartilhar as visões de mundo do grupo e por outro lado, desenvolver representações ou ideologias diferentes, até conflitantes com aquelas do grupo. Dessa maneira, embora pareça que tal indivíduo compartilhe a identidade do grupo, de fato possui outra identidade devido às representações pessoais construídas. Isto quer dizer que os membros de um grupo podem ter diferentes ideologias e representações, contudo, isso não os impede de fazer parte do mesmo grupo. Por exemplo, um grupo de professores que trabalham na mesma instituição e que têm os mesmos objetivos, podem ter representações, ideologias e crenças diferentes.

Van Dijk frisa ainda que ao nível do grupo, diferentes grupos podem desenvolver as mesmas

atividades sociais, empregar os mesmos objetos e símbolos, ter os mesmos contextos e formas de organização, mas constroem sentidos ou representações sociais completamente diferentes, e, portanto podem construir diferentes identidades sociais. O autor salienta que dessa maneira, a identidade do grupo é tão intersubjetiva [*intersubjective*] quanto a identidade pessoal, pois as representações do grupo também são subjetivas, embora sejam estabelecidas pela interação social e negociação (VAN DIJK, 1998, p. 125).

Podemos inferir, portanto, que as representações e possíveis ideologias de um grupo se constroem com base nas suas visões de mundo, ou seja, dependem de sua maneira de 'cortar', interpretar a realidade. Apesar da ajuda da linguagem entre outras ferramentas culturais, os seres humanos podem não enxergar outras possibilidades de mundo. Assim, grupos sociais constroem diferentes interpretações da realidade e muitas vezes elas são conflitantes.

Nessa discussão, com base em van Dijk (1998), traçamos um paralelo entre as identidades individuais e do grupo em termos das representações sociais que compartilham. Buscamos estabelecer que embora a identidade do indivíduo pudesse ser aproximada à do grupo, o indivíduo pode não estar de acordo com as visões de mundo do grupo. O posicionamento que assumimos em relação à análise nesta pesquisa é que os professores participantes, embora façam parte de um grupo (isto é, ensinem na mesma instituição, utilizem os mesmos materiais didáticos, possuam as mesmas qualificações, tenham os mesmos objetivos aparentemente, e assim por diante), não necessariamente compartilham as mesmas representações sociais e possíveis ideologias. Por isso, utilizamos uma triangulação de métodos de pesquisa, tais como, entrevistas, questionários, entre outros, para poder elucidar as visões individuais dos participantes acerca da LI e as culturas anglofônicas. Assim podemos analisar melhor como se dá a (re)construção de identidades nesse contexto.

1.7.5 Identidades Nacionais

Na última seção traçamos um paralelo entre as identidades individuais e as identidades de grupos, mostrando que os membros podem discordar de algumas das visões de seu grupo e continuar fazendo parte dele. Nesta seção, achamos frutífero explorar, brevemente, o conceito de identidade nacional, sendo que nosso estudo é acerca das representações culturais correlacionadas ao ensino da LI.

Conforme Hall (2004, p. 50), “uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”. Portanto, ao construir sentidos e representações sobre a “nação”, as culturas nacionais constroem identidades. Tais sentidos são incorporados em narrativas que se relatam sobre a nação;

podem ser “memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens são construídas” (ibid p. 51).

Na visão de Anderson (1983 apud HALL, 2004), a identidade nacional representa uma comunidade imaginada. Silva (2009) compartilha dessa visão e explica que não existem comunidades naturais, no sentido de que os indivíduos não se unem naturalmente para formar um grupo nacional. Em vez disso, para se unir, eles inventam ou imaginam uma comunidade natural. A construção de laços imaginários é importante para a conexão de membros de uma sociedade, pois de outro modo, os indivíduos existiriam de forma isolada sem sentir que têm algo em comum com outros da sociedade.

Pode-se inferir, portanto, que as nações imaginam suas comunidades e/ou que as comunidades imaginam suas nações por meio do estabelecimento de representações sociais e culturais, que não necessariamente sempre são semelhantes à realidade. Na análise desta pesquisa, acerca do ensino da LI no contexto brasileiro, pretendemos examinar quais são as representações sociais/nacionais/culturais que os participantes, brasileiros, constroem sobre si mesmos em relação às culturas ligadas a língua alvo e como tais representações possivelmente afetam suas identidades. Buscamos verificar também, quais são as imagens ou representações nacionais que os ingleses constroem de si mesmos e de outras nações no LD. Procuramos então, verificar como os participantes da pesquisa interpretam e reagem às imagens e representações culturais construídas no LD e, por sua vez, como isso contribui para a (re)construção de identidades nesse contexto.

1.7.6 Identidades em sala de aula de LE

Como visto na seção anterior, este estudo tem por objetivo analisar as representações culturais e nacionais construídas no contexto de ensino de LI, seja no discurso do LD ou dos participantes, e examinar como tais representações contribuem para a (re)construção de identidades. Portanto, faz-se necessário abordar, de forma breve, no entanto, algumas teorias de identidades em sala de aula de ensino-aprendizagem de LE, para que possamos compreender melhor como se dá esse processo. Há diversos teóricos que já abordaram essa questão, tais como, Brown (2007), Norton (2000), Dörnyei (2005), Mastrella-de-Andrade (2011), entre outros, visões que buscamos agregar ao estudo.

Primeiramente, é importante estabelecer que em qualquer sala de aula onde haja professor e alunos há a existência de poder. De fato, o poder está envolvido em toda relação social, conforme previamente construído (cf. seções 1.1 e 1.2). No contexto do ensino de línguas estrangeiras, pode ser que o poder exista em vários níveis, por exemplo, entre o professor, que possui “todo” o conhecimento, e aprendizes; entre os discursos do LD e os dos alunos, entre a língua alvo e o que

ela representa para os alunos, entre as representações da cultura alvo e as representações que os alunos possuem acerca de suas culturas bem como das culturas da língua alvo e assim por diante.

De acordo com Norton (2000), as identidades de aprendizes de línguas são complexas, pois se constroem a partir de estruturas sociais desiguais, que se reproduzem mediante as interações do dia-a-dia. Portanto, a maneira como o professor controla o poder na sala de aula é relevante para a tranquilização, segurança e conforto do aprendiz para que a aprendizagem possa ocorrer.

Krashen e Terrel (apud RICHARDS; RODGERS, 1986) traçam um paralelo entre os termos, *input* e *filtro afetivo*, mostrando que para que a aquisição de uma língua estrangeira aconteça em sala de aula, o aprendiz tem de ser apresentado com um *input* suficiente e compreensível e em um ambiente de baixo nível do *filtro afetivo*. Os fatores atrelados ao *filtro afetivo* incluem a ansiedade, motivação e autoestima. A ansiedade refere-se a sentimentos de medo, apreensão, preocupação, frustração e desconforto por parte do aprendiz quando tenta exprimir-se na língua alvo. Ela pode provocar o bloqueio do desempenho linguístico do aprendiz (MACINTYRE e HORWITZ apud MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011).

Na visão de Mastrella-de-Andrade (2011, p. 89), a motivação, no contexto de aprendizagem de línguas, se refere à “força motora que impulsiona o processo de aprender, sem a qual não pode haver sucesso na aprendizagem”. Concordamos plenamente, contudo, gostaríamos de acrescentar que a motivação pode ter valor intrínseco ou extrínseco.

De acordo com Deci (1975 apud SOUSA, 2012, p.39) a motivação *intrínseca*, refere-se a “algo que motiva comportamentos que, por sua vez, são fonte de motivação, através do aumento da satisfação pessoal e das sensações de competência e controle sobre as suas próprias ações.” Por outro lado, a *extrínseca* é quando a “motivação para o desempenho deriva de uma resposta a algo que não tem a ver com a atividade em si, mas sim com fatores tais como a competição, a recompensa, o reconhecimento ou o juízo de outras pessoas” (ibid).

Então, por exemplo, o aprendiz de inglês agrega valor intrínseco ao estudo caso deseje aprender por autossatisfação. Ele pensa que a língua tem valor em si própria e que pode se enriquecer pelo aprendizado. Ao contrário, o aprendiz de inglês que é movido por valor extrínseco, não estuda para autossatisfação. Este pode não gostar da língua, mas achar que o aprendizado dela pode lhe oferecer possibilidades, por exemplo, conseguir um emprego, viajar para o exterior, e assim por diante.

Considerar a motivação nesses termos é relevante, pois a motivação (e o tipo de motivação) seguramente afeta as atitudes que o aprendiz irá ter em relação ao aprendizado de inglês, e tais atitudes, por sua vez, terão peso na (re)construção de sua identidade.

A autoestima perante a aprendizagem de uma nova língua é também um fator decisivo na (re)formação de identidades. Recorremos a Coopersmith (1997 apud MASTRELLA-de-

ANDRADE, 2011) que explica que a ansiedade diz respeito à

avaliação que o indivíduo faz e costumeiramente mantém de si próprio; ela expressa uma **atitude de aprovação ou desaprovação** e indica até que ponto o indivíduo acredita ser capaz, importante, bem sucedido e respeitável. Em resumo, a autoestima é um **juízo pessoal** de valor que é expresso nas atitudes que o indivíduo tem consigo mesmo. É uma experiência subjetiva que o indivíduo faz aos outros por relatos verbais e por outro comportamento expressivo aparente (COOPERSMITH, 1997, p.4-5, apud, MASTRELLA-de-ANDRADE, 2011, p. 117).

Concordamos com o posicionamento de que a autoestima representa uma atitude de aprovação ou desaprovação, ou juízo pessoal em relação ao avanço do aprendiz, no caso da aprendizagem de LEs. Não se pode negar que a autoestima está intimamente ligada aos fatores de ansiedade e motivação, sendo que uma autoestima positiva possa contribuir para a redução da ansiedade e o aumento da motivação, por exemplo.

No Capítulo 3 deste estudo – dedicado à análise dos dados – trataremos de investigar como as relações de poder, presentes em diversos níveis explicitados acima, afetam os aprendizes em termos de seu nível de ansiedade, motivação e autoestima dentro da sala de aula e verificaremos qual é o impacto disso nas suas identidades.

Concluimos sintetizando estas seções sobre identidade, ecoando Silva (2000, p. 96 – 97) a fim de apresentarmos um conceito de identidade pós-moderna:

[...] a identidade não é uma essência, um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação [...]. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas [...]. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

A seguir, apresentamos uma proposta de ensino crítico da LI.

1.8 Ensino Crítico da LI

A partir do início deste capítulo, vimos sublinhando que a cultura é incorporada de poder – pois representa esferas de disputa onde diferentes grupos sociais lutam quanto à forma como a realidade deve ser compreendida – as representações sociais/culturais e ideologias envolvem poder – devido à capacidade de legitimar ou silenciar determinadas vozes e contribuir para a hegemonia; e, igualmente, a língua(gem)/discurso se constitui de poder, uma vez que contribui para a construção de realidades e identidades, e, portanto, o ensino de línguas estrangeiras, a LI neste caso, envolve relações de poder.

Por um lado, em nossa opinião, o aprendizado de uma nova língua é benéfico, pois além de possibilitar a comunicação com outros povos, ajuda o aprendiz a enxergar o mundo real por outra ótica, e assim ele pode 'abrir a mente' e desenvolver outras visões de mundo. Contudo, pensamos que o perigo no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras reside na focalização e legitimação de determinadas visões de mundo, ao passo que as demais visões sejam ignoradas/estranhadas e venham a ser excluídas. Assim, o aprendiz pode ter visões de mundo estreitas e 'fechar as portas' para o resto do mundo. Por esse motivo, o ensino de inglês, e outras línguas estrangeiras, deve ser reflexivo e crítico. Pensamos que o primeiro passo, é reconhecer que o ensino de línguas envolve relações de poder, e, portanto, uma dimensão política. Repercutindo Giroux (1987, p. 60), em um modelo de ensino crítico, o poder e o discurso não são simplesmente “ecos homogêneos” da lógica, mas representam uma “polifonia de vozes mediadas por diferentes estratos da realidade; realidade essa moldada pela interação de formas dominantes e subordinadas de poder”.

Pensamos que partir de uma abordagem intercultural no ensino de línguas é uma maneira de ensinar de forma crítica, pois possibilita o diálogo entre culturas e diferentes visões de mundo. A interculturalidade refere-se à capacidade de compreender outras culturas e comportar-se de forma eficaz e apropriada na nova cultura (KRAMSCH, 1998). Em nossa opinião, envolve também a capacidade de manter os próprios valores culturais e, portanto, a identidade cultural perante outras culturas. Sobretudo, o ensino intercultural envolve o diálogo entre sua cultura e várias culturas relacionadas à nova língua(gem) para que se possa desenvolver o raciocínio crítico, em vez de desenvolver um olhar estreito da realidade do mundo.

É relevante, portanto, que o professor ajude seus alunos a desenvolverem a competência intercultural. Na visão de Meyer (apud BUTTJES & BYRAM, 1991, p. 137), tal competência se refere à capacidade de comportar-se de forma apropriada e de maneira flexível perante as ações, atitudes e expectativas de culturas estrangeiras. Para agir de maneira adequada e flexível, o aprendiz

há de ter consciência das diferenças culturais entre sua própria cultura e a do estrangeiro, e ter a capacidade de solucionar conflitos gerados pelas diferenças entre as culturas.

Pensando ainda com o autor supracitado, a competência intercultural se refere também à capacidade de “estabilizar” [*stabilize*] a própria identidade no processo de interação entre culturas, e de ajudar outras pessoas a “estabilizar” suas identidades (ibid). Campos e Figueiredo (2010, p. 16) compartilham dessa visão, sublinhando que o aprendiz que desenvolve uma competência intercultural está consciente de sua própria identidade e cultura, consegue construir relações entre culturas e mediar diferenças culturais, explicando, compreendendo e avaliando-as. Portanto, a competência intercultural garante que as identidades dos aprendizes sejam respeitadas e que os valores culturais estabelecidos sejam avaliados criticamente (BUTTJES & BYRAM, 1991).

Outra maneira de ensinar línguas estrangeiras de forma crítica é desenvolver a consciência acerca da teia de discursos no ambiente da sala de aula e questioná-la. “A produção da autoconsciência (...) exige uma capacidade de decodificar e criticar as ideologias inscritas na forma ou nos princípios estruturadores subjacentes à apresentação de imagens nos materiais curriculares: os 'silêncios' de um texto de sala de aula também têm que ser descobertos” (GIROUX, 1986, p. 99).

O mesmo autor traça um paralelo entre a ideologia e a consciência crítica, salientando que todo ser humano tem a capacidade de pensar de forma dialética, ou seja, pensar criticamente perante a ideologia, isto é, a produção e existência da ideologia significam que o indivíduo pode refletir e agir para transformar, desafiar (ou sustentar) interesses nela contidas:

Localizar uma teoria da ideologia na esfera da consciência crítica é enfatizar na base normativa de todo conhecimento e apontar para a natureza ativa dos agentes humanos em sua construção. A gramática subjacente à ideologia encontra sua expressão mais alta na **capacidade humana de pensar dialeticamente. Ver criticamente** tanto o objeto de análise quanto os processos envolvidos em tal análise como parte de um modo complexo de produção do significado, representa não simplesmente o lado ativo da ideologia, mas sua dimensão mais crítica. Assim, a ideologia implica em um processo pelo qual o significado é produzido, representado e consumido. **O aspecto crítico desse processo representa um entendimento reflexivo** dos interesses encarnados no próprio processo, e como esses interesses poderiam ser **transformados, desafiados** ou sustentados, de forma a **promover** ao invés de reprimir a dinâmica do **pensamento crítico** e da **ação**. A ideologia nesse sentido sugere que todos os aspectos da vida cotidiana têm um valor semiótico, são **abertos à reflexão e à crítica**, da mesma forma que a ideologia aponta para a necessidade de uma **sensibilidade crítica** a todos os aspectos da auto-expressão (GIROUX, 1986, p. 204, grifos nossos).

Portanto, ambos, professor e alunos, deveriam engajar-se em diálogos reflexivos; criticar os discursos no LD; debater sobre as representações sociais e culturais nele presentes; prestar atenção aos próprios discursos; flagrar possíveis ideologias e desenvolver discursos contra-hegemônicos e resistentes (CANAGARAJAH, 1999); reconhecer que não vivemos em um mundo perfeito e que existem desigualdades sociais entre outros conflitos sociais que devem ser abordados no processo de ensino-aprendizagem de línguas, e assim por diante. Teóricos tais como Freire (1970), Apple (1982), Canagarajah (1999), entre outros, apelam para o desenvolvimento de discursos de

transformação social e de ‘emancipação’ na sala de aula.

Na visão de Giroux (1986), as instituições educacionais não podem ser analisadas como instituições removidas do contexto socioeconômico em que estão situadas, pois são espaços políticos envolvidos na construção e controle do discurso, do significado e das subjetividades. Portanto, é importante que o professor “reconheça o jogo dialético entre interesse social, poder político e poder econômico...” possivelmente presentes no seu contexto (ibid, p. 68). Tendo essa perspectiva em mente, buscamos executar no capítulo 3 uma análise adequada acerca da escola de idiomas pesquisada. Antes, no entanto, apresentamos a metodologia de pesquisa a seguir.

CAPÍTULO 2

Da Metodologia

Ordenamos, neste capítulo, a metodologia empregada para a execução deste estudo: a pesquisa qualitativa e interpretativa de base etnográfica. Começamos explicitando a natureza da pesquisa e apresentando a nossa escolha de um tipo de metodologia desenvolvida dentro do paradigma qualitativo: a Análise Crítica do Discurso (doravante ACD) e os procedimentos metodológicos. Em seguida, apresentamos o cenário da pesquisa, os participantes, bem como os instrumentos e as técnicas de coleta dos dados – observação e gravações de aula, questionários escritos e entrevistas. Na sequência apresentamos os procedimentos para análise dos dados.

2.1 Natureza da pesquisa

A motivação que conduz este trabalho é a preocupação com a presença de ideologias e representações negativas no ensino da LI num contexto brasileiro específico, e a vontade de trazer uma maior reflexão sobre esse tema. Propusemos-nos a investigar a teia de discursos nos processos de ensino-aprendizagem da LI em sala de aula em uma escola de idiomas no DF. Sendo assim, consideramos a pesquisa qualitativa e interpretativa de base etnográfica e a ACD a metodologia mais adequada para desenvolver este estudo. Justifica-se a escolha dessa metodologia, pois focaliza a natureza sociocultural dos processos de ensino e aprendizagem, permitindo a reflexão das perspectivas dos participantes sobre seus próprios comportamentos. Além disso, apresenta uma análise holística, sensível ao nível do contexto onde a interação e a sala de aula estão situadas (WATSON-GECEO, 1997).

Ramalho e Resende (2011, p. 75) ressaltam que a ACD está naturalmente vinculado a um paradigma interpretativo crítico uma vez que seu objetivo é “oferecer suporte científico para estudos sobre o papel do discurso em relação a problemas sociais contextualmente situados”.

Denzin e Lincoln (2006, p. 17) explicam que a pesquisa qualitativa interpretativista,

[...] é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Neste estudo, decidimos partir de uma visão interpretativista, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos; e os textos são interpretados com base na ACD. Buscamos

elucidar os significados que os participantes remetem a questões importantes e representações sociais (LUCKE e ANDRÉ, 1986) relacionadas a LI.

Conforme Freebody (2003), os procedimentos a serem seguidos na pesquisa qualitativa são: o desenvolvimento da hipótese, a seleção dos participantes, o desenvolvimento prévio dos instrumentos e/ou materiais, a coleta de registros, a análise dos dados e a elaboração de inferências. Esses procedimentos são norteadores básicos desta pesquisa.

A etnografia diz respeito a um estudo intensivo, holístico e de longa duração de contato com o comportamento humano em situações que estão em andamento, para compreender a organização social, as perspectivas culturalmente baseadas e as interpretações que geram conhecimento e guiam o comportamento em um dado grupo social (WATSON-GEGEO, 1997). A etnografia de sala de aula envolve uma observação detalhada, registrando grande quantidade de amostras das atividades em áudio ou vídeo, acrescidos de entrevistas com professores e alunos (ibid).

Bryman (apud BAUER; GASKELL, 2002, p. 32) salienta que na pesquisa qualitativa (etnográfica), é importante que o pesquisador se torne capaz de ver “através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados”. Ou seja, é necessário que o pesquisador compreenda as interpretações que os participantes, como atores sociais, fazem do mundo. André (2005, p. 29) ecoa essa visão quando salienta que na pesquisa etnográfica, o pesquisador se preocupa com o significado, com a maneira própria com que os sujeitos de pesquisa se olham, olham para as suas experiências e para o mundo que os circunda, assim, o pesquisador busca “apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes”.

Nesta pesquisa, estamos interessados na construção de significados, realidades e identidades sociais na sala de aula, principalmente mediante o discurso. Portanto, procuramos observar e registrar de forma nítida a fala dos participantes por meio de gravação em áudio e anotação escrita. Para desenvolver as nossas interpretações, buscamos acrescentar dados pela aplicação de questionários escritos e a realização de entrevistas.

A seguir, nos deteremos sobre a ACD e os nossos procedimentos metodológicos.

2.2 A Análise Crítica do Discurso

“[...] o discurso está intimamente ligado àquelas forças materiais e ideológicas pelas quais os indivíduos e grupos forjam sua expressão” (GIROUX, 1987, p. 58).

A discussão nesta seção pretende ilustrar o entendimento da ACD acerca da relação entre o discurso (linguagem) e outras concepções, a saber: a ideologia ou representação, a cultura, o poder, o social e a identidade, com base em teóricos como Fairclough (1992; 2001), van Dijk (1998), entre outros. Assim, poderemos nos apoiar em tal entendimento e visões para então desenvolver a análise

desta pesquisa no Capítulo 3. Primeiramente, apresentaremos a evolução da ACD, para que possamos ter uma compreensão lúcida da concepção.

A ACD originou-se a partir da linguística crítica (LC), a qual surgiu nos anos 60 e 70, com os estudos de Fowler, Kress, Hodge, Halliday e Trew, tendo o objetivo de examinar a mudança social através do discurso (BEZERRA; PEDROSA, 2008). Na Grã-Bretanha a LC estava voltada para a análise linguística com pouca ênfase nos conceitos de ideologia e poder, ao passo que na França, a Escola Francesa de Análise do Discurso focalizava a teoria social deixando de lado a análise linguística. Pêcheux et al (1998) desenvolveram trabalhos embasados nas visões de Harris (1963) e na re-elaboração de uma teoria marxista de ideologia feita por Althusser (1992). No final da década 80, linguistas ingleses e holandeses como Fairclough, Wodak e van Dijk, começaram a estudar o aspecto crítico da língua(gem) orientado para o discurso, texto, gênero discursivo, ideologia e poder, com base em teóricos tais como, Foucault, Althusser, Giddens, Gramsci, entre outros.

Nos anos 90, a ACD tornou-se consolidada na área da ciência de língua(gem). Teun van Dijk (1983, 1998) contribuiu com uma perspectiva sócio-cognitiva da ACD, enquanto que Fairclough (1992, 1995, 2003) apresentou estudos críticos e interdisciplinares sobre a prática discursiva e a sua relação com a mudança social e cultural. Esse último também desenvolveu estudos sobre a língua(gem) do novo Capitalismo, a análise textual e a interação para investigações sociais, a teorização do discurso no campo do realismo crítico e a relação entre língua(gem) e sociedade, de acordo com a teoria linguística multifuncional de Halliday (1961) e com o conceito de ordem do discurso de Foucault (1987, 1996).

Os estudos voltados ao discurso e à política, ao racismo e ao anti-semitismo, ao gênero, ao discurso da organização, ao plano sócio-cognitivo, com base na metodologia da ACD são atribuídos a Ruth Wodak (1996, 1999), enquanto Theo van Leeuwen (2008) contribui com a distinção das relações entre o discurso e as práticas sociais: o discurso como instrumento de poder e de controle e o discurso como instrumento da construção social da realidade. Há ainda Gunther Kress (1993, 1996) que elabora o tema da língua(gem) como fenômeno social.

Outras perspectivas notáveis incluem a análise do discurso pós-colonial de Edward Said (1978), que oferece uma visão diferente, oriunda do Oriente, e a análise do discurso e o letramento de Douglas Kellner (2001) da área da pedagogia crítica. Esse último autor desenvolve estudos sobre a leitura crítica de textos da mídia e assim por diante.

No Brasil, temos os trabalhos de Izabel Magalhães, Maria Christina Leal, Elenita Rodrigues, Alexandre da Costa e Josênia Vieira (2003) que focalizam o discurso, gênero e educação. Por exemplo, estudam a relação entre a mídia, gênero e poder, mais especificamente, a voz da mulher na mídia. Além disso, põem em foco a alfabetização de adultos na perspectiva da consciência

linguística crítica e as práticas discursivas no letramento. Há também, Marco Antonio Carvalho (2011) que estuda a ACD e sua contribuição para as reflexões sobre a formação do leitor. Reconhecemos ainda os trabalhos de Viviane Ramalho e Viviane Resende (2009, 2011) que investigam o texto como material de pesquisa na ACD.

Em todas as linhas de estudo citadas acima, o objetivo principal da ACD é oferecer uma crítica à ideologia. A ACD visa a expor os sistemas de ideologias e representações e mostrar como eles estão relacionados à ordem social mais ampla. Para por em prática a ACD, é preciso “investigar os discursos com enfoque no seu ultimato e seus efeitos nas estruturas sociais” (FAIRCLOUGH, 1995, p. 36). Apple (1982, p. 37) acrescenta que “[...] qualquer tratamento sério da Ideologia tem de lutar tanto com seu campo de ação quanto com sua função, com seu papel duplo como um conjunto de regras que conferem significado, e sua força retórica em discussões sobre poder e recursos”. A seguir, aprofundaremos o debate sobre a linha da ACD que achamos adequada a este estudo.

2.2.1 ACD – Análise de Textos

Para discutir as teorias da ACD adequadas a este estudo procuramos basear-nos, mormente nos trabalhos de Fairclough (1989, 1992, 1995, 2001, 2003), pois esse autor focaliza o discurso como modo de prática política e ideológica. Ele põe em relevo a construção de identidades sociais, a construção do “eu” mediante o discurso, as maneiras pelas quais o discurso contribui para processos de mudanças culturais, entre outros assuntos que estão diretamente ligados aos temas deste estudo. Sendo assim a linha de teorias desse autor é adequada para a realização dos nossos objetivos que são voltados para a análise dos discursos do LD e dos participantes do estudo, e da (re)construção de identidades no processo de ensino-aprendizagem da LI.

Fairclough (2001) aborda a ACD estabelecendo, primeiramente, algumas fundamentações sobre o discurso e a língua(gem). Por exemplo, ele parte da visão de que o termo 'discurso' ou uso de linguagem representa uma forma de prática social e não apenas uma atividade individual. Dessa maneira, ele é um modo de ação, um modo de representação, uma forma em que se pode agir com outros no mundo.

Além disso, o discurso existe e se situa de forma histórica, estando em relação dialética entre si e a estrutura social, pois existe uma relação recíproca entre a prática social e a estrutura social. Isto é, o discurso, como prática social, constrói e limita estruturas sociais tais como, classe, relações sociais, instituições, sistemas de classificação, mas ao mesmo tempo, é construído e limitado por elas. Portanto, o discurso é socialmente constitutivo e contribui, reproduz e mantém identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimentos e crenças (FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 1995, 2001, 2003). Conforme o autor,

o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, **direta ou indiretamente, o moldam e o restringem**: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de **significação do mundo**, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91, grifo nosso).

Paul du Gay (apud BLOCK, 2007) compartilha a visão de Fairclough a respeito da produção de conhecimento por meio do discurso. Ele afirma que o discurso remete a um grupo de declarações que possibilita uma língua(gem) para que os indivíduos possam exprimir-se sobre assuntos, e que é meio de produzir um tipo específico de conhecimento sobre um assunto. Portanto, o discurso se refere tanto à produção de conhecimento pela língua(gem) e representação quanto à maneira como o conhecimento é institucionalizado, construindo práticas sociais e estabelecendo novas práticas.

James Gee (1996) possui também a mesma visão que Fairclough acerca do discurso, mais especificamente sobre a questão da construção de identidades. Ele salienta que o discurso diz respeito às maneiras de vivenciar o mundo, ou formas de viver que constituem palavras, ações, valores, crenças, atitudes e identidades sociais. O discurso é um tipo de identidade que controla a maneira com que as pessoas agem para que possam ser compreendidas e aceitas socialmente.

É possível comparar também algumas das perspectivas de Foucault com as de Fairclough. Diferentemente de Foucault, que trabalha, nomeadamente com o discurso nas ciências humanas, Fairclough se dirige a todo tipo de discurso, partindo de uma abordagem mais ampla das teorias sociais em relação à língua(gem) e ao discurso no campo das ciências sociais. Ademais, ao passo que Foucault se preocupa mais com a língua(gem) escrita, a língua(gem) falada e a escrita são proeminentes na abordagem de Fairclough. Isto representa outro motivo pelo qual, é oportuno nos basear nesse último teórico, sendo que propusemos analisar não apenas a língua(gem) escrita, mas a oral também.

Seguramente, o poder ocupa um lugar essencial nas práticas e processos sociais. Fairclough (ibid) considera veraz a visão de Foucault (1984) acerca da eficácia de poder quando seus mecanismos se escondem por meio de práticas e técnicas. No caso de textos, o poder se manifesta nas práticas discursivas relacionadas à produção e ao uso (ibid). A análise de práticas discursivas, portanto, pode permitir a compreensão do poder de instituições. Por exemplo, Foucault (1984) considera que qualquer sistema de educação é um meio político de manter ou modificar a apropriação de poder e conhecimentos, os quais se incorporam na prática discursiva.

Partindo dessa perspectiva de poder de Foucault, Fairclough (ibid) acrescenta que onde existe poder e dominação, existe a resistência. Canagarajah (1999) compartilha dessa visão e afirma que o discurso pode ser usado como uma forma de oposição. Desse modo, o discurso pode ser usado para contribuir para transformações sociais (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento, representações, crenças, e assim por diante) e para reprodução e transformação de

sociedades. Por esse motivo, Fairclough considera o discurso como modo de prática política e ideológica.

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

Nessa perspectiva, a dicotomia do político e do ideológico no discurso estão inter-relacionadas e são dependentes entre si, uma vez que as ideologias são geradas em um domínio político e estabelecem relações de poder.

O autor supracitado fala também em *ordem de discurso* para referir-se ao uso de tipos de discurso específicos conforme a adequação social em instituições ou eventos. Isto é:

Uma ordem de discurso é uma **rede de práticas sociais** na forma de língua(gem). Os elementos de ordens de discurso (gêneros, estilos, tipos de atividade e discursos) dão certas possibilidades definidas por meio de linguagens e excluem outras; elas **controlam a variabilidade linguística** em áreas específicas da vida social. Portanto, as ordens de discurso podem ser vistas como a organização e o controle social de variação linguística (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24, nossa tradução)

Ou seja, uma ordem de discurso é uma entidade estrutural subjacente aos eventos discursivos e se constituem de elementos que permitem e limitam possibilidades linguísticas. As ordens de discurso de instituições sociais (tais como escola, comunidade, família, etc.) podem ser diferentes, e até contraditórias. Dessa maneira, os indivíduos podem engajar-se em lutas para a redefinição e rearticulações de ordens de discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 97). Portanto, as ordens de discurso são constituídas de hegemonia cultural, pois são representativas de demarcação de fronteiras, de espaços de conflitos e de lutas onde mudanças sociais e culturais possam ocorrer.

Para fazer uma análise crítica dos tipos de discurso, sendo oral ou escrito, é necessário analisar a dicotomia da ordem do discurso e do evento discursivo. No capítulo da análise dos dados neste estudo, consideraremos a *ordem de discurso* em termos de variedades específicas da LI que se ensina na escola pesquisada, e analisaremos os motivos e efeitos sociais nesse contexto acerca das preferências às tais variedades. O evento discursivo, por sua vez, requer uma análise da relação entre três dimensões: o texto, a prática discursiva e a prática social (FAIRCLOUGH, 1995, p. 57).

Fairclough (1992, 2001) apresenta uma análise do discurso linguisticamente orientada (no original *textually-oriented discourse analysis*, doravante TODA). Nessa abordagem, o texto se refere a um espaço social no qual se dão a cognição, a representação (de experiências e do mundo) e a interação, por meio do uso da linguagem. Desse modo, é possível examinar os textos como “produtos de processos ideológicos que pertencem aos discursos como eventos sociais centrados na relação entre as pessoas” (MAGALHÃES & LEAL, 2003, p. 12).

Pensando, ainda com Fairclough (2001), os textos contêm certas propriedades importantes a

respeito da ideologia e hegemonia. Por exemplo, têm maneiras convincentes de pressupor de forma implícita, o que representa uma propriedade de importância social o bastante. Isto é, todo tipo de confraternização ou solidariedade depende de significados que se compartilha e se aceita; não existem a comunicação social ou interação sem tal consonância de significado.

Na TODA, o texto é visto como constitutivo de três efeitos construtivos: contribui para a construção de identidades sociais e posicionamentos sociais, denominado função identitária; ajuda a construir as relações sociais entre pessoas, função relacional; permite a construção de sistemas de conhecimento e crenças, função ideacional (FAIRCLOUGH, 2001). De forma mais explícita, a primeira função se refere às maneiras pelas quais as identidades sociais são construídas através do discurso, ao passo que a função relacional diz respeito ao modo em que são estabelecidas e negociadas as relações sociais entre participantes do discurso. A última função, a ideacional, está relacionada às maneiras com que os textos representam o mundo e seus processos, entidades e relações. Neste estudo se usa o termo *texto* para referir-se não apenas ao discurso escrito, mas também às imagens visuais e ilustrações incluídas na apresentação, pois esses aspectos são representativos da construção de significados. As três funções do texto mencionadas aqui permitem a investigação da constituição de sistemas de conhecimentos e crenças, relações sociais e identidades sociais incorporados num texto.

Análise do texto quer dizer perscrutar o significado e a forma (vocabulário, gramática, coesão, coerência e estrutura textual, metáforas, e assim por diante), ou seja, trata-se de uma análise linguística. Com base em Pedrosa (2008), na análise textual o pesquisador deve examinar:

- a. O vocabulário – com base no significado de palavras podem-se estudar as lexicalizações alternativas e sua significação tanto política quanto ideológica. O estudo de metáforas é também produtivo para achar ideologias.
- b. A gramática – a identificação e exame do tema e os verbos auxiliares modais ampliarão a análise.
- c. A coesão – refere-se à maneira na qual as orações formam frases e como estas formam unidades maiores no texto.
- d. A estrutura textual – diz respeito à forma na qual o texto se organiza, a qual pode ilustrar a percepção dos sistemas de crenças e pressupostos incorporados no texto.

Fairclough (2001) mostra que é possível perceber como a realidade social é construída pelo discurso a partir de algumas características analíticas de textos. Entre tais características que se pode analisar estão: o modo de argumentação e racionalidade, o grau de explicitação, a escolha de palavras, a estrutura de frases, entre outros. Por exemplo, a respeito da estrutura de frase, uma

sentença ativa dá proeminência ao sujeito agente, ao passo que a frase passiva, correspondente, destaca o sujeito paciente. Essas características são significativas, pois contribuem para a construção de significados e a construção de realidades sociais e, portanto, para o posicionamento de interlocutores, isso diz respeito à segunda dimensão, à prática discursiva.

A dimensão da prática discursiva do evento discursivo envolve processos de produção e consumo textual (FAIRCLOUGH, 2001). Trata-se de um processo sócio-cognitivo que contribui para a reprodução e transformação de identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimentos e crenças na sociedade. Ela faz a mediação entre aspectos textuais, sociais e culturais, isto é, entre o texto e a prática social. Em outras palavras, a prática discursiva converge o conjunto da sociedade e cultura com a língua(gem) e o texto. Na prática discursiva, buscamos investigar, por meio de uma análise intertextual interpretativa, como as funções do texto (identitária, relacional e ideacional) são capazes de contribuir para os sistemas de conhecimentos e crenças, relações sociais e identidades sociais incorporados nele (ibid), e para executar isso, é necessário focalizar a produção e o consumo do texto.

A prática social, por sua vez, tem orientação política e ideológica, (conforme estabelecido previamente) e requer uma análise sociocultural de contextos imediatos (de eventos discursivos), de contextos mais amplos de práticas institucionais, da sociedade e da cultura. Por exemplo, em relação à (re)construção de identidades sociais e processos de mudanças culturais mediante o discurso, Fairclough (2001) considera que existem 'fatores de controle de interação', que asseguram a efetividade de comunicação, tais como: a troca de turnos de fala, o controle de introdução/mudança de assuntos, polidez, entre outros. O que é significativo a respeito desses fatores é que determinam as relações de poder na interação social. Por exemplo, em sala de aula, a voz do/a professor/a pode ser dominante: regulariza a troca de fala; decide os tópicos ou assuntos a serem discutidos, tem certo controle sobre o posicionamento do 'senso comum' e assim por diante, aspectos que contribuirão não somente à (re)construção da identidade de ambos professores e alunos, mas também à cultura da sala de aula e, subsequentemente, à cultura daquela comunidade de forma mais ampla.

Na investigação da prática social, é necessário examinar como as ideologias na teia de discursos e as ações dos participantes influenciam a interação social e a (re)construção de identidades. Em outras palavras, o pesquisador quer elucidar quais são os efeitos ideológicos e hegemônicos nos sistemas de conhecimento, relações sociais e identidades sociais.

Outro aspecto que é preciso abordar na análise de discursos é a intertextualidade. Recorremos a Bakhtin (2010), que compartilha da visão de Fairclough de que estudar a língua(gem) é um ato que deve envolver, necessariamente, os aspectos sociais do uso de uma língua(gem). Ele destaca que

a verdadeira substância da língua(gem) não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [...] nem pela enunciação monológica isolada [...], nem pelo psicofisiológico de sua produção [...], mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação [...] ou pelas enunciações [...] (BAKHTIN, 2010, 127).

A realidade fundamental da língua(gem) é constituída pela *interação verbal social* (cf. seção 1.7.2) que se efetua através da comunicação discursiva concreta e está ligada à situação social imediata e ampla.

Bakhtin (1990) assevera que o uso da língua(gem) realiza-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, 'proferidos' pelos participantes de uma ou outra esfera da atividade humana. Afirma ainda que o enunciado não se repete (somente pode ser citado), pois se trata de um evento único; que o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, pois o discurso só pode existir na forma de enunciados; e que o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permite compreender de uma maneira mais profunda a natureza das unidades da língua(gem).

A perspectiva do dialogismo de Bakhtin parte da ideia de que o dizer de alguém é uma reação-resposta a outros enunciados; as palavras lhe vêm de outros enunciados e remetem a eles, no processo de interação. Portanto, como elementos de enunciado, as palavras não são “neutras”, mas carregam sentidos (visões de mundo).

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social (BAKHTIN, 1990, p. 86).

Nessa esfera, o enunciado não pode ser nem o primeiro nem o último, pois já é resposta a outros enunciados, ou seja, surge como sua réplica.

Todo enunciado está ligado a uma situação social (ou dimensão extraverbal). Para entender o enunciado, faz-se necessário considerá-lo como acontecimento de comunicação social; ele é construído pelas relações sociais, não se trata apenas da sua dimensão linguística, o enunciado constitui-se de outros aspectos que compõem a sua dimensão social: o horizonte espacial e temporal (onde e quando do enunciado; espaço e tempo históricos); o horizonte temático (objeto e conteúdo temático do enunciado); e o horizonte axiológico (a atitude valorativa dos participantes do acontecimento a respeito do que ocorre) (RODRIGUES, 2005, p. 161).

Todo enunciado está ainda voltado para os outros participantes da interação verbal. “Cada discurso é dialógico orientado a outra pessoa e a sua *compreensão* e a sua efetiva ou potencial *resposta*” (BAKHTIN, 1990, p. 256). O objetivo do enunciado é a reação-resposta ativa (imediate ou não, verbal ou não, exterior ou interior) daquele a quem é destinado e constrói-se a partir dessa reação-resposta. As características do enunciado apresentadas por Bakhtin incluem: a alternância dos sujeitos do discurso, a expressividade, a conclusividade.

Magalhães (2003) compartilha as visões supracitadas de Bakhtin e explica que o processo discursivo representa relações assimétricas produzidas pelo processo social. Ela nos diz que “as palavras e os enunciados apresentam sentidos que são basicamente heterogêneos e os textos se tornam relevantes como produtos de um processo histórico. Os sentidos são indeterminados, frequentemente estruturados em figuras retóricas, podendo também ser transformados.” (MAGALHÃES, 2003, p. 35).

Fairclough (2001, 2003) transfere algumas concepções de Bakhtin à análise crítica do discurso, por exemplo, a Intertextualidade, a qual sugere que a história (ou sociedade) é inserida em todo texto e vice versa. Em outras palavras, todo texto se constitui de outros textos e vozes que têm potência. Fairclough (ibid) avisa que determinar os outros textos e vozes em um texto pode ser inexequível às vezes. Contudo, se pode começar com a identificação de tipos de vozes presentes em oposição a vozes excluídas e informações importantes ausentes.

O mesmo autor delinea um paralelo entre a hegemonia e a intertextualidade (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135). Assevera que embora textos sejam capazes de transformar outros textos e convenções pré-existentes, tal produtividade não é facilmente obtível, devido a limitações sociais e a relações de poder, às quais a própria intertextualidade não pode explicar. Portanto, precisa-se da teoria da hegemonia para identificar as possibilidades e limitações dos processos intertextuais e processos de reestruturação de ordens do discurso, que são processos de luta hegemônica, não somente em nível discursivo, mas também no contexto mais amplo.

Neste estudo, pretende-se analisar as representações e possíveis ideologias presentes na teia de discurso, no processo de ensino-aprendizagem da LI em um contexto brasileiro específico, e verificar como tais aspectos podem contribuir para a (re)construção de identidades e para a dominação de grupos sociais em uma relação hegemônica.

Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

2.3 Procedimentos metodológicos de pesquisa

Nesta seção, buscamos derivar as implicações metodológicas das teorias sobre a ACD, em outras palavras, mostrar como os aspectos teóricos e interesses de pesquisa da ACD funcionam metodologicamente dentro do quadro da pesquisa qualitativa de modo geral e também aplicados à presente pesquisa.

De acordo com Wodak (2003, p. 19), para trabalhar com a ACD é necessário desenvolver uma descrição dos processos e das estruturas sociais responsáveis pela produção de um texto, e das estruturas sociais e processos nos quais os grupos ou indivíduos constroem sentidos em sua interação com textos. Neste trabalho nos propusemos a analisar a teia de discursos na sala de aula.

Na visão de Fairclough (2001), ao praticar a ACD o *corpus* deve refletir de forma adequada a diversidade da prática, as mudanças na prática perante diversas situações, pontos críticos e momentos de crise. Giroux (1981) ecoa essa visão quando afirma que as pesquisas sobre discurso e ideologia não devem considerar apenas discursos, mas também os mecanismos da instituição sendo investigada. Por isso, nesta pesquisa focalizamos alguns mecanismos da escola (além **da teia de discursos** em sala de aula) para ver se possíveis ideologias agem por meio deles.

Três mecanismos da escola que buscamos analisar são: os cursos de inglês oferecidos, a ementa e o LD. Procuramos responder às seguintes perguntas básicas: por que esses cursos específicos são oferecidos e outros não; quem produz a ementa e qual é sua função; quem produz o LD; quais implicações ideológicas o LD tem; entre outras.

Foram escolhidos quatro textos do LD utilizado pela instituição, o *New English File*, para amostras representativas da prática discursiva pesquisada, de acordo com a proposta descrita por FAIRCLOUGH (1992, 2001, cf. seção 2.2.1). Nossos critérios para a seleção dos textos incluíram: serem lidos em alguma das aulas observadas (assim podemos investigar a reação-resposta dos professores e alunos em relação à teia de discursos do LD); apresentar representações sociais e culturais; e serem publicações recentes para ter amostras atuais.

Com base nas três dimensões de análise do texto (FAIRCLOUGH, 2001), organizamos o processo da análise desta pesquisa nas seguintes categorias:

- 1) Objetivo e relevância do texto - Neste item, buscamos verificar: quem é a voz implícita e/ou explícita do texto; o que pretende, convencer o leitor ou apenas compartilhar informação; e qual a função pedagógica (desejada) desse tema para o conteúdo cultural.
- 2) Significado e forma – Nesta categoria, intentamos analisar a carga das palavras e a estrutura do texto. As perguntas correspondentes a esse item são: que pressuposições trazem as palavras, o desenvolvimento temático e imagens do texto? Que informações estão

implícitas, ou excluídas? De que maneira as pressuposições são sugeridas no texto?

- 3) As Práticas Discursiva e Social: Nesta categoria consideramos as funções do texto, ideacional, identitária e relacional (FAIRCLOUGH, 2001) e examinamos quais são os efeitos discursivos no sistema de conhecimento. Isto é, quais são os possíveis efeitos discursivos do texto nas interações sociais e identidades? Além disso, procuramos identificar as representações e ideologias incorporadas no texto e como influenciam na (re)construção de identidades na sala de aula.

Vale salientar que essas categorias não são independentes e que na nossa análise podem sobrepor-se devido à natureza dialógica da linguagem. Por exemplo, o discurso e a (re)construção de identidades se engajam em uma relação recíproca. Por isso, juntamos as categorias da prática discursiva e da prática social.

Conforme previamente mencionado, um dos objetivos desta pesquisa é analisar a reação-resposta de professores e alunos ao discurso do LD. Sendo assim, desenvolvemos observações e gravações de aula, tomamos notas de campo, aplicamos questionários e realizamos entrevistas para poder capturar e interpretar os discursos, atitudes e ações de professores e alunos nos processos de ensino-aprendizagem de LI.

A seguir, apresentamos o contexto e participantes da pesquisa.

2.4 Contexto e participantes da pesquisa

Os participantes de uma pesquisa voltada para a ACD devem ser pessoas com alguma relação significativa com a prática social em foco (FAIRCLOUGH, 1991, 2001). Os participantes nesta pesquisa são professores na faixa etária de 25 a 45, e alunos de 16 a 25, cujos discursos buscamos examinar por meio de instrumentos de pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de março e julho de 2012 numa escola de idiomas em Brasília – DF. Justifica-se a escolha por essa instituição devido ao seu vínculo com a universidade onde estudei e tive as experiências que motivaram o tema da pesquisa. Além disso, é nesta escola que os formandos do curso de Letras/inglês realizam a prática de docência.

Nesta escola, selecionamos 4 turmas, duas turmas do nível intermediário e duas do nível avançado, sendo que cada turma era composta de aproximadamente 10 alunos. A justificativa pela escolha dessas turmas se deveu à possibilidade de observar conversações mais fluentes e livres, aspecto que permitiria uma análise acurada a respeito das representações e possíveis ideologias inseridas no discurso dos participantes.

Não estabelecemos um critério para a seleção dos participantes, sendo aceitos aqueles que se

dispuseram a participar da pesquisa como voluntários. Informamos aos professores e alunos que nossa pesquisa era acerca do processo de ensino-aprendizagem da LI. Porém, não explicitamos detalhes sobre a investigação para evitar o comprometimento da coleta de dados.

Iniciamos a coleta dos dados pela observação e gravação de aulas no período de 19 de março a 06 de julho. Cada observação teve uma duração de 1h40min com duas frequências semanais, no horário das 18:20h às 20:00h. Nas últimas duas semanas da observação das aulas, aplicamos os questionários e realizamos as entrevistas.

Vale ressaltar que 16 dos professores participantes possuíam licenciatura em LI, enquanto os demais estavam em processo de conclusão deste curso. Foi nossa intenção entrevistar no mínimo 10 professores, mas tivemos a colaboração de apenas 5, sendo que 4 destes foram observados em aula. Não foi possível entrevistar outros professores da escola devido a sua indisponibilidade.

Por questões de ética, a identificação dos participantes da pesquisa é resguardada por meio do uso de pseudônimos.

A seguir, discutimos os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

2.4.1 Instrumentos da pesquisa

A triangulação de dados é um procedimento essencial para garantir a veracidade da pesquisa (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991). Conforme esse pressuposto, diversos instrumentos para a coleta de dados foram utilizados neste estudo que possibilitaram uma triangulação dos dados entre os quais: observação e gravação de aulas, notas de campo do pesquisador, questionários escritos e entrevistas com professores. Veja o quadro de instrumentos com seus objetivos e frequência abaixo.

Instrumentos	Objetivos	Frequência
Observação de aulas	Capturar as representações e ideologias presentes nos discursos dos participantes;	Semanalmente, 02 aulas com duração de 1h40 em cada turma.
Gravação das aulas em áudio	Apoiar as notas de campo do pesquisador;	Todas as aulas foram gravadas.
Notas de campo do pesquisador	Registrar eventos na sala de aula, impressões e reflexões do pesquisador;	01 registro para cada aula observada.
Questionário escrito	Levantar dados acerca das representações e possíveis ideologias dos informantes;	90 questionários distribuídos aos participantes

Entrevista	Elucidar e elaborar respostas do questionário escrito.	5 entrevistas realizadas.
-------------------	--	---------------------------

Quadro 1.1 - Instrumentos da pesquisa

Detalhamos cada instrumento nas seções a seguir.

2.4.2 Observação e gravação de aulas

Dentro da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, considera-se a observação um procedimento imprescindível, pois permite ao pesquisador capturar acontecimentos relevantes em campo (GIL, 1999). Ludke e André (1986, p. 26) afirmam que o observador, ao acompanhar *in loco* as experiências diárias dos participantes, pode alcançar o entendimento da visão de mundo destes e o significado que dão à realidade ao seu redor, e às próprias ações.

A observação é normalmente acompanhada de gravação de áudio e vídeo. Almeida Filho (1998, p. 23) pontua que:

a gravação em áudio ou vídeo de uma sequência de aulas típicas registra de forma duradora o processo de ensinar em construção e por isso permite, na revisitação, nos revisionamentos e nas reaudições de aulas, o flagrar de evidências e contra-evidências para a construção de uma interpretação da abordagem em fluxo.

Ao realizar as observações de aula para esta pesquisa, buscamos capturar as representações e possíveis ideologias presentes nos discursos de professores e alunos. Gravamos todas as aulas com o intuito de apoiar as notas de campo. Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 141) consideram que a sala de aula é um “lugar privilegiado para a pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas”. O contato pessoal que a pesquisadora teve com a sala de aula foi realmente benéfico para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem da LI nesse contexto.

Conforme previamente mencionado, aulas em 4 turmas foram observadas, todas de LI, as quais foram ministradas por professores cujas identificações procuramos resguardar por meio do uso de pseudônimos nesta pesquisa. No 1º semestre de 2012, tempo durante o qual desenvolvemos a pesquisa, cada turma teve 45 horas de aula no total. Observamos 40 horas, referentes a 24 encontros, sendo que não assistimos às aulas durante o período de provas.

2.4.3 Notas de Campo

Conforme Fetterman (1998, p. 63; 114), as notas de campo permitem que o pesquisador possa registrar suas impressões e reflexões. Elas podem ser tomadas durante as observações de aulas e a realização de entrevistas. Servem como guia na elucidação de dúvidas e no fornecimento de pistas para a análise e interpretação dos dados.

Na mesma linha de pensamento, Ramalho e Resende (2011, p. 84) asseveram que as notas de campo “constituem um momento fundamental no trabalho de campo porque articulam, no discurso, os diversos métodos adotados em uma pesquisa particular, integrando percepções e interpretações associadas aos vários momentos da pesquisa”.

Nossas observações foram registradas por meio de notas de campo em manuscrito. Buscamos capturar os discursos, atitudes e ações dos participantes, assim como os momentos críticos (FAIRCLOUGH, 2001) que achamos relevantes para a pesquisa. Intentamos fazer anotações descritivas e reflexivas que pudessem favorecer a subsequente análise.

2.4.4 Questionários escritos

Com a intenção de aprender sobre as experiências dos participantes e compreender como foram os primeiros contatos deles com a LI, elaboramos e aplicamos questionários. Pensamos também que o uso do questionário pudesse elucidar suas representações e possíveis ideologias acerca da língua em questão.

O questionário escrito, segundo Gil (1999) é uma técnica de investigação que abrange o conhecimento de opiniões, crenças, interesses, expectativas e experiências dos participantes da pesquisa. O mesmo autor salienta que as perguntas que compõem o questionário devem ser claras, redigidas numa linguagem acessível aos participantes, sem ambiguidades e sem correr o risco de sugerirem as opiniões do entrevistador (ibid).

Elaboramos um questionário específico para os professores no intuito de obter informações sobre suas experiências profissionais com a LI. Outro questionário, voltado aos alunos, focalizou as experiências deles ao estudar a LI. De 30 questionários distribuídos aos professores na escola, 21 foram devolvidos e de 60 entregues aos alunos, 46 foram devolvidos. Vale salientar que os objetivos mencionados aqui em relação ao questionário foram alcançados.

2.4.5 Entrevistas

Com o intuito de ouvir diretamente dos professores e entender melhor as suas visões acerca do ensino da LI, a língua em si própria, e os povos que a usam, realizamos entrevistas individuais em áudio. Inicialmente desejamos entrevistar 10 professores, porém, foi possível realizar apenas 5 entrevistas devido à falta de disponibilidade da maioria dos professores.

Na perspectiva de Gil (1999, p. 118), algumas das vantagens da entrevista incluem a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento dos participantes; a elucidação de perguntas e/ou respostas; a anotação de expressão corporal do entrevistado e a tonalidade de voz nas respostas, entre outras.

De acordo com Bauer e Gaskell (2002), é importante que o pesquisador prepare de antemão tópicos-guia que cubram os temas centrais e os problemas da pesquisa. Rosa et. al (2006, p. 34) ecoam essa visão salientando que a preparação de temas a serem tratados garante a focalização dos problemas centrais. No entanto, o entrevistador pode formular algumas perguntas durante o encontro, pois isso permite a inclusão de perspectivas imprevistas pelo pesquisador que podem ampliar a visão da pesquisa.

Procuramos realizar entrevistas guiadas, sendo que preparamos os tópicos e algumas questões a serem tratados. Entretanto, fizemos perguntas adicionais durante as entrevistas quando percebemos que era possível obter informações complementares e relevantes. Buscamos também deixar espaço para que o entrevistado falasse à vontade e pudesse trazer assuntos para ampliar o escopo e a visão da pesquisa.

Desde já, os passos que seguimos ao realizar as entrevistas incluem: a preparação dos tópicos-guia; a seleção dos entrevistados; a realização das entrevistas; a transcrição das entrevistas; e a análise do *corpus* do texto.

2.4.6 Procedimentos de análise dos dados

A análise do *corpus* lida com um processo demorado que exige releituras e reinterpretações. Bauer e Gaskell (2002, p. 85) pontuam que o objetivo da análise é procurar sentidos e compreensão:

“O que é realmente falado constitui os dados, mas a análise deve ser além da aceitação deste valor aparente. A procura é por temas com conteúdo comum e pelas funções destes temas. Algumas perspectivas teóricas falam de representações centrais e periféricas, sendo as primeiras aquelas que estão disseminadas dentro de um meio social [...] Um procedimento proveitoso é construir uma matriz com os objetivos e finalidades da pesquisa [...] (grifo nosso).

Portanto, ao trabalhar o *corpus* o pesquisador pode fazer uma classificação ou codificação por tópicos. Nesta pesquisa buscamos trabalhá-lo com base em tópicos relacionados às nossas perguntas de pesquisa, selecionando as amostras de forma cuidadosa.

Foi necessário transcrever as aulas e entrevistas gravadas em áudio. A transcrição de discurso falado é indispensável em trabalhos baseados na ACD. Trata-se de um processo demorado. Por exemplo, pode levar entre seis a vinte horas para transcrever uma hora de fala (FAIRCLOUGH, 1992, 2001). Um eficiente sistema de transcrição captura diferentes características e detalhes da fala tais como, entonação, ênfase, pausas, silêncios, alterações na altura e no ritmo, entre outros (ATKINSON e HERITAGE, 1984; TANNEN, 1989 apud FAIRCLOUGH, 1991, 2001).

Ao interpretar a fala dos participantes, prestamos atenção à entonação, ênfase, pausas, silêncios, alterações na altura e no ritmo, entre outros detalhes, na busca por desenvolver interpretações precisas e verazes.

Denzin e Lincoln (2006) asseveram que a pesquisa interpretativista envolve a comparação e o contraste de teorias, estudos e perspectivas. Conforme esse pressuposto, após a coleta de dados, tentamos sistematizá-los, comparando e contrastando-os com base nos fundamentos teóricos discutidos no capítulo 1.

Fizemos uma triangulação dos dados obtidos por meio da observação e gravação de aulas, notas de campo, questionários e entrevistas, no intuito de obter uma representação acurada, abrangente e objetiva do objeto de estudo (SILVERMAN, 2009, p. 261).

Aprofundamos a interpretação dos dados de acordo com as teorias da ACD, buscando revelar as representações culturais e possíveis ideologias presentes no processo de ensino-aprendizagem da LI e sua contribuição na (re)construção de realidades e identidades sociais na sala de aula.

Conforme previamente dito, na ACD não há um método e/ou ordem específico/a de analisar os dados (FAIRCLOUGH, 2001). Portanto, procuramos desenvolver nossa própria ordem de análise que pudesse peneirar os dados. Assim, ao analisar os mecanismos da instituição, intentamos verificar como estes influenciam o processo de ensino-aprendizagem da LI dentro na sala de aula. Em seguida, analisamos o LD e alguns textos lidos nas aulas, tentando interpretar as reações-respostas dos professores e alunos aos discursos contidos neles. Na sequência, analisamos os questionários e entrevistas com a intenção de verificar como as experiências dos participantes influenciaram suas ideias sobre a LI. Ao seguir essa ordem, era necessário voltar e reinterpretar na busca de ligar os pontos.

Pensamos que essa ordem seria mais coerente, sendo que podemos elucidar de que modo as representações e possíveis ideologias da instituição (ementa e LD) afetam professores e alunos e de que maneira esses últimos reagem a tais mecanismos. Contudo, temos em mente que os professores

e alunos possuem suas próprias representações e que suas visões de mundo são influenciadas não apenas pelo contexto de ensino-aprendizagem, mas também por fatores exteriores tais como a mídia, religião, viagens, entre outros fatores que não serão abordados neste estudo.

Este capítulo ilustrou os fundamentos metodológicos que nortearam esta pesquisa, passamos ao próximo capítulo no qual apresentamos a análise dos dados.

CAPÍTULO 3

Da Apresentação e Análise dos Dados

“[...] qualquer tratamento sério da Ideologia tem de lutar tanto com seu campo de ação quanto com sua função, com seu papel duplo como um conjunto de regras que conferem significado, e sua força retórica em discussões sobre poder e recursos” (APPLE, 1982, p. 37).

Neste Capítulo, apresentamos a análise da pesquisa, por meio de uma discussão entre os fundamentos teóricos relacionados à Língua/Linguagem, Cultura, Representação, Estereótipos, Ideologia, Identidade, entre outros, os quais foram desenvolvidos no Capítulo 1. Tencionamos desenvolver uma análise com base na ACD, vista no Capítulo 2. É neste Capítulo que buscamos responder às perguntas norteadoras da pesquisa, explicitadas na Introdução:

- I. Quais são as representações e possíveis ideologias presentes tanto no discurso de professores e alunos quanto no LD a respeito da LI e os países onde é falada?
- II. De que forma a teia de discursos (possivelmente ideológicos) e abordagens culturais pode afetar as identidades de professores e alunos?
- III. De que maneira o ensino da LI pode ser mais crítico?

Na primeira seção a seguir, apresentaremos os resultados da análise da instituição pesquisada, pois achamos propício para uma melhor compreensão do funcionamento da escola. O objetivo nessa seção é identificar se existem mecanismos que possam carregar sentidos ideológicos. A análise de tais mecanismos é importante, pois conforme Giroux (1981), a hegemonia se impõe também em relações sociais não mediadas por discursos explícitos. Ao longo deste Capítulo, viremos a compreender que tipo de hegemonia pode existir, e se existe, nesse contexto brasileiro estudado.

Assim, na seção 3.2, nos empenhamos em analisar a teia de discursos em sala de aula para poder constatar as representações sociais e culturais e possíveis ideologias. Em seguida, nas seções 3.3, 3.4 e 3.5, apresentaremos e analisaremos os questionários e entrevistas dos professores e dos alunos e as gravações das aulas. A intenção da escolha dessa ordem de apresentação é tentar construir uma cadeia, isto é, mostrar como alguns mecanismos da escola e o do LD influenciam (ou

não) o pensamento e representações dos professores e alunos acerca da LI e das culturas anglófonas e do mundo como um todo. Em outras palavras, localizar e detalhar como as visões da escola e do LD possivelmente contribuem para a (re)construção de realidades e identidades sociais nesse contexto.

3.1 Da Escola

É importante examinar alguns mecanismos da escola, pois são fatores externos que impactam os acontecimentos da sala de aula. Foi possível identificar três mecanismos que possuem características ideológicas potencias: alguns cursos oferecidos, a ementa e o LD. Antes de abordar tais aspectos, no entanto, apresentamos algumas informações básicas acerca da escola para dar uma melhor compreensão de sua operação.

De acordo com as informações fornecidas pela escola, ela se iniciou aproximadamente 15 anos atrás, pelo curso de Letras da universidade, com o intuito de oferecer cursos adicionais de línguas para os alunos e para o público em geral. Hoje a escola contrata aproximadamente 70 professores de inglês semestralmente – graduados em Letras. Dentre os professores, há quatro estrangeiros que possuem a mesma qualificação.

O curso regular de inglês oferecido pela escola se divide em 12 níveis: (a) Básico 1, 2 e 3; (b) Pré-Intermediário 1, 2 e 3; (c) Intermediário 1, 2 e 3; (d) Avançado 1, 2 e 3, cada um tendo duração de 1 semestre equivalente ao semestre da própria universidade. Isto significa que o aluno que inicia no nível Básico 1 estuda nesse programa por aproximadamente 6 anos. Contudo, é necessário considerar que o aluno tem a chance de adiantar os estudos por meio dos cursos intensivos de inverno e verão ou pode repetir com base no seu progresso.

Além do curso regular de inglês, o programa oferece cursos temáticos como, por exemplo, Cinema, Cultura Pop, Inglês Instrumental e cursos preparatórios para concursos públicos e provas de inglês como TOEFL. A nosso ver, a focalização de determinadas culturas em alguns desses cursos pode parecer ideológica.

Por exemplo, no curso de cinema realizado no 1º semestre de 2012, os seguintes filmes e diretores foram abordados: *Seven* (também grafado **Se7en**, de 1995) do diretor estadunidense, David Fincher, *A Origem* (2010) do inglês-estadunidense, Christopher Nolan, *Na Natureza Selvagem* (2007) do estadunidense, Sean Penn, *Ritmo quente* (1987) do estadunidense, Emile Ardolino, *A Lista de Schindler* (1995) do estadunidense, Steven Spielberg, e *ET- O Extraterrestre* (1982), também de Spielberg. Houve também uma focalização dos seguintes diretores: Alfred Hitchcock (inglês), Woody Allen (estadunidense), George Orson Welles (estadunidense) e Martin

Scorsese (estadunidense).

O Cinema representa uma fonte repleta de produção cultural e, portanto, é um meio benéfico de ensinar uma língua e cultura. Na lista de filmes e diretores supracitados, percebemos que os prevaletentes são estadunidenses. Na concepção da ACD (FAIRCLOUGH, 2001), isso pode significar a focalização das visões de mundo estadunidenses e a exclusão das demais visões de mundo pela ausência de filmes e diretores de outras nacionalidades. Repara-se que o enredo de *A Lista de Schindler* (1995) não envolve o contexto estadunidense, sendo alemão. Contudo, pode ser que esse filme carregue visões de mundo estadunidenses, por ter sido dirigido por norte-americanos.

A focalização de filmes e diretores estadunidenses nesse contexto de ensino da LI pode ser vista como um mecanismo ideológico, pois, perante uma ampla gama de filmes anglófonos, apenas esses foram escolhidos. Seguramente não é possível abordar os filmes de todas as nacionalidades anglófonas em apenas um semestre, contudo, uma abordagem mais diversificada seria mais benéfica, no sentido de apresentar outras produções culturais e visões de mundo. Como visto previamente, o espaço cultural representa um campo de batalha onde grupos sociais disputam a legitimação de determinadas visões de mundo (GIROUX, 1986).

A focalização de culturas apenas pela ótica estadunidense pode influenciar fortemente na (re)construção de realidades e identidades sociais nesse contexto específico. Por exemplo, os alunos podem vir a apreciar e valorizar a cultura estadunidense mais que outras, no sentido de querer focalizar essa variedade e cultura já que é a cultura legitimada no seu curso de inglês. Nas seções 3.4 e 3.5, dedicadas à análise de questionários, entrevistas e gravações de aulas, podemos constatar de forma mais adequada como se dá a (re)construção de realidades e identidades sociais nesse contexto.

A ementa produzida pela escola parece também ser um mecanismo ideológico em relação ao ofício do professor. Isto é, a escola faz a ementa no início de cada semestre para o professor. Por exemplo, a cópia do programa (Anexo 2) é do curso Intermediário 3 de inverno, que foi realizado em janeiro de 2012. Podemos ver de forma detalhada quais lições do livro devem ser tratadas em cada semana, ou seja, o conteúdo a ser dado em cada aula já está programado para o professor. Assim, o professor apenas segue o LD. Esse aspecto diminui a liberdade do professor de planejar sua própria abordagem de ensino. Pode ser que ao fazer a ementa, a coordenação queira harmonizar as abordagens de ensino. No entanto, isso pode chegar a ser interpretado como se os professores fossem incapazes de planejar o curso.

Igualmente, o LD utilizado na escola, o *New English File*, dita passo a passo a maneira como a aula deve ser desenvolvida. Por exemplo, ele determina, em cada nível, a gramática a ser estudada, os temas a serem discutidos, as representações culturais a serem abordadas; todos os exercícios e atividades estão delineados, e assim por diante. Assim, se espera que tanto alunos

quanto professores reproduzam os conhecimentos do LD. É importante sublinhar que esse LD foi produzido por uma equipe de professores da Universidade de Oxford, na Inglaterra. Desenvolvemos uma análise mais aprofundada acerca dos discursos do LD na seção 3.2.

Considerações parciais

A nosso ver, o plano de curso/ ementa e o LD, como mecanismos da escola, têm capacidade de (re)construir as identidades dos professores inseridos nesse contexto, no sentido de transformá-los em reprodutores. Como visto previamente, Apple (1982) e Giroux (1981) alertam sobre livros didáticos *enlatados* que privam os professores de seus papéis convencionais. Tentamos constatar se esse é o caso dos professores nessa escola nas seções 3.3 e 3.5, onde analisamos as observações de aulas, questionários e entrevistas.

Nossa intenção, na seção a seguir, é revelar quais são as representações sociais/culturais e possíveis ideologias nos discursos do LD utilizado pela escola pesquisada e analisar qual a reação-resposta de professores e alunos. Desse modo, buscamos constatar como se dá a (re)produção de sistemas de conhecimento e a (re)construção de realidades e identidades sociais por meio do discurso.

3.2 Dos discursos em sala de aula

O objetivo principal das observações e gravações das aulas nesta pesquisa era examinar como os professores e alunos reagem e respondem aos discursos do LD, pois desejamos verificar se as representações e conhecimentos presentes nos discursos do LD são simplesmente adotados e reproduzidos pelos participantes ou se são habitualmente contestados e debatidos nos processos de construção de sentidos e significados. Assim, achamos oportuno apresentar e analisar de forma concomitante alguns discursos do LD e a reação-resposta dos participantes, conforme as observações, para poder detalhar como acontece a possível (re)produção de conhecimento na sala de aula. Apresentamos, primeiramente, alguns comentários gerais acerca do LD e da abordagem do conteúdo cultural deste pelos professores e, na sequência, analisamos alguns artigos do LD e a reação dos participantes.

Conforme previamente mencionado, o LD utilizado, o *New English File*, desempenha um papel principal no ensino de LI nessa escola, pois os métodos e abordagens de ensino dos professores se baseiam nele. Os livros analisados neste estudo são dos níveis pré-intermediário, intermediário e

avanzado.

O conteúdo cultural abordado no LD é, mormente, acerca dos ingleses, embora haja a apresentação da cultura de outras nacionalidades, inclusive de países onde não se fala a LI. Isto é, 90% das histórias e diálogos temáticos abordam a cultura inglesa e são apresentados e relatados por ingleses. Assim, a perspectiva do LD na sua totalidade é inglesa. A abordagem de culturas não anglófonas, por exemplo, francesa, argentina, entre outro/as, também é dada por meio da ótica dos ingleses.

Anotamos também que além da cultura inglesa, é dada prioridade à cultura estadunidense, e que há referências esporádicas e mínimas à Escócia e à Irlanda. Os demais países onde se fala a LI, por exemplo, Barbados, Índia, Nigéria, e assim por diante, são excluídos do LD. Certamente, não é viável apresentar todas as culturas anglófonas do mundo em um só LD, contudo talvez fosse mais crítico diversificar, em vez de focalizar determinadas culturas.

Nesse caso, onde o LD parece carente em termos de diversificação de conteúdo cultural anglófono, se espera que o professor preencha os espaços vazios para que os alunos possam ser expostos a uma ampla gama de culturas atreladas à LI. No entanto, percebemos nas observações de aulas que, ao abordar o conteúdo cultural explícito do LD, os professores também focalizaram as culturas de determinados países, notadamente as da Inglaterra e dos EUA.

Por exemplo, em uma aula do nível avançado, observada no dia 22 de maio de 2012, o professor passou o filme “The King's Speech”. Perguntamos ao professor o motivo de escolha e a resposta foi que “o filme apresenta a história inglesa e, como o livro didático é acerca da cultura inglesa, os alunos podem aprender mais com o filme”. Não achamos incorreto que o professor discorresse sobre a cultura inglesa por meio do filme. O problemático no contexto foi que o professor pensou que como o LD é inglês deve focalizar a cultura inglesa.

Em outras aulas observadas com esse e os demais professores-participantes constatou-se que houve a focalização das culturas inglesa e estadunidense devido ao LD utilizado; os professores não abordaram as culturas de outros países anglófonos além daqueles apresentados no LD. Desse modo, pode-se considerar que os professores reproduzem conhecimentos a partir do LD, em vez de trazerem novas perspectivas à questão cultural.

No ensino de vocabulário e pronúncia, o LD focaliza também as variedades inglesa e estadunidense. Há uma comparação relativamente constante acerca do vocabulário e da pronúncia entre as variedades supracitadas. Veja a seguir, alguns exemplos extraídos do LD nível intermediário (livro de exercícios), página 75:

US English	fries	check	vacation	cab
UK English	chips	bill	holiday	taxi

(Anexo 3)

Nas aulas observadas, todos os professores também faziam essa diferenciação. Veja exemplos a seguir:

“The British say petrol station but the Americans say, gas station.”

“In British English you say taught (tɔ:t) and in American you say: ta:t.
(aula de avançado observada no 03/04/2012, anexo 4)

A focalização de determinados países no ensino de LI pode ser vista como uma ação político-ideológica, pois contribui para a legitimação e promoção de tais culturas. Tal iniciativa também remete e mantém relações de poder, pois houve a exclusão das demais culturas ligadas à LI. Relembrando a perspectiva de Fairclough (2001), o discurso como modo de prática política e ideológica contribui para a sustentação de identidades sociais, relações de poder, sistemas de conhecimentos, e assim por diante.

Outro aspecto no LD que merece destaque é a visão homogeneizada da LI. Isto é, há uma representação de que todos os ingleses falam e pensam da mesma maneira. Tal representação dá o sentido de que não existem variações linguísticas relacionadas a sotaque, gramática e vocabulário, entre os ingleses. Nas aulas observadas, percebemos que os professores reproduzem essa visão homogeneizada da LI falada na Inglaterra. Além disso, apresentam a variedade dos Estados Unidos de forma homogeneizada também. Nos seus discursos, por exemplo, “The Americans say...” (visto acima) dão a impressão de que todos os estadunidenses falam da mesma maneira.

A nosso ver, as variações linguísticas resultantes de classe, região e assim por diante, podem ser representativas de desigualdades sociais, heterogeneidade cultural, entre vários outros aspectos dentro de um país. Portanto, a representação homogeneizada da língua inglesa falada na Inglaterra (ou nos EUA) sugere que não há desigualdades nem heterogeneidade cultural nesse país. Essa é uma representação parcial, pois há uma exclusão de certas realidades sociais do país. Seguramente, não é viável focalizar todas as variações linguísticas da Inglaterra em um só LD, contudo seria mais crítico pelo menos estabelecer o fato de que existem tais variações.

Outro aspecto relevante a respeito do LD é que está carregado de figuras públicas bem-sucedidas. Há textos sobre Mick Jagger, Winona Ryder, Rupert Grint, Dennis Bergkamp, Alfred Hitchcock, Quentin Tarantino, Francis Coppola, Beyoncé, Bono, entre outros. A nosso ver, esse aspecto contribui para a idealização dos ingleses e americanos e dá o sentido de que seus países são mundos perfeitos sem problemas sociais, desigualdades e assim por diante. Isso se resume também a uma visão parcial e falsa dos EUA, fugindo de uma representação global de toda a sociedade.

Anotou-se nas observações de aulas que os professores não percebem esse tipo de idealização; nas discussões sobre os famosos não há referência ao mundo real de indivíduos comuns com problemas. Geralmente, os professores apenas focalizam o exercício gramatical a ser

desenvolvido acerca dos textos; e não exploram os possíveis sentidos ideológicos subjacentes.

Na sequência, apresentamos alguns artigos do LD que foram lidos e discutidos em aulas observadas. Vale ressaltar que na interpretação, é o leitor que articula o significado com base nas suas interações e leituras prévias (MAGALHÃES, 2003, p. 36). Tendo isso em mente, buscamos analisar os significados, representações e ideologias possíveis presentes na teia de discursos nesse contexto e como os professores e alunos reagem a tais discursos. Examinamos também como os discursos dos textos podem contribuir para a (re)construção de realidades e identidades sociais dentro da sala de aula. Apoiamo-nos no formato de análise de Fairclough (2001): o texto, a prática discursiva e a prática social. Assim, com relação ao texto examinamos a forma e o significado, e com relação à prática social, as representações sociais e ideologias. Quanto à prática discursiva, focalizamos a (re)construção de relações sociais e identidades.

3.2.1 Texto 1, *Culture shock*

Esse artigo foi lido em uma aula, do nível intermediário, observada em maio de 2012 (Anexo 4). Na análise a seguir, buscamos discutir as representações e ideias incorporadas assim como a reação-resposta do professor e alunos aos discursos do texto.



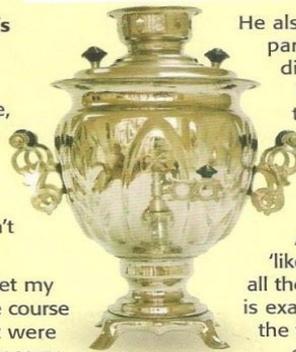
Culture shock

Good manners are always good manners. That's what Miranda Ingram, who is English, thought, until she married Alexander, who is Russian.

When I first met Alexander and he said to me, in Russian, 'Nalei mnye chai – pour me some tea', I got angry and answered, 'Pour it yourself'. Translated into English, without a 'Could you...?' and a 'please', it sounded really rude to me. But in Russian it was fine – you don't have to add any polite words.

However, when I took Alexander home to meet my parents in the UK, I had to give him an intensive course in *pleases* and *thank yous* (which he thought were completely unnecessary), and to teach him to say *sorry* even if someone else stepped on his toe, and to smile, smile, smile.

Another thing that Alexander just couldn't understand was why people said things like, 'Would you mind passing me the salt, please?' He said, 'It's only the salt, for goodness sake! What do you say in English if you want a *real* favour?'



He also watched in amazement when, at a dinner party in England, we swallowed some really disgusting food and I said, 'Mmm...delicious'. In Russia, people are much more direct. The first time Alexander's mother came to our house for dinner in Moscow, she told me that my soup needed more flavouring. Afterwards when we argued about it my husband said, 'Do you prefer your dinner guests to lie?'

Alexander complained that in England he felt 'like the village idiot' because in Russia if you smile all the time people think that you are mad. In fact, this is exactly what my husband's friends thought of me the first time I went to Russia because I smiled at everyone, and translated every 'please' and 'thank you' from English into Russian!

At home we now have an agreement. If we're speaking Russian, he can say 'Pour me some tea', and just make a noise like a grunt when I give it to him. But when we're speaking English, he has to add a 'please', a 'thank you', and a smile.



Adapted from the British press

Artigo extraído do *New English File*, nível avançado, p. 38

Objetivo e relevância do texto

O tipo de discurso do texto é uma narrativa de não-ficção, sendo que relata eventos em forma de narração. A voz narrativa é de uma inglesa, Miranda Ingram, que exprime o sentimento de choque cultural que vivenciou com o marido russo e ao viajar para Rússia.

O tema do artigo é *Choque Cultural*, e aborda a questão de boas maneiras [*good manners*]. A princípio, a narradora pretende discorrer sobre as boas maneiras, ilustrando por meio de sua história que o conceito de boas maneiras não é universal, "Good manners are always good manners. That's what Miranda Ingram, who is English, thought, until she married Alexander, who is Russian (cf. introdução do artigo)."

A história é contada na primeira pessoa e a narradora relata que seu marido, assim como os russos, raramente usam frases educadas como, "Você poderia...?", "Por favor", "Obrigado", "Desculpa" (primeiro parágrafo), e assim por diante. Os ingleses, por outro lado, além de utilizar

sempre essas frases, procuram agradar outras pessoas, por exemplo, por comer comida ruim e dizer “delicioso” ao anfitrião, ou “sorrir continuamente para todos, mesmo para desconhecidos”.

Pensamos que o objetivo do texto é demonstrar a concepção inglesa a respeito de polidez ao contrastá-la com outra nacionalidade. A princípio, o artigo tem função pedagógica relevante, pois se constitui de conteúdo cultural que poderia ser benéfico ao aprendizado da LI.

Significado e forma

À primeira vista, o texto parece apresentar uma mera comparação do conceito das boas maneiras nas perspectivas dos ingleses e dos russos. Entretanto, se olharmos de forma mais crítica, vemos que a narradora julga a perspectiva dos russos, a nacionalidade que nesse contexto representa o Outro (ou seja, a nacionalidade que não é inglesa), com base na perspectiva dos ingleses. Vamos considerar algumas palavras e frases a seguir.

A narradora diz que quando seu marido lhe pede favores sem acrescentar ‘Por favor’ e ‘Obrigado’ à frase, traduzida para o inglês, parece bem rude, “**Translated** into English [...] It really **sounded** rude to me” (l. 4-5). As palavras “translated” e “sounded” destacam que a narradora está julgando o modo russo com base no inglês. A frase, “It really **sounded** rude to me”, estabelece uma relação de poder na qual a inglesa está superior.

Também, a frase, “**But in Russian** it was fine, you **don’t have to** add any polite words” (l. 5-7) minimiza a maneira de ser do marido (e dos russos). Esta frase sugere, ainda, que quando se usa a LI é preciso acrescentar determinadas palavras ‘educadas’. Isto minimiza a Outra língua, insinuando a ideia que a LI é uma língua que requer que o sujeito aja de forma ‘educada’.

A palavra “**However** [when I took Alexander home to meet my parents in the UK...]” (l. 8-9), traz um contraste contundente entre os ingleses e essa Outra nacionalidade. E “he just **couldn’t understand**” (l. 14-15) constrói e enaltece uma relação de Diferença/Outrização. A afirmação de que seu marido (com quem tem uma história de convivência) não consegue entender a maneira de ser dos ingleses, sugere que os ingleses “são tão educados” de uma maneira que a Outra (e nenhuma outra) nacionalidade nunca poderia compreendê-la. Isto é uma forma de exagero, que de fato é um modo de argumentação neste texto, pois a narradora relata a história de uma maneira muito persuasiva. Por exemplo, ela diz que no Reino Unido se pede desculpas e sorri, mesmo se outra pessoa pisou no seu pé, “[...] in the UK [...] say sorry even if someone else stepped on your toe, and to smile, smile and smile” (l. 9, 12-13).

A anedota justaposta ao artigo com o título, “**Get around in ENGLISH**, how to be polite” ilustra também o exagero do artigo. As imagens mostram um menino que está se afogando e que grita “Socorro!” para um inglês que está passando, que em turno o ignora. O menino então grita,

“Com licença senhor. Desculpe-me por perturbá-lo. Será que o senhor não se incomodaria em ajudar-me um momento, desde que não seja um problema, claro.” Aí, o inglês o ajuda, jogando uma boia salva-vidas. Esta imagem pressupõe que os ingleses são tão ‘educados’ que mantêm as ‘boas maneiras’ mesmo em situações de vida ou morte.

O título desta anedota, “**Se virando em INGLÊS**, como ser educado” é ideológico, pois reforça a ideia de que usar palavras “educadas” é uma característica própria da língua inglesa. A palavra ‘inglês’, que está em maiúsculo e negrito pressupõe uma diferenciação e separação entre a LI e as Outras línguas.

No último parágrafo do artigo, a narradora reforça a superioridade da ‘polidez’ dos ingleses. Ela diz que agora tem um acordo com o marido, se estão falando em russo, ele pode dizer, “Sirva-me um chá”, e apenas fazer um **grunhido** quando lhe serve. **Mas**, quando eles estão falando em inglês, ele tem que acrescentar um ‘por favor’, um ‘obrigado’ e um sorriso”: “If we’re speaking Russian, He can say ‘Pour me some tea’, and just make a noise like a grunt when I give it to him. But when we’re speaking English, he has to add a please, a ‘thank you’, and a smile.”

Nesse trecho, as palavras “just make a noise like a grunt” minimizam a Outra maneira de ser, nesse caso, do russo. Isto faz essa Outra maneira, de não ser inglesa, parecer inferior. Mais uma vez, o uso do “But” traz um contraste contundente, separando e diferenciando a LI de Outras línguas, fazendo-a parecer superior.

Portanto, o texto acaba atribuindo o conceito de “boas maneiras” à LI, como se fosse característica própria dela. A mensagem ao leitor, nesse caso o aprendiz da LI, é que quando se fala inglês, deve-se comportar de determinada maneira diferente de quando usa outras línguas.

Talvez se a narradora explicasse mais sobre a maneira de socializar dos russos com exemplos adicionais, não haveria a focalização do ponto de visto dos ingleses, deixando o texto mais imparcial.

As Práticas Discursiva e Social

O artigo discutido acima manifesta as três funções textuais: ideacional, identitária e relacional, conforme Fairclough (2001). A voz da narradora estabelece sua representação social/cultural acerca da polidez e dos ingleses. Isto lembra a concepção de *Comunidade imaginada* segundo Hall e Silva (2000) de que o indivíduo constrói a imagem de sua comunidade ou nação a partir do que pensa/imagina que ela seja. No caso do artigo, a narradora acredita que os ingleses têm uma maneira determinada de comportar-se e que essa maneira está ligada a língua que usam. Pensamos que a representação dos ingleses e da LI por meio da perspectiva dessa narradora remete à função ideacional do texto.

Vimos que essa representação é feita por meio da delimitação de uma diferença com Outra nação, aquela que não é (SILVA, 2000) inglesa. Isto manifesta as funções identitária e relacional.

Após a leitura desse texto em aula de ensino da LI, pensamos que é necessário que professor e alunos deveriam discutir sua autoimagem, já que foram posicionados como o Outro pelo texto, por aproximação com a nacionalidade russa representando qualquer nacionalidade que não seja inglesa. É importante que discutam também as representações dos ingleses e da LI incorporadas no texto e suas próprias visões de “boas maneiras”.

Entretanto, registramos durante a observação de aulas que tanto professor quanto alunos tomaram como padrão a concepção de ‘boas maneiras’ com base na visão construída no artigo. Compararam-se com os ingleses e concluíram que os brasileiros não eram tão educados quanto estes.

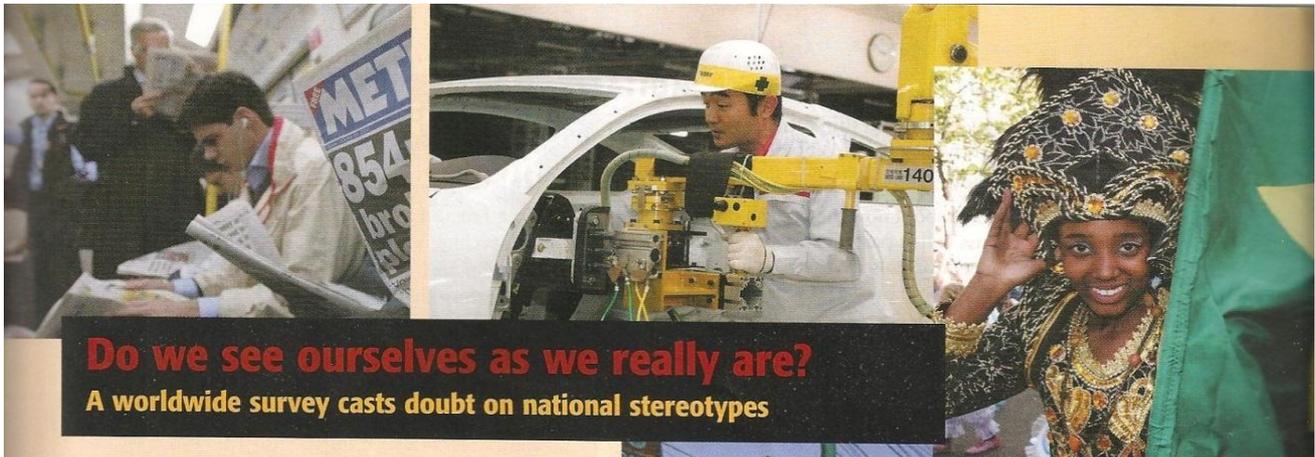
Um aluno salientou que os brasilienses nunca utilizam palavras ‘educadas’ como 'por favor' e 'obrigado/a' quando pedem favores simples. Outro aluno disse que “os brasileiros ricos não são como os ingleses ricos que são sofisticados e educados”. O interessante é que essa aluna traça um paralelo entre polidez, riqueza e sofisticação. Tais discursos podem ter contribuído para a percepção da realidade social e a (re)construção de identidades sociais dos sujeitos inseridos nesse contexto, sendo que não houve contra-discursos, nem pela parte do professor, que poderiam construir uma imagem positiva dos brasileiros perante a dos ingleses.

Pode-se dizer que o que sucedeu nessa aula foi a *anglocentricidade*, termo utilizado por Phillipson (1992), para referir-se à prática de julgar outras culturas com base na cultura inglesa, a qual está estabelecida como padrão para avaliar as demais línguas e culturas. O autor ressalta que a *anglocentricidade* desvaloriza outras línguas e culturas de forma explícita ou implícita, mantendo a hegemonia da LI (ibid).

Na sequência, apresentamos outro texto que também trata de identidades sociais/nacionais.

3.2.2 Texto 2, *Do we see ourselves as we really are?*

Esse artigo foi lido em uma aula, do nível avançado, observada em abril de 2012 (Anexo 4). Na análise a seguir, buscamos discutir as representações e ideias incorporadas assim como a reação-resposta do professor e alunos aos discursos do texto.



Do we see ourselves as we really are?
A worldwide survey casts doubt on national stereotypes

The English are cold and reserved, Brazilians are lively and fun-loving, and the Japanese are shy and hardworking – these are examples of national stereotypes which are widely believed, not only by *other* nationalities but also by many people among the nationality themselves. But how much truth is there in such stereotypes? Two psychologists, Robert McCrae and Antonio Terracciano, have investigated the subject and the results of their research are surprising. They found that people from a particular country do share some general characteristics, but that these characteristics are often very different from the stereotype.

In the largest survey of its kind, a team of psychologists used personality tests to establish shared characteristics among 49 different nationalities around the world. They then interviewed thousands of people from these same groups and asked them to describe typical members of their own nationality. In most cases the stereotype (how nationalities saw themselves) was very different from the results of the personality tests (the reality).

For example, Italians and Russians thought of themselves as extrovert and sociable, but the personality tests showed them to be much more introvert than they imagined. The Spanish saw themselves as very extrovert, but also as rather lazy. In fact, the research showed them to be only averagely extrovert and much more conscientious than they thought. Brazilians were quite neurotic – the opposite of their own view of themselves. The Czechs and the Argentinians thought of themselves as bad-tempered and unfriendly, but they turned out to be among the friendliest of all nationalities. The English were the nationality whose own stereotype was the furthest from reality. While they saw themselves as reserved and closed, Dr McCrae's research showed them to be among the most extrovert and open-minded of the groups studied.

The only nationality group in the whole study where people saw themselves as they really are was the Poles – not especially extrovert, and slightly neurotic.

Dr McCrae and Dr Terracciano hope that their research will show that national stereotypes are inaccurate and unhelpful and that this might improve international understanding – we're all much more alike than we think we are!

from the British press

Extraído do livro didático, *New English File*, do nível avançado, página 21.

Objetivo e relevância do texto

O título do texto é ‘Nós nos vemos como somos realmente?’ – “Do we see ourselves as we really are?”. O tipo de discurso é uma exposição argumentativa, sendo que busca a concordância do leitor por meio de evidência baseada em pesquisas, comparação e classificação. A voz do texto é de um repórter que relata os resultados da pesquisa voltada a estereótipos culturais.

A princípio, o texto pretende convencer o leitor de que os estereótipos culturais são mitos que frequentemente estão longe da realidade. O tema tem função pedagógica relevante já que introduz uma discussão sobre as culturas nacionais.

Significado e forma

À primeira vista, esse artigo parece ter a intenção de desconstruir estereótipos nacionais, contudo, quando lido com mais atenção, percebe-se que são reforçados até o final do texto. A discussão no artigo é acerca de alguns estereótipos nacionais proeminentes, por exemplo, os brasileiros são animados e divertidos, os japoneses são tímidos e trabalhadores etc. Conforme o autor, o texto se baseia numa pesquisa desenvolvida por uma equipe de psicólogos, um aspecto que faz o texto parecer veraz. Testes de personalidade foram desenvolvidos por meio de entrevistas e, em seguida, os resultados foram comparados com os estereótipos.

De acordo com o autor do texto, na maioria dos casos, a maneira como as pessoas se viam foi bem diferente dos resultados dos testes denominados pelos autores de 'realidade' (l. 16-18). O autor, então, apresenta alguns exemplos dos resultados: os italianos e russos se viam como extrovertidos e sociáveis, mas os testes constataram que são bem mais introvertidos do que imaginaram; os espanhóis disseram que eram extrovertidos e preguiçosos, mas de acordo com os testes são moderadamente extrovertidos e bastante cautelosos “os brasileiros são bastante neuróticos – o oposto da sua própria opinião” (l. 24-25) e assim por diante.

A escolha de certas palavras no texto contribui para o objetivo de convencer o leitor. Por exemplo, as palavras ‘tem investigado’, “two psychologists [...] **have investigated** the subject” (l. 6-7) dão o sentido que a visão do texto é baseada em pesquisa científica recente (pelo uso do presente perfeito). A palavra “surpreendente”, “the results [...] are **surprising**” (l. 8) desperta a curiosidade e atenção do leitor. Há também “a maior pesquisa desse tipo”, “In the **largest** survey of its kind” (l. 12), que funciona para convencer o leitor de que a pesquisa é verídica. Outro modo de argumentação para convencer é a menção do nome dos médicos, Dr. McCrae e Dr. Terracciano, que foram envolvidos na realização da pesquisa.

Entretanto, não está explicitado como foram desenvolvidos os testes de personalidade.

Consequentemente, existe certa contradição, pois o texto informa que os estereótipos nacionais são baseados no que as pessoas acham sobre si mesmas, e ao mesmo tempo, os pesquisadores realizaram testes de personalidade, perguntando às pessoas sobre si.

O último parágrafo do texto também apresenta outra contradição, onde afirma que os resultados da pesquisa mostram que “somos todos muito mais parecidos do que pensamos” *we're all much more alike than we think we are*. Como isso pode ser verdade se de acordo com os resultados: os italianos e russos são introvertidos, os espanhóis são mais ou menos extrovertidos e cautelosos, os brasileiros são neuróticos, os checos e os argentinos são bem amigáveis e os ingleses são extrovertidos e abertos? E como pode uma pesquisa que tem por amostras pessoas de apenas 49 nacionalidades representar o mundo?

As Práticas Discursiva e Social

Esse artigo apresenta as três funções, ideacional, identitária e relacional, sendo que apresenta ideias e representações acerca da identidade e relações sociais de diversos grupos nacionais. Achamos que o texto estabeleceu uma visão homogeneizada de cada nacionalidade, “os italianos e russos são...”, “os espanhóis são...”, etc. Por isso, acredita-se que o artigo reconstruiu estereótipos pela generalização. Isto é, o texto falha em mostrar a realidade axiomática de que em cada país há múltiplos tipos de diferenças sociais, tais como, divisão de classes, desigualdades, entre outros, os quais certamente engendram a heterogeneização da maneira de ser das pessoas do mesmo país.

Vale também destacar as imagens justapostas ao artigo. Na primeira foto vemos alguns ingleses lendo o jornal *Metro*, no metrô, ao passo que na última foto há algumas meninas comemorando o carnaval. Pode-se identificar que as moças na quarta foto são brasileiras, devido à referência ao 'bloco' escrito em português nas camisas e ao abadá que identifica os diferentes blocos de carnaval. A nosso ver, essas fotos são ideológicas, pois (re)constroem alguns estereótipos nacionais: os ingleses são leitores, os brasileiros são “festeiros” e assim por diante.

Na aula na qual esse texto foi lido, observamos que os alunos se revoltaram com a descrição dos brasileiros como sendo “neuróticos”, no texto. Porém, ninguém comentou sobre a capacidade do texto em contribuir para a construção da realidade social. Por exemplo, seria produtivo comentar sobre as imagens justapostas ao texto; dialogar sobre seus possíveis significados, por exemplo, a imagem dos ingleses “leitores e cultos”, etc. Esse tipo de diálogo não foi desenvolvido na aula.

Outro texto escolhido, a seguir, também trata de identidades e relações sociais.

3.2.3 Texto 3, *Heroes and icons of our time*

Esse artigo foi lido em uma aula, do nível intermediário, observada em junho de 2012 (Anexo 4). Na análise a seguir, buscamos discutir as representações e ideias incorporadas assim como a reação-resposta do professor e alunos aos discursos do texto.

Heroes and icons of our time

Time magazine has chosen a list of people called the *Time 100*. These are people who, the magazine believes, have an enormous impact on today's world and who inspire millions of people. The category *Heroes and Icons* includes a whole variety of people from a queen to a footballer, from politicians to a multi-millionaire rock star.

A _____, one of the world's greatest footballers, has used his hero status on the pitch to fight racism in football. After he saw black players from the England team being insulted by spectators in an international match, he started the campaign 'Stand up, Speak out'. He has raised nearly \$16 million for anti-racism groups through the sales of black and white bracelets.

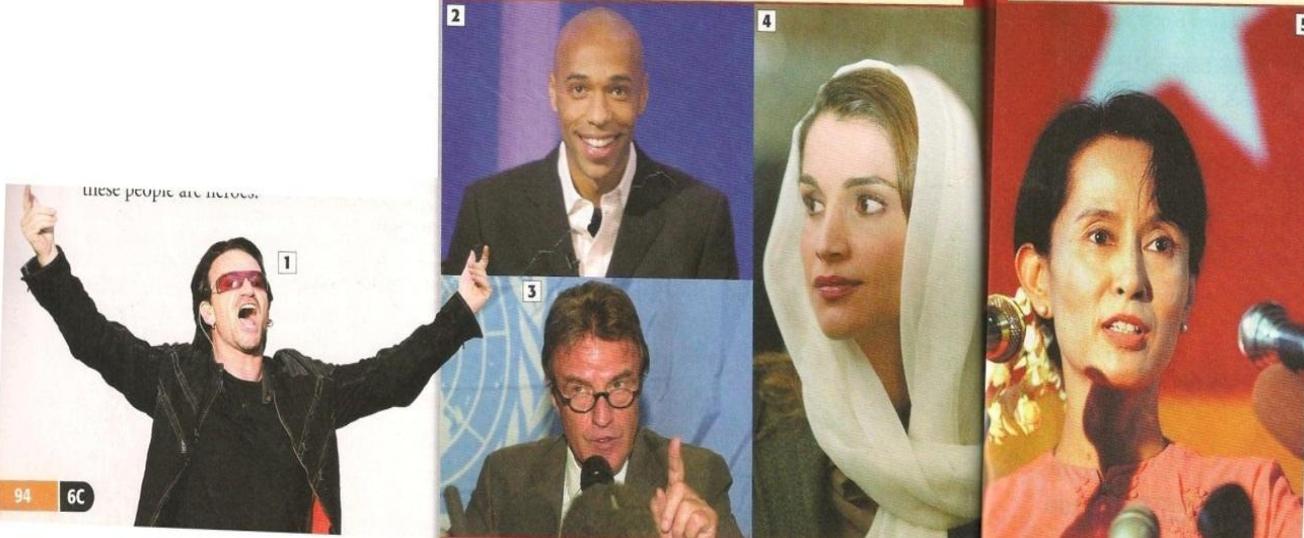
'You probably can't change the racists,' he says, 'but you can make the silent majority stand up and speak out against them. That way we will make them feel less comfortable. In a few years' time I want to be able to watch a football match and not hear a single racist insult.'

B _____ is helping her husband to 'try to reconcile tradition with modernity' in their country. But outside her country, along with the Bill & Melinda Gates Foundation and others, she is working to try to make sure that all children everywhere get vaccinated. As she reminds us, there are more than 30 million children a year who get no vaccinations during their first year of life, so up to 10% of them will die.

C _____, one of the world's biggest rock stars, is also Africa's biggest defender. When he and his wife Ali first went to Africa, they worked in a refugee camp for a month. On the day they were leaving, a man approached him carrying a baby. 'This is my son,' the man said. 'Please take him with you when you leave. If you do, he will live. Otherwise he will die.' He couldn't take the child, but since then he has been working tirelessly to raise money to free Africa from hunger and poverty.

D _____ is the moral leader of Burma. She has been under house arrest since 1989 for opposing the military rulers and fighting for human rights. U2 wrote the song *Walk On* to honour this amazing woman, who put her country before everything, including her family. She had to make an unbearable choice: either to be with her husband and sons in England but never be allowed back to Burma, or to stay in Burma, but not to see her sons grow up and not to be with her husband when he died. She stayed, and to this day continues to fight.

E _____ first came to the public eye when he helped to save many of the boat people who escaped Vietnam. He carried sacks of rice himself, even though he was a French government minister, in 'Operation Restore Hope' in Somalia. Nelson Mandela once said to him, 'Thank you for helping in matters which aren't your problem.' He co-founded *Médecins sans Frontières* (Doctors without borders), which was awarded the 1999 Nobel Peace Prize, and later *Médecins du Monde*.



Extraído do *New English File*, nível intermediário, páginas 94-95.

Objetivo e relevância do texto

Como podemos ver, o título desse artigo é *Heróis e Ícones do nosso tempo*. O tipo de discurso é expositivo, sendo que a voz do texto, que é implícita, tem por objetivo, a princípio, informar sobre figuras que tiveram “grande impacto no mundo de hoje” (cf. a introdução do artigo), figuras escolhidas pela revista *Time*. A referência a essa reconhecida revista contribui para o efeito discursivo do texto. Pensamos que o tema tem relevância pedagógica uma vez que aborda a relação de diversos países do mundo.

Significado e forma

Os primeiros dois parágrafos discutem a ação afirmativa de Thierry Henry, jogador de futebol francês, contra o racismo. De acordo com o texto, esse jogador começou uma campanha contra o racismo após ter testemunhado jogadores negros de uma equipe inglesa sendo insultados por espectadores durante um jogo internacional. É positivo que o texto mencione o problema social do racismo ligado aos ingleses e franceses. No entanto, é interessante que o texto os ilustra como vítimas nas mãos dos espectadores internacionais (l. 3-4) não identificados no texto.

O terceiro parágrafo apresenta a Rainha Rania da Jordânia “... tentando reconciliar a tradição com a modernidade” (l. 1-2) no seu país e, além disso, “trabalhando para que as crianças sejam vacinadas...” com a ajuda da Fundação de Bill & Melinda Gates (l. 3-4). Há o sentido implícito de que a Rainha, com ajuda dos estadunidenses, está trazendo a 'modernidade', sinônimo de 'progresso', ao seu país e está garantindo um melhor futuro para os cidadãos.

O quarto parágrafo é sobre o músico irlandês, Bono. Veja um trecho do artigo a seguir:

Bono, uma das estrelas do rock mais bem-sucedidas, é também um dos **defensores** mais importantes da **África**. Quando ele e sua esposa visitaram a África pela primeira vez trabalharam em um campo de refugiados durante um mês. No dia que estavam partindo, um homem se aproximou deles com um bebê. “Esse é meu filho”, o homem disse. “Por favor, leve-o com vocês quando partirem. Se vocês fizerem isso, ele sobreviverá. Caso contrário, morrerá.” Ele [Bono] não podia levar a criança, mas desde então tem trabalhado arduamente para **livrar** a África da fome e da pobreza (quarto parágrafo, tradução e grifo nosso).

Como vimos, o trecho é sobre uma viagem de Bono ao continente africano. O problema nesse trecho é a representação desse continente como um só país pobre. Subjaz a ideologia também de que Bono, “um dos **defensores** mais importantes da **África**”, representante da cultura pop inglesa, está trabalhando para “**livrar** a África da fome e da pobreza”, ou seja, sem sua presença (a presença inglesa) o continente da África está perdido.

Vale destacar também o parágrafo em seguida, sobre Aung San Suu-Kyi, 'líder moral' (l. 2) de Burma, que tem estado em prisão domiciliar desde 1989 devido a sua oposição ao regime militar.

Conforme o texto, “ela teve que fazer uma **escolha insuportável**: ficar com o marido e filhos na Inglaterra, e não poder voltar a Burma, ou ficar em Burma para sempre...”. As palavras ‘escolha insuportável’ enaltecem o sentido de sofrimento e a Inglaterra é representada como um 'lar' onde Aung San Suu-Kyi poderia ser acolhida e protegida da perseguição política no seu país.

O último parágrafo é sobre Bernard Kouchner, um ministro francês, que ajudou muitas das “pessoas de barco” que fugiram de Vietnã. A expressão, “pessoas de barco”, diminui os refugiados atribuindo-lhes uma identidade de inferioridade como se fossem apenas objetos. Ao passo que a Bernard Kouchner é atribuída uma identidade de superioridade, sendo “um ministro francês”. De acordo com o texto, este também trabalhou na Somália no Programa de Restauração da Esperança, no original, 'Operation Restore Hope'.

As Práticas Discursiva e Social

Achamos esse texto muito ideológico quanto à descrição e ilustração das relações entre as pessoas citadas no texto, pois no geral, há o entendimento implícito de que os Estados Unidos, a Inglaterra e a França (representantes da bondade europeia) estão garantindo a segurança e sobrevivência dos demais países.

Tal representação incorporada no texto é político-ideológica. Ela apresenta apenas um lado da realidade (ADICHIE, 2010), pois exclui várias informações como, por exemplo, que aqueles países da África que são desafiados pela existência de pobreza, violência, etc., têm seus próprios líderes que se esforçam para melhorar seu país e que em alguns casos os próprios ingleses e americanos são responsáveis por alguns dos problemas que enfrentam hoje; que existem problemas sociais na Europa e nos Estados Unidos, e assim por diante.

Anotamos durante a observação da aula na qual o texto foi lido que o professor e os alunos não discutiram tais sentidos implícitos no texto; apenas seguiram as tarefas pedidas pela lição, respondendo a perguntas tais como: A quem foi pedida ajuda que ele não pôde dar? Quem está tentando lutar contra doenças e como? Quem teve que escolher entre seu trabalho e família? O que escolheu? Quem era político? Por que era incomum? Quem usou o status de celebridade para arrecadar fundos? O que esta pessoa está tentando mudar? Essas perguntas justapostas apenas reforçaram as ideias do texto, não motivaram discussões críticas.

O último artigo, a seguir, diz respeito a representações culturais e a (re)construção de identidades.

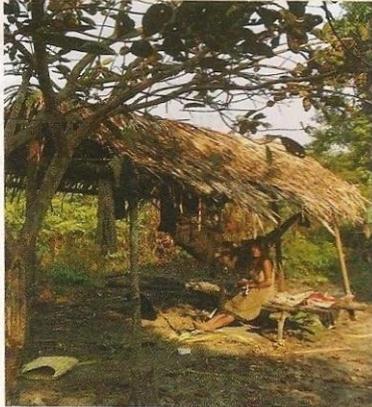
3.2.4 Texto 4, *A world without time or number*

Esse artigo foi lido em uma aula, do nível avançado, observada em junho de 2012 (Anexo 4). Na análise a seguir, buscamos discutir as representações e ideias incorporadas assim como a reação-resposta do professor e alunos aos discursos do texto.

REVISE & CHECK

A world without time or number

The Pirahã are an isolated Amazonian tribe of hunter-gatherers who live deep in the Brazilian rainforest. The tribe has survived, their culture intact, for centuries, although there are now only around 200 left. The Pirahã, who communicate mainly through hums and whistles, have fascinated ethnologists for years, mainly because they have almost no words for numbers. They use only three words to count: *one*, *two*, and *many*.



We know about the Pirahã thanks to an ex-hippy and former missionary, Dan Everett, now a Professor of Phonetics, who spent seven years with the tribe in the 70s and 80s. Everett discovered a world without numbers, without time, without words for colours, without subordinate clauses and without a past tense. Their language, he found, was not just simple grammatically; it was restricted in its range of sounds and differed between the sexes. For the men, it has just eight consonants and three vowels; for the women, who have the smallest number of speech sounds in the world, to seven consonants and three vowels. To the untutored ear, the language sounds more like humming than speech. The Pirahã can also whistle their language, which is how men communicate when hunting.

Their culture is similarly constrained. The Pirahã can't write, have little collective memory, and no concept of decorative art. In 1980 Everett tried to teach them to count: he explained basic arithmetic to an enthusiastic group keen to learn the skills needed to trade with other tribes. After eight months, not one could count to ten; even one plus one was beyond them. The experiment seemed to confirm Everett's theory: the tribe just couldn't conceive the concept of number.

The Pirahã's inability to count is important because it seems to disprove Noam Chomsky's influential Theory of Universal Grammar, which holds that the human mind has a natural capacity for language, and that all languages share a basic rule structure, which enables children to understand abstract concepts such as number. One of Chomsky's collaborators has recently gone on an expedition with Everett to study the tribe. We do not yet know if the Pirahã have persuaded him to change his theory.

Extraído do *New English File*, nível avançado do LD, página 115.

Objetivo e relevância do texto

O título desse artigo é “Um mundo sem tempo ou número”. O tipo de discurso é expositivo, sendo que a voz do texto, que é implícita, busca compartilhar informações sobre os índios Pirahã da Floresta Amazônica brasileira. O texto é relevante em termos de função pedagógica, pois levanta uma discussão sobre cultura em geral.

Significado e forma

Em nossa opinião, a forma de apresentar esse grupo é bastante etnocêntrica devido ao fato de que o autor julga a língua(gem) e a cultura desse povo com base na cultura Ocidental. Podemos iniciar a análise com a discussão do vocabulário do texto. Na primeira linha, o autor diz que o Pirahã é uma *tribo* isolada de caçadores e coletores que vivem na profundidade da floresta tropical brasileira (l. 1-2). A palavra *tribo*, de acordo com Phillipson (1992, p. 38) é uma entre várias denominações na mitologia cultural colonialista. Para ele, essa palavra exprime a maneira pela qual os grupos dominantes se diferenciam do grupo dominado, e, portanto, faz parte de uma ideologia racista. A nosso ver, o uso dessa palavra no texto acima estabelece uma relação de poder entre o mundo do grupo Pirahã e o mundo Ocidental, na qual os índios são diminuídos e inferiorizados.

A forma como o autor descreve a língua(gem) dos Pirahã é bastante ideológica. Ele diz que se comunicam por meio de *murmúrio* [hum] e *assobios* [whistle] (l. 5-6), e que a língu(agem) deles é *simples gramaticalmente, limitada em sons* (l. 14), e que “*To the untutored ear, the language sounds more like humming than speech*”, “*Ao ouvido não treinado, a língua parece ser mais murmúrio do que fala*” (l. 17). Com o uso de palavras como, *ao ouvido não treinado, parece ser, murmúrio, assobio, simples gramaticalmente e limitada em sons*, o autor está diminuindo a linguagem dos índios ao compará-la com a sua.

Da mesma forma, o autor diminui a cultura Piranhã, quando assevera que, “*Their culture is similarly constrained,*” “*sua cultura é igualmente limitada*” (l. 20). Ele diz, ainda, que “*não sabem escrever, têm capacidade limitada de memória e não têm concepção de arte decorativa*” (linha 20-21).

Há a apresentação da voz de Dan Everett para que o relato possa parecer veraz. Everett, um ex-hippie, ex-missionário, hoje professor de Fonética, que viveu com os Pirahãs durante sete anos nos anos 70 e 80, relatou que os índios em questão, não têm palavras, números, tempo e cores. De acordo com o autor do texto, em 1980, Everett tentou lhes ensinar a contar: ele “*explicou a aritmética básica para um grupo entusiasmado em aprender as habilidades precisas para fazer comércio com outras tribos. Após oito meses, ninguém conseguia contar até dez; até 1+1 estava*

além da capacidade deles. O teste pareceu confirmar a teoria de Everett: a tribo simplesmente não podia conceber o conceito de número” (l. 21-25).

O autor menciona também a teoria de Gramática Universal de Chomsky (l. 26-27), a qual acha que é refutada pela ‘incapacidade’ dos índios de aprender a contar, apesar dos esforços de Everett.

As Práticas Discursiva e Social

O texto dá o sentido de que “nós” somos uma nação, com uma língua e cultura e “eles” são uma 'tribo' sem língua e cultura. A voz do autor cria uma demarcação de fronteiras, pela 'Outrização'. Tal diferenciação tem marcas da presença de poder (cf. WOODWARD, 2000; SILVA, 2000), pois implica a inferioridade do povo Pirahã.

O texto manifesta as três funções com base em Fairclough (2001): a ideacional, a capacidade do autor em construir ideais acerca do povo Piranhã; a relacional, a construção das relações de poder entre os sujeitos incorporados no texto; e a identitária, a (re)construção das identidades dos sujeitos por meio da Diferenciação.

Na observação da aula na qual esse texto foi lido, anotamos que não houve discussão sobre tais significados do texto que mencionamos acima; em vez disso, professor e alunos apenas seguiram os exercícios pedidos no LD. Um dos exercícios era completar as seguintes frases: *Over the centuries the Pirahã tribes have...; their language is unusual because...; when the Pirahã women speak together they...; when Dan Everett tried to teach them arithmetic; Chomsky's Theory of Universal Grammar maintains that...*, ou seja, perguntas que reforçaram as ideologias do texto.

Na sequência, sintetizamos as constatações da análise.

Considerações parciais

Passamos agora a verificar se as perguntas de pesquisa foram respondidas. A primeira questão era detalhar quais são as representações e ideologias presentes tanto no LD quanto no discurso do professor e dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem?

Com base na análise acima, é justo dizer que diversas ideologias são incorporadas tanto no discurso do professor quanto no LD utilizado, que remetem à (re)construção de realidades e identidades sociais. Em primeiro lugar, a focalização das culturas inglesa e estadunidense (conforme visto nos discursos do professor e do LD) carrega a ideologia de que essas são legítimas e as demais podem ser excluídas quando se trata do ensino-aprendizagem da língua inglesa. Isso

subjaz uma espécie de posse, no sentido de que a LI pertence apenas a essas duas nacionalidades.

A partir dessa focalização, é possível reconhecer também um jogo de poder. Lembrando a concepção de Giroux (1986), língua(gem) e cultura representam um campo de batalha onde grupos sociais disputam a legitimação de determinadas visões de mundo. Portanto, a focalização das culturas supracitadas, nesse contexto, contribui para sua hegemonia em termos das relações de poder, sendo que a visão destas terão mais influencia nos processos de construção de sentido e a (re)construção de identidades em sala de aula.

A 'Outrização' (conforme visto no último artigo sobre os índios Piranhã) é também uma forma de legitimação de visões de mundo, pois pode estabelecer a ideologia de que 'nós somos modernos, inteligentes e avançados, ao passo que outros grupos (os índios Pirahã, por exemplo) são atrasados e animais. Essa perspectiva remete as relações de poder e a ideia de hegemonia cultural.

Outra ideologia dominante nos processos de ensino-aprendizagem da LI é que a Inglaterra e os EUA (inclusive, outros países da Europa) são mundos ideais, livres de problemas sociais tais como pobreza, violência, e assim por diante, as dificuldades que outros países enfrentam. Além do mais, insinua-se a ideia de que estas nações "ideais" estão dispostas a ajudar e proteger os países menos afortunados (conforme visto em *Heróis e Ícones do Nosso Tempo*). Tal perspectiva contribui para a imagem de liderança mundial e hegemonia.

Não foram constatados contra-discursos por parte dos professores nem dos alunos que pudessem desafiar tais perspectivas ideológicas e hegemônicas. Pensamos que ao invés disso, estes contribuíram para reforçar tais discursos.

A segunda pergunta norteadora da pesquisa foi: De que forma a teia de discursos (possivelmente ideológicos) e abordagens culturais podem afetar as identidades de professores e alunos? Acreditamos que as ideologias e representações no LD podem ter consequências para a (re)construção das identidades dos professores e dos alunos, no sentido de que estes podem se apropriar de visões de mundo e perspectivas parciais em assonância com o LD. Achamos que ao abordar o conteúdo cultural, os professores reproduziam conhecimentos com base no LD, em vez de desafiar os discursos e trazer novas perspectivas à sala de aula. Igualmente, percebemos que os alunos não exploraram outras maneiras de ver o mundo; em vez disso, tinham o hábito de conformar-se com aquelas dadas pelo LD e pelo professor. Assim, os participantes mostraram atitudes de passividade e assimilação nos processos de construção de sentidos e significados. Portanto, em termos da (re)construção de identidades, acreditamos que em tal contexto os sujeitos são posicionados como subordinados reprodutores.

A terceira pergunta era verificar de que forma o ensino da LI poderia ser mais crítico. Uma abordagem de ensino mais crítico por parte do professor, seria em primeiro lugar, a identificação de

ideologias por meio da reflexão, e o desafio de tais ideologias, envolvendo os alunos em diálogos e participando de forma mais crítica, no fazer de sentidos e significados. Os professores poderiam também, prestar mais atenção aos próprios discursos, para evitar a perpetuação de representações ideológicas. Além disso, é relevante que o professor traga diversificação de conteúdo cultural, isto é culturas de diversos países onde se fala a LI para acrescentar a e enriquecer o conteúdo cultural do LD.

No ensino de línguas, é imperativo que o professor esteja consciente das ideologias presentes tanto no currículo formal e oculto, bem como no LD que propõem sua prática. É importante que o professor reconheça que as ideologias incorporadas nas práticas discursivas são capazes de construir a realidade uma vez que contribuem significativamente na produção, reprodução e transformação da realidade. As ideologias são perigosas quando se consolidam, pois ajudam na (re)construção de estruturas sociais, normas e identidades.

A seguir, abordamos os questionários e entrevistas para melhor compreender as representações de professores e alunos a respeito da LI e das culturas anglofônicas.

3.3 Da análise dos questionários - professores

Na presente seção, colocamos o leitor em contato com a análise dos questionários à medida que propomos discussões em torno de alguns pontos levantados a partir das respostas obtidas. Para tal análise, lançamos mão das ideias fundamentadoras tecidas no quadro teórico, sustentadas pelo aporte teórico-metodológico da ACD. Destacamos que, de modo a respeitar a identidade dos participantes, seus nomes foram substituídos por pseudônimos. Optamos ainda por trabalhar as perguntas que compõem o questionário individualmente, na tentativa de promover uma discussão mais ampla e apresentar evidências do que será discutido nos excertos extraídos dos questionários.

Com a aplicação dos questionários foi possível nos dirigir a alguns aspectos centrais das perguntas de pesquisa: quais são as representações e ou ideologias presentes no discurso dos professores; e quais são os posicionamentos dos professores em relação ao LD e em relação a identidades envolvidas no ensino-aprendizagem da LI?

De 30 questionários distribuídos, 21 foram respondidos pelos professores. Dentre os participantes, a metade deu respostas muito vagas ou confusas a algumas das perguntas, o que foi uma desvantagem da aplicação do questionário. Em nossa análise, a seguir, enfocamos as repostas nas quais os extratos foram claros e detalhados. Optamos também por transcrever os textos de forma integral, desta forma, manter-se-ão todas as particularidades de cada entrevistado, incluindo-se gírias e erros de língua portuguesa.

A primeira pergunta procurou sondar como os professores se sentiam quando reconhecidos

como falantes de LI. Com essa pergunta buscamos entender qual a imagem que os professores têm em relação ao valor de conhecer a LI e como essas representações contribuem para a (re)construção de suas identidades. Obtivemos as seguintes repostas:

Monica: Sinto-me **realizada e diferenciada**, ainda que existam muitos falantes de inglês.

Ana: Me sinto bem, pois ser falante de uma língua estrangeira é tido como **diferencial** em muitos ambientes.

Paulo: É muito **prazeroso**. Entender e ser entendido num outro idioma é muito bom. Pretendo aprender outras línguas.

Maria: **Pertencente** ao mundo.

Nina: Me sinto como um **representante** de um povo diferente. As pessoas te olham e já procuram algo que possam aprender da cultura dos países ou dos povos que falam inglês.

Taísa: Hoje em dia, falar inglês é mais comum. Sinto-me **pertencente** ao mundo.

Luciana: Sinto que tenho uma **ferramenta valorizada** no meu meio.

Luís: Me sinto bem, é **recompensante** saber que após um bom tempo de estudo alcancei um dos meus objetivos. [sic]

Como vemos nas respostas, os professores têm imagens positivas acerca do valor de falar a LI e sentem que saber inglês é construtivo e proveitoso para sua imagem. Destacamos alguns adjetivos e substantivos utilizados: *realizada, diferenciada, pertencente, representante, recompensante*, entre outros. Nesse caso, os professores acham que falar inglês é positivo para sua imagem social.

Além de falar inglês, pretendíamos, com uma questão complementar, entender as atitudes dos professores em relação a sua identificação profissional; como eles se identificam; qual a imagem que têm de si mesmos como professores de inglês. Seguem as respostas:

Sandra: Me sinto **feliz** por ter o conhecimento de outra língua e poder ensiná-la.

Diana: Na maioria das vezes me sinto **orgulhosa**, pois, muitas pessoas anseiam em falar inglês fluentemente, dominar outra língua, sem ao menos dominar a sua própria. É uma sensação interessante.

Ísis: Bem, **as pessoas acham** muito legal e associam a um status, como se eu fosse alguém mais **culta** por saber inglês, alguns acham que eu sou **inteligente** por saber e ensinar outra língua.

Janaína: Entendendo reconhecimento como mera identificação eu diria que **depende da situação**. Algumas vezes **as pessoas agem** como se saber inglês me fizesse uma pessoa extremamente inteligente, o que é mentira e também é um pouco desconcertante; algumas vezes ficam querendo saber como se fala isso ou aquilo e geralmente fazem piadas, eu entro na brincadeira, mas não gosto muito; algumas vezes querem opiniões sobre se deveriam estudar ou não e aonde, isso eu gosto bastante, porque posso ajudar pessoas interessadas que só precisavam de um empurrãozinho; algumas vezes **as pessoas olham** de cara feia, não sei se isso é por ser professora, ou ser professora de inglês, de qualquer maneira acho que reflete uma opinião não favorável à profissão. Entendendo reconhecimento como atribuição de

algum mérito, é claro que eu fico **feliz** e fico feliz em saber que mesmo que por poucas pessoas aprender uma outra língua é importante.

Felipe: Reconhecido no sentido de valorizado? Eu me senti **valorizado** como um professor de inglês à partir do momento que comecei a trabalhar em uma cooperativa de ensino de línguas estrangeiras. Lá, me foi colocada toda a **confiança no meu potencial** e **senti a liberdade** de fazer o meu trabalho como bem quero. Além disso, sou bem remunerado por todo o meu suor.

Patrícia: “**Tímida e insegura**, já que sempre esperam muito mais do que sei.”

Júlia: Me sinto feliz, pois como toda qualquer profissão, a gente se sente reconhecido e é prova de que estou fazendo um trabalho muito bom. Em geral me sinto **valorizada e muito respeitada pelos alunos**. [sic]

No geral, os professores mostram atitudes positivas em relação à profissão de ensinar a LI. Entre os adjetivos empregados para exprimir seus sentimentos estão: *feliz, orgulhosa, valorizado* e assim por diante. No entanto, há uma professora, Patrícia, que sente timidez e insegurança porque “as pessoas exigem muito” dela; ela constrói atitudes de incapacidade e, portanto, identidades negativas em relação a sua profissão. É importante destacar, no entanto, que Patrícia foi uma das professoras em formação e possivelmente por falta de experiência se sentia insegura.

É interessante que Ísis e Janaína tentam responder à pergunta a partir do que pensam ser as visões de outras pessoas sobre sua profissão, por exemplo, “... as pessoas acham muito legal e associam a um status, como se eu fosse alguém mais culta por saber inglês, alguns acham que eu sou inteligente por saber e ensinar outra língua” (cf. fala de Ísis), e “... as pessoas olham de cara feia, não sei se isso é por ser professora, ou ser professora de inglês, de qualquer maneira acho que reflete uma opinião não favorável à profissão” (cf. fala de Janaína). Essas participantes constroem sua identidade profissional com base na opinião do público. A imagem que Janaína (re)constrói a partir do que acha que as pessoas pensam é que professores de inglês são inteligentes e cultos. Contudo, ela diz que essas representações são falsas e “um pouco desconcertante[s]”.

Na fala de Felipe, vemos que há a (re)construção da sua identidade profissional a partir da confiança e liberdade lhes proporcionadas pelo empregador e local de trabalho. Ele diz que, “... Eu me senti **valorizado** como um professor de inglês a partir do momento que comecei a trabalhar em uma cooperativa de ensino de línguas estrangeiras. Lá, me foi colocada toda a **confiança no meu potencial** e **senti a liberdade** de fazer o meu trabalho como bem quero...”. Igualmente, outra participante, Júlia, avalia sua identidade com base na valorização e respeito que ganha no local de trabalho: “Em geral me sinto **valorizada e muito respeitada pelos alunos**”.

Com a segunda pergunta: “qual é a sua opinião sobre a importância de ensinar a cultura dos países onde o inglês é falado”, buscamos elucidar quais são as representações dos professores a respeito de língua(gem), cultura e dos povos que tradicionalmente falam a LI. Pedimos que eles elaborassem suas respostas por meio de exemplos. As repostas, como um todo, foram muito vagas

de certa forma e somente três participantes deram exemplos.

Monica: Extremamente importante, uma vez que abordar tais culturas os alunos conseguem **compreender melhor vocabulário e estruturas**.

Ana: É muito importante, pois o uso da **língua varia de um lugar para outro de acordo com a cultura**.

Maria: **A língua é uma das expressões culturais**, do jeito de pensar e buscar soluções.

Nina: Acho que é muito importante, pois a língua é o mais significativo aspecto cultural. **A língua é a representação da cultura** de um povo.

Patrícia: De extrema importância já que **uma língua sempre carrega traços culturais**, por exemplo, o modo de se apresentar e dizer as saudações; sempre muda de acordo com países.

Daniele: A cultura deve ser ensinada porque **ajuda na compreensão da língua**.

Marco: É muito importante, pois **língua e cultura andam juntas**, e ajuda entender significados e a etimologia de algumas palavras.

Luciana: Acho muito importante, e justamente por saber que lá fora se valoriza quem conhece os autores clássicos, as obras clássicas, a história e pintura que acho uma pena os livros não apresentarem trechos dos clássicos.

Lucas: Fundamental. Sempre trago para as aulas o humor, a comida, o estilo de vida, etc. para sala de aula.

Lídia: Acho muito importante, pois **através da cultura podemos ensinar muitas coisas**. Por exemplo o ensino de expressões idiomáticas. [sic]

Como vimos, todos os professores acharam importante e fundamental a abordagem de culturas no ensino de línguas, pois estão intimamente ligadas. Entre as respostas temos: “... língua é uma das expressões culturais...”; “... a língua é a representação da cultura de um povo...”; “... língua e cultura andam juntos...”; “... através da cultura podemos ensinar muitas coisas...”, e assim por diante. Nas entrevistas buscamos explorar mais essas perspectivas.

Além dessa pergunta, procuramos elucidar quais são as variedades de inglês e culturas da preferência dos professores e tentamos entender as representações para justificar tal preferência. A pergunta direcionadora foi: “se você tivesse a oportunidade de aprimorar seu inglês no estrangeiro, para qual país iria e por quê?”. As respostas aqui foram dadas com base em preferências e gostos pessoais como: sotaque, empatia a certos países, pontos turísticos e diversidade cultural. Vejamos alguns excertos:

Monica: Eu iria para Inglaterra, porque **amo o sotaque** de lá e acho que é **um país de uma cultura muito rica**.

Ana: Para os Estados Unidos. Porque aprendi inglês americano e gostaria de **aprimorar meu sotaque**.

Paulo: Irlanda. Pelo **preço**, acessibilidade e cultura.

Maria: Canadá. **Qualidade de vida.** Já estive nos EUA, Inglaterra e Canadá. Voltaria para o Canadá.

Nina: Para os Estados Unidos. Sempre foi um sonho desde que comecei no inglês. E, além disso, o **preço do dólar** está melhor.

Daniele: Já morei 8 anos nos EU. Quero ir à Austrália.

Patrícia: EUA, porque meu aprendizado foi todo voltado para o **inglês nativo americano.**

Luis: Estados Unidos. Devido à **afinidade** que tenho com o país.

Taísa: Para o Canadá porque gosto do **sotaque nativo** Canadense.

Rogério: Canadá. A questão **cidadania** é muito presente. **É um país bastante calmo e rígido nas leis.**

Maurício: EUA, pois é o inglês que já tenho estudado a vida inteira.

Rafael: EUA. **Me identifico** mais com o estilo de vida.

Luciana: Para uma universidade na minha área de **estudos** onde eu tivesse mais facilidades; para adquirir o inglês que me é útil, o dos estudos linguísticos.

Lucas: U.S.A. Porque é a **variedade mais próxima da usada como língua franca.**

Lídia: Estados Unidos, apenas por uma preferência. Nada contra o ‘accent’ dos outros países.

Sandra: Iria para os Estados Unidos, pois foi ensinada com o Inglês Americano.

Júlia: **Nesta é claro Inglaterra, pois além do mais tenho cidadania e amo o país, lá sempre fui mais bem tratada do que no meu próprio país, isto por questões de organização política e administração eficiente.**

Diana: Gostaria de ir para o Canadá, pois, dizem haver **bons cursos** e ser um **país receptivo** quanto a estrangeiros.

Ísis: Estados Unidos, por conta do **sotaque e contato maior com a cultura (seriados, livros)**, mas também a Inglaterra por apreciar muito **bandas inglesas.**

Felipe: **Eu iria para qualquer país. Todo país tem o conteúdo cultural e linguístico suficiente para uma aprimoração. Escolheria por base na melhor escola e melhor preço. Aprecio todas as culturas igualmente.**

Janaína: Eu iria para os EUA ou para a Inglaterra. **Não só pela importância cultural, econômica, histórica e política desses países, mas porque infelizmente acredito que experiências nesses lugares são mais reconhecidas no Brasil.** [sic]

Dentre as respostas podemos identificar diversas representações. Por exemplo, Maria acha que a qualidade de vida no Canadá é boa e gostaria de voltar devido a esse motivo. Rogério compartilha dessa visão e diz que “... A questão cidadania é muito presente. É um país bastante calmo e rígido nas leis.”, Diana também gostaria de ir ao Canadá, pois na sua visão tem “bons cursos” e é “um país receptivo quanto a estrangeiros”.

Na visão de Júlia, um país que tem boa qualidade de vida é a Inglaterra: “Nesta é claro Inglaterra, pois além do mais tenho cidadania e amo o país, lá sempre fui mais bem tratada do que no meu próprio país, isto por questões de organização política e administração eficiente.” É

interessante que Júlia traça um paralelo com o Brasil, dando uma representação negativa do seu país em comparação à Inglaterra.

Na visão de Janaína, ter experiências nos EUA e na Inglaterra tem muito valor no Brasil, “Eu iria para os EUA ou para a Inglaterra. Não só pela importância cultural, econômica, histórica e política desses países, mas porque infelizmente acredito que experiências nesses lugares são mais reconhecidas no Brasil”.

Lucas iria para os EUA, pois na sua perspectiva: “[o inglês estadunidense] é a variedade mais próxima da usada como língua franca”.

É interessante que a maioria dos participantes respondeu à pergunta com base nas suas percepções de sotaques e qualidades de vida de determinados países, apenas Felipe iria para qualquer país anglofônico, pois pensa que “todo país tem o conteúdo cultural e linguístico suficiente para uma aprimoração” de seu inglês.

Para nós, é perceptível, a existência de ideologias nos discursos dos professores. Estas dizem respeito ao mito do “falante nativo” (cf. fala de Patrícia e Taísa), bem como a uma variedade de “prestígio”. Notamos também, a partir das respostas dadas e das discussões com os professores que responderam ao questionário, que as ideologias estavam, a princípio, em um nível subconsciente, o qual foi trazido à consciência dos professores por intermédio da presente análise. É rumo a essa direção que caminhamos até o fim do presente estudo e para além deste.

Como exemplo, na resposta da professora Monica foi possível identificar sentidos implícitos. Ela diz que “Eu iria para Inglaterra, porque amo o sotaque de lá e acho que é um país de uma cultura muito rica.” Esse “país de uma cultura muito rica” carrega vários sentidos implícitos possíveis, entre os quais, as culturas de outros países não são muito ricas, pelo menos, não são tão ricas quanto à cultura da Inglaterra ou, as culturas de outros países são menos ricas, entre outros.

Identificamos também, em uma das respostas, na fala da professora Lídia uma preocupação em asseverar que a opção foi feita com base na escolha pessoal. Não obstante, fazemos uma leitura que aponta para o fato de que o discurso da professora traz indícios de aspectos ideológicos quando ela, por exemplo, faz menção ao sotaque de outros países. Assim ela diz em resposta à pergunta: “os Estados Unidos, apenas por uma preferência. Nada contra o ‘accent’ dos outros países”. Nesse ponto, retomamos a teorização de Bakhtin (2010, p. 116) que afirma que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”. Em outras palavras, muitas das vezes, quando achamos que nos posicionamos, fomos, na verdade, posicionados no e pelo discurso.

Com vistas a uma análise exequível, fazemos a seguinte relação dos países apontados como sendo os de preferência dos professores, bem como quantos fizeram a opção por eles:

Países	Número de professores
Estados Unidos	10
Canadá	4
Inglaterra	2
Inglaterra ou Estados Unidos	1
Irlanda	1
Austrália	1
Tanto faz	2

Quadro 1.2 - Países de preferência e número de professores que os escolheram

Conforme as informações expostas no quadro acima, aproximadamente a metade dos professores indicaram preferência para os Estados Unidos, se obtivessem a oportunidade de aprimorar seu inglês no exterior. Na seção anterior, vimos que as variedades e culturas focalizadas no LD e sala de aula são a inglesa e estadunidense. Assim, esperava-se com esta pergunta que a maioria dos professores escolhesse Inglaterra ou os EUA. Apenas 2 pessoas optaram pela Inglaterra. Surpreendentemente, 4 professores escolheram Canadá, um país que quase não aparece no LD. Isto é prova de que os professores não são influenciados inteiramente pelo LD. Os alunos responderam a essa mesma pergunta e veremos as respostas na próxima seção.

Para poder elucidar ainda mais as representações e imagens que os professores constroem a respeito das variedades de inglês, apresentamos a seguinte pergunta: “Qual variedade de inglês você acha adequada para ensinar e por quê?”. Vejamos as respostas:

Monica: Acho que devemos ensinar **o inglês internacional**.

Nina: A **Americana**. Porque é a que aprendi e tenho mais facilidade em passar.

Maria: **Mid-Atlantic**, pois é mais internacional e permite maior compreensão de outras variantes.

Ana: **Inglês americano**, pois é a variedade mais difundida no mundo e com isso, os alunos podem usufruir de uma quantidade maior de recursos alternativos para seu processo de aprendizagem da língua(gem) inglesa.

Taísa: **Não acho que haja uma variedade mais adequada do que a outra**.

Patrícia: **Americano**, pois a mídia internacional e a globalização tende a ser americanizada.

Luis: O ideal seria ensinar **um pouco de toda**; assim cada aluno teria a possibilidade de escolher sua variedade favorita.

Daniele: **Devemos ensinar inglês como comunicação mundial e não direcionar a um país**.

Rogério: **Americano** – depende do livro. Como consigo “trabalhar” com as **duas variedades** (dependendo do livro) sempre tenho mais resultados positivos com a Britânica.

Maurício: **Inglês americano**. É a mais presente na cultura ocidental.

Rafael: **Americana.** É o que mais influencia nosso país.

Luciana: **Tanto faz.**

Lucas: **Americana** porque é a que conheço melhor e é mais próximo do inglês língua franca.

Lídia: **Não há variedade adequada.** O importante é ensinar a língua e deixar que os alunos escolham a variante de sua preferência.

Sandra: **Americano** acho que seria mais adequado eu ensinar essa variedade, pois por eu naturalmente ter a pronuncia americana e como o livro que é adotado é britânico às vezes as pronuncias não são as mesmas então tenho que explicar qual que é uma a qual que é a outra.

Júlia: **Britânico**, mas sempre falo que quem aprendeu ou já ouviu o americano não tem problema, também falo do inglês da Nova Zelândia, Austrália e explico as nuances, falo sobre o inglês do Escocês, etc, e comparo, falo sobre diferenças as dando exemplo português do Brasil e de Portugal.

Diana: **Ambas** são adequadas, assim acredito, pois, em um ensino de língua o interessante é aprender todas as suas variedades, exemplificando e explicitando suas diferenças, bem como, no português encontramos os regionalismos, em outros idiomas há certas diferenças de sotaque, escrita e uso.

Ísis: **Não acho que haja a variedade adequada, todas são, os sotaques são diferentes, temos variações, porém nenhuma é melhor ou pior que a outra, são apenas diferentes.**

Felipe: **Não julgo nenhuma variedade como melhor.**

Janaína: Eu acho que é impossível a todo momento ensinar todas as variedades, mas acho que os alunos tem que ser expostos ao maior número delas possível. Essa é uma das vantagens de a cada semestre se ter um professor diferente, principalmente se eles optarem por variedades diferentes. Durante a sala o professor acaba valorizando aquela que deu preferência, sem deixar de destacar a que o livro didático usa, caso seja diferente, e estar aberto para contribuições e questionamentos dos alunos. [sic]

Entre as respostas, 8 professores acharam que a variedade de inglês mais adequada para ensino é a estadunidense. A maioria desses disse que a variedade americana (entendida aqui como a estadunidense) é a mais adequada porque são os EUA que têm mais influência no mundo; uma participante acha que a variedade inglesa (não deu motivos) é a mais adequada para o ensino; sete professores pensaram que não há variedade adequada; o importante é ensinar a língua para comunicação; dois professores acharam a *Mid-Atlantic*³, ou inglês internacional mais adequada; e duas pessoas asseveraram que tanto faz.

Estamos mais de acordo com essa última perspectiva sendo que há uma diversificação de visões de mundo envolvida no ensino. De fato, a nosso ver a focalização de qualquer variedade no ensino da LI representa uma ação ideológica, pois significa a legitimação de determinadas visões de mundo atreladas a essa variedade e a exclusão das demais. A partir das respostas vimos que os professores não estão conscientes da existência de diversas variedades dentro de um único país.

Vale destacar as respostas de dois professores que acharam que o ideal é ensinar “ambas as

³ Conceito dado pelo entrevistado.

variedades”: “**Ambas** são adequadas... O ideal é ensinar uma das variedades e informar que em outra ocorre de certa forma diferenciada” (cf. resposta de Diana); “consigo trabalhar com as **duas variedades** (dependendo do livro) sempre tenho mais resultados positivos com a Britânica” (cf. fala de Rogério). Na visão desses professores, existem apenas duas variedades de inglês, a estadunidense e a britânica. Salientamos que ninguém pensou em variedades de outros países além destas duas.

Com o intuito de compreender a consciência dos professores a respeito do possível impacto do ensino-aprendizagem de inglês na (re)construção de identidades dos alunos, fizemos a seguinte pergunta: “De que maneira o aprendizado de inglês pode influenciar as atitudes dos alunos?”. Antes de responder à pergunta, 5 dos participantes pediram para que a pesquisadora a explicasse. Deram a impressão de nunca terem pensado em tal questão e 3 participantes não a responderam. Seguem algumas respostas.

Monica: Acredito que uma vez que eles aprendem outro idioma, e no caso, o inglês, percebemos que eles **abrem mais suas mentes e se interessam mais pelas aulas.**

Maria: Depende da idade, e do que se ensina. Em geral, oferece **autoestima mais forte** (qualquer língua, não só o inglês).

Paulo: O aluno **muda a maneira de ver e entender o mundo.**

Ana: Eles podem **se sentir mais seguros e confiantes**, principalmente com relação ao mercado de trabalho.

Taísa: Eles podem **conseguir aproveitar melhor seus estudos** e arranjar uma boa qualificação ao **buscar emprego.**

Patrícia: **Influência na forma de ver o mundo**, a própria língua e outras línguas. **Diminuem o preconceito** com outras culturas e eles passam a **enxergar a própria cultura diferente.**

Lucas: Eles **têm acesso a um mundo maior** e se interessam por outras culturas.

Diana: Creio que quando eles atingem seu alvo, **ficam mais motivados a continuar estudando não somente o inglês, mas também outros idiomas, sentem-se mais capazes.**

Felipe: Acredito que aprender uma nova língua **traz ao aluno muita bagagem de conhecimento que irá abrir seus horizontes e mente.** Quando aprendi o inglês, aprendi também a respeitar outras culturas e outras formas de ver a vida, por olhos de pessoas que moram em um hemisfério oposto a mim. Acredito que abrir a mente é ser mais inteligente, resultando também em mais tolerância e respeito.

Janaína: Aprender outra língua não só como uma ferramenta, mas como outra **forma de ver o mundo, amplia a visão de mundo do aluno, ajuda a reduzir absolutos e preconceitos, desnaturaliza várias "verdades" e permite ao aluno se ver de outra forma.** Além desses aspectos bem filosóficos e piegas, temos coisas mais práticas, como o acesso a informação e cultura. A língua inglesa abre muitas portas para pesquisa, informação, notícias e é claro muita bobagem. Isso pode dinamizar o acesso a informação ou a distrações.

Ísis: No entendimento da cultura talvez, em questão de gírias que escutam neologismos que utilizamos, conhecimentos de marcas, para utilizar eletrônicos...

Júlia: Querem viajar, arranjar melhor emprego, namorar estrangeiro/a e alguns falam em casar-se.

Sandra: Aprendendo uma cultura diferente e uma língua em que praticamente todo mundo fala acho que **abre mais oportunidades para os alunos de viajarem** e até mesmo irem estudar em países cuja língua seja inglesa.

Lídia: Eles **se tornam pessoas mais confiantes**.

Rafael: **Tornando-os, mas abertos às outras culturas**.

Marco: **Abrindo a mente de seu aluno para novas culturas e pessoas diferentes**.

Rogério: A posição de que “conheço mais que outro. **Mudanças no comportamento e aprendizado**.”

Luís: **Expandir os horizontes**, etc. [sic]

Obs.: Três professores deixaram essa questão em branco.

A partir das repostas acima é evidente que a maioria dos professores têm consciência de que o ensino da L1 pode afetar as atitudes, e, portanto as identidades dos alunos. Contudo, todas as representações são positivas: o aprendizado de inglês pode ajudar os alunos a abrirem sua mente e mudar a maneira de ver e entender o mundo, ter menos preconceitos, desenvolver a autoestima e a segurança, e assim por diante. Concordamos em parte com essas respostas, pois a nosso ver o aprendizado de outras línguas pode ajudar os alunos a ‘abrirem sua mente’ sim. Contudo, o ensino da LI que focaliza apenas as culturas estadunidense e inglesa “abre a mente” dos alunos somente para essas culturas. Além disso, não vemos como isso pode ajudar os alunos a ter menos preconceitos. Pelo contrário, achamos que venham a valorizar mais os países já influentes, contribuindo para a hegemonia deles, e a menosprezar os demais países, sendo que aprendem que esses últimos ‘não têm nada para lhes oferecer’.

Vale salientar que nenhum dos professores considerou que o ensino de línguas envolve relações de poder, e sem reconhecer e lidar com isso, tanto os próprios professores quanto os alunos podem se tornar assimiladores ao invés de tomarem atitudes críticas. Tencionamos retomar essa questão na seção 3.4 onde perguntamos aos alunos como se sentiam quando aprendem e falam inglês.

Com a última pergunta, objetivamos elucidar o que os professores acharam sobre o conteúdo cultural no LD: “Você acha que o livro didático que você utiliza traz representações culturais adequadas e suficientes a respeito da língua-alvo?”. Seguem as respostas:

Monica: **Sim**, por meio dos textos que o livro traz.

Paulo: **Sim**. O New English File traz várias representações culturais como: typically **British, U.S.A** quizz, fascinating festivals, etc.

Ana: Acredito que **traz boas representações, mas em um livro didático é difícil atender de forma suficiente**. Seriam necessárias aulas extras para trabalhar aspectos culturais.

Taísa: **Sim**. Há sempre exemplos em textos que falam sobre culinária, cinema, história, etc.

Patrícia: **Sim**. Há bastante textos e figuras da vida e cotidiano das pessoas, por exemplo.

- Luis: **Sim.** O livro que utilizo traz muitas informações sobre representações culturais- muitos textos, músicas, fotos, etc.
- Rogério: **Não.** Muitas vezes os livros trazem pontos turísticos do Brasil (Rio de Janeiro principalmente) e roupas de clima frio (luvas, jaquetas, capa de chuva, etc.) que na nossa realidade é diferente.
- Marco: **Eu acho impossível qualquer livro didático cobrir completamente esse aspecto.** Pois, ainda que se simule um diálogo no aeroporto, será somente uma simulação.
- Rafael: **Não.** Ele não fala sobre relacionamentos, comemorações de datas, por exemplo.
- Luciana: **Não.** Gramaticalmente, nota 10, tematicamente, nota 10, mas culturalmente, nota zero. Não há um trecho de um livro clássico, às vezes parece Readers' Digest.
- Lucas: **Sim.** Dei há pouco tempo uma lição sobre Oscar Wilde e “the Importance of Being Earnest. **Nada melhor para apresentar a sociedade inglesa vitoriana.**
- Lídia: **Não.** As expressões idiomáticas, por exemplo, são mencionadas no livro do professor, mas os alunos, em seu livro, não tem esse conteúdo visível.
- Sandra: Acho que **sim**, pois trata de assuntos como a rotina e as coisas que são **típicas dos britânicos**, existem unidades próprias do livro para tratar desses assuntos.
- Júlia: É um problema quando se trata de idade, por exemplo, a música *Dancing Queen*, quem sabe é o pessoal de certa idade, os alunos perdem a motivação devido ao ritmo, idade dos cantores, bandas, trajes, etc. O mesmo é o retrato de pontos culturais fora do país, quem nunca foi ao exterior fica boiando e tem vergonha de dizer nunca fui lá, portanto, pode inibir o aluno. Mas tem outro lado, quem já conhece aproveita para falar das suas aventuras lá fora. Assim, moeda de duas faces tanto pode ajudar como inibir às vezes.
- Diana: O material é de **muito boa qualidade** e nos permite acrescentar informações acerca do que está sendo ensinado. Como por exemplo: quando aborda o assunto sobre **Londres**.
- Ísis: Bom, **acho que o livro focaliza muito a cultura britânica, mas é interessante, porque sempre temos muitas informações a respeito dos Estados Unidos sempre. No livro, o sotaque sempre britânico, é bom porque há muitos alunos que se identificam mais com esse sotaque, porém o meu é americano, então sempre mostro as formas corretas, independentemente de sotaque.**
- Felipe: **Acho o livro** utilizado pela [escola] **excelente.** Em relação à **cultura britânica**, um ótimo exemplo que temos é encontrado no livro do Upper-Intermediate, na seção Colloquial English, onde eles apresentam um texto sobre a própria cultura e também realizam entrevistas nas ruas com nativos de todas as partes da **Grã-Bretanha**. Agora, discordo sobre ser suficiente. Nenhum livro nunca trará a cultura suficiente ao aluno. O aluno deverá buscar por si próprio para obter grande conhecimento da cultura da língua-alvo.
- Janaína: **Não.** Eu acho que eles tentam fazer um livro que é interessante e motivador para várias, e muito diferentes, culturas e isso apesar de ser muito importante para tornar a língua algo mais próximo da realidade e de ser motivador por falar de algo que tem valor para o aprendiz, acaba por deixar pouco espaço para uma melhor representação cultural da língua alvo. **Além disso, podemos ver em todos os temas das unidades e da onde que eles foram tirados que há uma preferência quase exclusiva para o Reino Unido. Entendo que a variedade de inglês falado nessa região é o foco do livro, mas acho importante não se esquecer de outros lugares que também tem essa língua como língua mãe da maioria de seus habitantes.** Finalmente, acho que tudo nas unidades circunda um aspecto gramatical específico e isso restringe muito outros tipos de conteúdos. **Eu tento compensar isso em sala de aula, mas nem sempre é tão fácil conciliar todos os exercícios do livro e esses outros aspectos.** [sic]

De acordo com as respostas acima, 11 professores acham que o LD traz representações

culturais adequadas e suficientes acerca da LI, porque traz aspectos culturais ingleses e estadunidenses e há bastantes textos e figuras da vida e cotidiano das pessoas. Os discursos desses professores legitimam a focalização das culturas inglesa e estadunidense no ensino da LI.

Por outro lado, houve apenas um professor que pensou que a focalização de determinadas culturas é uma desvantagem do LD (cf. a fala de Janáina). Ela disse que “tenta compensar isso em sala de aula, mas nem sempre é tão fácil conciliar todos os exercícios do livro e esses outros aspectos”.

Mais quatro professores também acharam que o LD não trata de aspectos culturais de forma adequada, contudo, por outros motivos entre os quais: “ele não fala sobre relacionamentos, comemorações de datas,”; “não há um trecho de um livro clássico, às vezes parece Readers' Digest”; e “as expressões idiomáticas, por exemplo, são mencionadas no livro do professor, mas os alunos, em seu livro, não tem esse conteúdo visível”.

Um professor diz, ainda, que “traz pontos turísticos do Brasil (Rio de Janeiro principalmente) e roupas de clima frio (luvas, jaquetas, capa de chuva, etc.) que na nossa realidade é diferente”. Esse professor tem a perspectiva de que há certa falsa representação da própria cultura no LD; percebe também que traz coisas que não se coadunam com a realidade brasileira. E finalmente, dois professores acham impossível qualquer livro didático cobrir completamente os aspectos culturais.

Considerações parciais

Sintetizando, vimos que os professores têm várias representações e ideologias em relação ao ensino da LI e às culturas dos povos que a falam. Conforme as imagens que construíram acerca de países como Canadá, Inglaterra, e assim por diante, relacionados à qualidade de vida, entendemos que são esses aspectos que determinam sua preferência por determinadas variedades e países. A exclusão da menção de demais países representa que esses professores aprenderam, talvez por meio de ideologias na mídia, livros, e assim por diante, que países tais como Austrália, Nigéria, Jamaica, Índia, entre outros, não são capazes de lhes oferecer alguma coisa. Veremos que passam essas visões para seus alunos também quando discorreremos sobre os discursos dos alunos na seção 3.4, a seguir.

A nosso ver, as representações e ideologias da maioria dos professores são semelhantes àquelas do LD. Desse modo, parece que eles não tomam atitudes críticas e reflexivas o suficiente perante os discursos do LD. Parece igualmente que não conseguem enxergar os perigos na (re)construção de identidades de alunos, formando assim cidadãos menos críticos, com visões de mundo mais estreitas e parciais, fazendo perpetuar ideologias. No entanto, existem alguns

professores, entre a grande maioria, que possuem consciência dessas questões e com o tempo, esperamos ter mais professores reflexivos. A seguir apresentamos as representações dos alunos, com base na análise dos questionários. Buscamos verificar a existência de alguma relação entre os posicionamentos dos professores e os dos alunos.

3.4 Da análise dos questionários – alunos

Nesta seção, buscamos levantar algumas das experiências dos alunos da escola para compreender seus posicionamentos e representações acerca do aprendizado de LI. Inicialmente distribuímos 60 questionários, porém apenas 46 alunos responderam. Dentre este, 24 alunos estudam a LI desde a infância. Criamos um quadro, a seguir, para mostrar seus motivos para estudar a língua inglesa no momento atual.

Participantes	Motivo
18	Continuar no seu emprego/ conseguir um melhor emprego
17	Comunicar-se com estrangeiros
10	Ter maior acesso à informação (artigos, livros)
9	Viajar
6	Fazer outros estudos (pós- graduação, intercâmbio)
5	Conhecer melhor e compreender as culturas anglófonas
3	Compreender filmes e músicas estrangeiros
2	Prazer
1	Conhecer uma nova língua

Quadro1.3 - Motivos para estudar inglês e número de participantes

Obs.: cada aluno indicou mais de um motivo

De acordo com as informações no quadro, há várias razões pelas quais os alunos estudam a língua inglesa, a maioria, por motivos de trabalho. Na seção 1.7.6, foi estabelecido que o aprendiz que é movido por interesse na língua em si possui motivação intrínseca; ao passo que aquele que

estuda no intuito de usufruir das possibilidades que a língua oferece tem motivação extrínseca. Em conformidade com esse pressuposto, pode-se dizer que os participantes-alunos nesta pesquisa que manifestaram que estudam a LI por motivos tais como, continuar no seu emprego/conseguir um melhor emprego, ter maior acesso à informação (artigos, livros), viajar e/ou fazer outros estudos (pós-graduação, intercâmbio), são extrinsecamente motivados.

Por outro lado, os alunos que estudam por prazer e/ou conhecer melhor as culturas anglófonas, dispõem de motivação intrínseca. Vale salientar que é difícil determinar com segurança o tipo de motivação dos participantes e porque cada um manifestou mais de um motivo para estudar a LI. Além disso, ao analisar motivos tais como, comunicar-se com estrangeiros e compreender filmes e músicas estrangeiros, não sabemos se os *estrangeiros* são anglófonos. No entanto, o que é certo é que cada um desses motivos influenciam as suas atitudes e posições a respeito do aprendizado da língua-alvo, e conseqüentemente a (re)construção das suas identidades.

Para compreender as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem da LI, perguntamos como se sentiam ao falar em LI. Apesar das respostas variadas, constatamos denominadores comuns que nos permitem classificá-las em três categorias distintas. Na primeira categoria, a seguir, apresentamos as respostas de 11 participantes que exprimem suas representações em relação à LI como uma língua mundial, ao exporem como se sentiam ao usá-la. Lembramos que apresentamos uma transcrição integral sem a correção de possíveis “erros” de português, para manter a veracidade das respostas. Veja as a seguir:

Juliano: Sinto-me melhor, de certa maneira **mais inserido no mundo**.

Lorena: Sinto que posso **me integrar mais com o mundo**, principalmente na Internet.

Taíana: Sinto-me feliz em poder falar essa língua que, nos dias de hoje, **rege a maior parte das relações internacionais**.

Pedro: Sinto-me **incluído na grande comunidade internacional**.

Leila: Aprendendo algo de muito importante.

Sandra: **Me comunicando com o mundo**.

Lilian: É muito importante nos dias de hoje se ter o inglês. Eu me sinto normal.

Aluísio: [Se eu não falasse inglês...] Como inglês **é a língua mais falada no mundo**, com certeza eu teria limitações linguísticas a respeito de viagens, livros e palestras, emprego etc.

Bob: [Se eu não falasse inglês] teria várias dificuldades na minha carreira acadêmica, pois **a língua da ciência hoje é o inglês**.

Samara: [Se eu não falasse inglês]... acho que deixaria muita informação passar despercebida.

Leandro: [Se eu não falasse inglês] **tudo seria mais difícil**. Ainda na faculdade tenho que lidar com programas e textos em inglês. Com **a globalização, a tendência é de tudo ser em inglês**.

[sic]

Conforme visto nas respostas, os alunos representam a LI como uma “ferramenta de enorme importância no mundo de hoje”; “uma língua de oportunidades”, e, portanto, uma língua de poder.

Em outras palavras, a LI ajuda esses alunos a se sentirem parte do mundo; isto é, pensam que ganham voz e identidade no mundo por meio do aprendizado da LI. Por exemplo, vimos na fala de Aluísio que ele acha que o inglês é a “língua mais falada no mundo”. Contudo, segundo a Revista Galileu, Fevereiro de 2004, a língua mais falada no mundo é a mandarim com 1.052.000.000 falantes. Essa visão pode ter sido adquirida através da ideologia dos professores, o LD, a mídia, etc.

Na segunda categoria de análise de repostas à pergunta norteadora – como se sentiam ao falar inglês – apresentamos as repostas de 14 alunos que exprimem sentimentos relacionados a ansiedade, insegurança, medo, constrangimento etc.:

Tamara: Sinto **vergonha**, ainda não sei pronunciar algumas palavras.

Ana: **Inseguro** quando não consigo me expressar bem, mas feliz por compreender outro idioma.

Luiz: Necessito **melhorar** a pronúncia, pois não tenho muito contato/prática com nativos.

Lily: Insegura e **nervosa**.

Lucas: Eu me sinto **desconfortável** porque ainda não consigo falar corretamente.

Tina: Ainda me sinto um **pouco insegura** por não ter um vocabulário muito amplo.

Renee: **Mal**.

Luana: Sinto que **não consigo me expressar suficientemente** na língua.

Emma: **Enferrujada**.

Nilá: **Constrangida**, pois ainda cometo muitos erros de pronúncia.

Natasha: Ainda **não me sinto 100% segura**.

Steve: Há um pouco de **constrangimento/medo** de errar.

Bárbara: **Amedrontada**. Sempre acho que vou falar errado e não me sinto a vontade, mas gostaria muito.

Eduardo: **Inseguro e com medo de cometer erros**.

[sic]

Houve 24 participantes que exprimiram sentimentos iguais àqueles acima, isto é, o segundo grupo de respostas. Assim, achamos oportuno apresentar apenas algumas dessas respostas para evitar a repetição. Conforme essas respostas, aproximadamente 52% dos alunos manifestam imagens avaliativas negativas acerca do seu progresso e posição em termos do aprendizado da LI. Na seção 3.3, onde perguntamos aos professores sua opinião a respeito da influência do aprendizado da LI nas atitudes dos alunos, a maioria construiu imagens positivas: a LI pode ajudar os alunos a desenvolver a autoestima e a segurança, abrir a mente, e assim por diante. No entanto, vemos aqui que a metade dos alunos constrói imagens negativas, tais como, insegurança, constrangimento, vergonha, insuficiência, entre outros, em relação à aprendizagem da língua. Tais aspectos têm repercussões desconstrutivas para a (re)construção das identidades dos alunos enquanto não são fixas e estáveis e estão em processo de transformação (SILVA, 2000).

Pode-se dizer também que essas respostas deixam transparecer claramente uma relação de poder presente entre os alunos e a LI. Isto é, a LI tem poder sobre suas personalidades sendo que se deixam ser dominados por ela (RAJAGOPALAN, 2005). Pode ser que pensem que essa língua é importante, e que precisam dela para 'estar' e ter voz no mundo. Aparece também a ideia do “falante nativo perfeito” em comparação com o qual se sentem imperfeitos. Assim, se avaliam de forma negativa, com base nas derrotas, ao ver que não dominam essa língua da forma que gostariam. Desse modo, o poder da LI representa uma 'malha' na qual os alunos estão inseridos, sendo que “o poder funciona e se exerce através de uma organização reticular. E nas suas malhas os indivíduos não apenas circulam como estão postos na condição de sofrê-lo e exercê-lo; nunca são o alvo inerte ou cúmplice do poder, são sempre seus elementos de recomposição” (FOUCAULT, 1996, p. 32).

Na terceira categoria da análise da mesma questão – como os alunos se sentiam ao falar inglês – apresentamos as respostas positivas. Dentre os 46 participantes, 11 constroem imagens positivas a respeito de seu aprendizado:

Onika: Normalmente **me sinto segura, porém, não sempre. Falto-me fluidez.**

Jorge: Eu **me sinto bem**, gosto da **língua apesar de ter algumas dificuldades de pronúncia, mas com a prática posso melhorar.**

Alessandra: Eu me sinto muito bem. Na verdade, **muitas vezes me sinto melhor quando falo inglês do que quando falo português.**

Karina: Eu **me sinto mais culta e inteligente** por estar me comunicando em outra língua.

Karim: Bem. **Seguro, mais informado, mais capaz.**

Olavo: Me sinto **realizado** por saber falar em uma língua estrangeira.

Jade: Capaz de me comunicar.

Iara: **Muito bem.**”

Edmundo: **Entusiasmado e um pouco confiante** com a língua.

Talita: Me sinto muito bem, com vontade de eliminar os muitos erros ainda.

Daisy: Ainda insegura com relação a pronúncia, mas quando me faço entender, **me sinto bem.**

[sic]

Como vimos nas respostas, alguns dos participantes se sentem muito bem e seguros em relação à aprendizagem da LI. Avaliam-se com base nas suas conquistas: “Me sinto **realizado** por saber falar em uma língua estrangeira.”; “Capaz de me comunicar.”; e assim por diante. No entanto, repare-se que em algumas dessas respostas subjaz certa insegurança e insatisfação dos aprendizes: **me sinto segura, porém, não sempre. Falta-me fluidez.**”; “Me sinto muito bem, com vontade de eliminar os muitos erros ainda.”. Essas respostas ilustram que existe uma relação de poder, sendo que os alunos ainda buscam dominar a LI. Isso sugere também que as identidades dos alunos, em relação ao aprendizado da LI, não são fixas, estão em processo de transformação, enquanto 'ainda não chegaram lá'.

Com o intuito de compreender sua percepção inicial com relação às variedades da LI e sua preferência, formulamos a segunda pergunta sobre qual variante aprenderam e por que a aprenderam. Conforme as respostas, 23 participantes aprenderam a variedade estadunidense, principalmente por causa da acessibilidade. A maioria dos 23 destacou que essa foi oferecida pela escola e que o material didático estava voltado também a ela. Segue a fala de dois participantes:

Olavo: “Inglês americano; foi a variedade ensinada na escola e nos cursos de inglês em que estudei.”

Luis: “EUA porque a maioria dos professores estudaram o inglês americano.”

[sic]

Outros motivos apresentados pela escolha dessa variedade estão relacionados à popularidade de músicas e filmes americanos e à 'facilidade' de entender o sotaque. Também por causa da acessibilidade, 11 participantes disseram que aprenderam a variação inglesa: “Britânico porque é o praticado aqui na [escola]”. Alguns desses participantes acharam que a inglesa é mais fácil de entender e é mais 'elegante'.

Por outro lado, 10 participantes indicaram que aprenderam ambas as variedades, inglesa e estadunidense, pelo mesmo motivo de acessibilidade nas escolas e cursos. Um participante disse que aprendeu “americano e britânico, pois a professora sempre tenta mostrar as duas”. Houve, ainda, um participante que salientou que foram ensinadas as variedades estadunidense, inglesa e caribenha por motivo de viagens profissionais. Ainda houve outro aluno que aprendeu a estadunidense e australiana, porque morou nesses lugares.

As respostas demonstram que inicialmente os alunos, na sua maioria, são expostos apenas às variedades e culturas inglesa e estadunidense nas escolas e cursos. Naturalmente, as percepções e preferências dos alunos acerca das variedades de LI são influenciadas pela promoção de determinadas variedades e pela exclusão de outras logo nos primeiros estágios de aprendizagem da língua.

Na questão 3, indagamos aos alunos se estes *tivessem a oportunidade de estudar no estrangeiro, para qual país iriam? Por quê?* Agrupamos as respostas dos alunos por categorias no Quadro 1.4 a seguir, com os países de sua preferência apontados, bem como quantos fizeram a opção por eles:

Países	Número de alunos
Estados Unidos	12
Inglaterra	7

Austrália	4
Canadá ou Austrália	3
Canadá ou Inglaterra	2
Estados Unidos ou Canadá	2
Canadá	2
Inglaterra ou Austrália	2
Inglaterra, Estados Unidos ou Canadá	1
Inglaterra ou Estados Unidos	1
Inglaterra, Estados Unidos, Canadá ou Austrália	1
Nova Zelândia	1
Cingapura	1
Europa, África do Sul ou Canadá	1
Escócia	1
Sem preferência	3
Não iria	2

Quadro 1.4 - Países de preferência e número de alunos que os escolheram

Pelas informações destacadas na Tabela 4, reparamos que alguns alunos indicaram países além dos mencionados pelos professores, tais como, Cingapura, Nova Zelândia, África do Sul e Escócia. No entanto, assim como os professores, a maioria dos alunos escolheu os EUA. Notamos que um número consideravelmente maior de alunos, isto é 7, do que de professores, apenas 2, indicaram a Inglaterra. Contudo, faz-se necessário lembrar que o número de alunos participantes (46 alunos) foi superior o de professores (apenas 21 professores).

Ao justificar o motivo da escolha, os alunos ilustraram suas imagens e representações dos países. Por exemplo, o participante que selecionou a Nova Zelândia explicou que é “um país pacífico, seguro, barato e com belezas naturais para aproveitar atividades outdoor”. O que gostaria de ir para Cingapura disse que teria a oportunidade de conviver com pessoas de outras culturas.

Outro aluno selecionou 'algum país da Europa, África do Sul ou Canadá', sendo que é 'mais difícil encontrar com brasileiros' nesses países.

Os alunos que optaram pelos EUA pensaram que é um país influente, cuja variação de LI é mais acessível e é a que predomina; a pronúncia estadunidense é mais fácil de imitar e de entender; e o sotaque é mais 'bonito'. Além do mais, os EUA possuem as melhores universidades. Já os participantes que preferiram estudar na Inglaterra tiveram representações semelhantes. Esses acharam que a variedade inglesa é mais clara e fácil de entender e o sotaque é 'bonito'. Alguns disseram ainda que é a variação mais elegante e correta.

Os participantes que indicaram Austrália e Canadá afirmaram que são países receptivos quanto a estrangeiros e que possuem locais interessantes para conhecer. O único participante que optou pela Inglaterra, os EUA ou Canadá apontou que esses países têm grande variedade de atividades culturais. E ainda outro participante que indicou o Canadá ou os EUA afirmou que a cultura deles é mais próxima à brasileira.

Conforme o indicado no Quadro acima, três participantes disseram que não tinham preferências. Anotamos algumas das respostas: “Não faz muita diferença, **desde que seja inglês claro, boa pronúncia**”; “Não tenho preferências para mim qualquer país seria um grande aprendizado e interessante.” Compartilhamos a visão desses alunos de que qualquer país, a princípio, poderia oferecer um bom curso de inglês.

Com a última pergunta, objetivamos frisar o que os alunos pensaram acerca da importância de se conhecer um país onde a LI é falada. Pensamos que seria possível constatar demais representações e ideologias. Entre as respostas, 30 alunos asseveraram que é importante conhecer um país onde a LI é falada para adquirir maior fluência, aperfeiçoar a pronúncia, facilitar o aprendizado e melhorar a comunicação. Por outro lado, 15 participantes pensaram que é importante para poder conhecer e se aproximar de uma cultura anglófona. Um participante não achou que fosse relevante conhecer algum país onde se fala a língua-alvo, “Não vejo muita importância, há muitos países nos quais se falam perfeitamente LI sem ser língua oficial”.

Constatamos na resposta de alguns dos participantes o mito do falante 'nativo'. Vejam-se algumas das respostas:

Steve: Conheço Orlando e acredito que a vivência em um **país nativo** melhoraria bastante meu inglês.

Sacha: Ampliar a cultura e melhorar a experiência com a conversação. Como estudar ou trabalhar nestes países, falando apenas com quem fala inglês.

Talita: **Aprender como é o inglês falado naturalmente**, e não o ensinado em aulas. Ao ir para os Estados Unidos acho que aprenderei expressões e abreviações.

Nilá: É possível contextualizar melhor o que foi aprendido em sala de aula. **Observar a fala dos nativos ajuda na assimilação de expressões ensinadas.**

Luiz: **Melhorar a pronúncia, pois teria muita prática por meio do contato com nativos.**

[sic]

Nas falas acima, faz-se referência à interação com o “falante nativo” como forma de promover a aquisição, vivenciar a língua e conhecer a cultura da outra língua. A esse respeito, nossa leitura é a de que existe, sim, a ideologia de que o falante nativo é o melhor modelo de língua a ser apreendido. Isto é, manifesta-se a hierarquização do “falante nativo” sobre o “não-nativo”. Na fala de Sacha: “Ampliar a cultura e melhorar a experiência com a conversação. Como estudar ou trabalhar nestes países, **falando apenas com quem fala inglês**”, subjaz o sentido implícito, ideológico, de que quem fala apenas a LI fala melhor do que quem fala outras línguas além da LI. Isso retoma a ideia do “falante nativo”. Também a fala de Talita: “**Aprender como é o inglês falado naturalmente**, e não o ensinado em aulas. Ao ir para os Estados Unidos acho que aprenderei expressões e abreviações”, é bastante ideológica, pois remete à ideia de que o uso da LI se torna natural só no país onde é falada e não na sala de aula. Além do mais, ela traça o paralelo com os EUA especificamente.

A perspectiva do “falante nativo” representa uma relação de poder, apontando para um imperialismo linguístico (PHILLIPSON, 1992) ligado aos discursos dominantes que pode influenciar a (re)construção da identidade dos aprendizes. A discussão sobre o ‘World Englishes’ (RAJAGOPALAN, 2005) e a LI como LF (SEIDLOFER apud GIMENEZ, 2011) são pontos de partida para se estabelecer uma reflexão produtiva a esse respeito.

Considerações parciais

A partir dos questionários respondidos pelos alunos, foi possível verificar algumas das representações e ideologias acerca da LI e dos países onde se fala essa língua. Os alunos veem a LI como uma língua de enorme importância na arena mundial. Pelo número de participantes que indicaram preferência às variedades inglesa e estadunidense, se constatou a ideologia de que essas são ‘mais corretas’ e ‘melhores’, portanto, estabelecendo a legitimação e exclusão de determinadas variedades da LI. Foi constatado também que tal visão dos alunos se deu, mormente com base nas influências de escolas e professores nos estágios iniciais de aprendizagem da língua.

Além do mais, foi ilustrado que aprender a LI tem consequências para a (re)construção da identidade dos alunos. No contexto pesquisado, alguns alunos desenvolveram atitudes confiantes ao saber que poderiam utilizar uma língua que lhes fariam ‘ganhar voz no mundo’. Contudo, há muitos alunos que construíram sentimentos e atitudes de insegurança, sendo que ainda não chegaram ao nível de fluência almejada. A partir da perspectiva do ‘nativo’, os aprendizes se identificam com base no que não são ainda (KRAMSCH, 1998). Assim, suas identidades permanecem fragmentadas

e instáveis, continuamente em processo de transformação (HALL, 2000). A seguir, apresentamos mais constatações da pesquisa acerca do ensino da LI nesse contexto, com base em entrevistas de professores.

3.5 Da análise das entrevistas

Buscamos nos aproximar do professor com o intuito de entender melhor suas visões acerca da LI e o ensino dela, por meio de entrevistas. Esse método de pesquisa se mostrou benéfico, pois permitiu que os professores pudessem vocalizar as suas opiniões de forma mais elaborada, sem ter limite de linhas como no caso do questionário. A gravação das entrevistas também possibilitou a repetição dos áudios e maior reflexão acerca de seu conteúdo para executar a análise. Nesta seção apresentamos a análise das entrevistas de 5 professores, tendo observado as aulas de 4 destes, permitindo assim a comparação dos dados obtidos entre as entrevistas e as observações de aula. Vale salientar que durante as entrevistas encorajamos o discurso livre dos professores. Desse modo, propomos apenas uma pergunta aos professores, com a inserção de outras quando achávamos benéfico para a revelação de prováveis ideologias. Assim, a proposta norteadora foi discutir acerca de suas experiências com a língua inglesa (LI) e o ensino dela. Decidimos começar com esse tópico, pois permite uma reflexão sobre a trajetória profissional do professor para poder obter informações acerca da origem e desenvolvimento das suas representações e possíveis ideologias.

Entrevista 1

A primeira professora que entrevistamos foi a Prof^a Luciana. Ao falar sobre suas experiências, ela pontuou que inicialmente não quis ser professora de inglês. Queria ser professora da língua portuguesa, porém só conseguia empregos que precisavam de professores de inglês. Foi assim que ela começou na profissão. Disse que já viajou para a Inglaterra várias vezes a intercâmbio. Uma vez morou na França onde estudou o inglês em uma escola internacional. Ela achou o curso melhor que os cursos de inglês no Brasil:

Lá você aprende muita cultura americana e inglesa, Edgar Allan Poe, Tennessee Williams e outros assim, lê poesias famosas. E lá, senti o ensino mais equilibrado, aqui é zero para essas coisas, **senti falta**. Eu acho que como eu fui valorizada de saber essas coisas, em qualquer lugar, na Europa, quando eu mostro que sei essas coisas, todo mundo 'ohhh'. Eu nunca fui menosprezada por conhecer Edgar Allan Poe. [sic]

Conforme a fala da professora, é evidente que ela valoriza a produção literária em inglês, que fazem parte da cultura inglesa e estadunidense, mais do que a de outros países anglófonos por mencionar apenas esses autores. Além disso, ela pensa que as pessoas que possuem tal conhecimento são mais reconhecidas e apreciadas. Subjaz o sentido implícito de que a pessoa que conheça tais autores é diferenciada e superior àquela que não conheça.

Perguntamos à professora o que achava do LD que se usa na escola. Ela assevera que na

verdade ela apresenta o que “o livro montou, pois não acho que consiga passar mais do que está no livro”. Isto sugere que os conteúdos culturais apresentados pela professora em sala acabam sendo pouco variados, pois se limitam àqueles que constam no LD. Esse aspecto é irônico, pois no início de sua fala, a professora salienta que 'sentiu falta' de uma abordagem cultural mais elaborada nos cursos de inglês no Brasil, porém, ela como professora é limitada também, e não age para mudar a situação de carência cultural na sua prática.

Registramos por meio da observação das aulas dessa professora que ela realmente não traz conteúdos culturais adicionais além daqueles apresentados no LD. Notamos que nas duas vezes em que materiais didáticos adicionais foram trazidos pela professora, eram exercícios gramaticais tirados de outros LDs.

Entrevista 2

Iniciamos a entrevista com outro professor, Prof. Laércio, pedindo que ele também falasse sobre suas experiências com a LI e o ensino dela. O professor explicou que começou a aprender a LI quando tinha treze anos de idade, com um professor da África do Sul em uma escola em Uberlândia, Minas Gerais, onde morava na época. Ele se mudou para o Canadá seis anos depois, para fazer um curso de inglês durante três meses, e salientou que se submeteu ao exame de proficiência IELTS⁴ durante sua estadia no país e conseguiu a pontuação de 8.5 em uma escala de 0 a 10. Destacou, ainda, que pretende fazer o TOEFL⁵ no próximo ano. É interessante que o professor mencione sua pontuação no IELTS, pois subjaz o sentido implícito que essa prova, organizada por ingleses, o qualifica como falante apto da LI. A nosso ver isso ilustra seu desejo de consolidar sua identidade profissional.

Ele aponta que embora tenha iniciado seus estudos de LI com um professor sul-africano, hoje seu inglês “é mais americano”. Afirmou que, de fato, ele tem a habilidade de trocar [*switch*] facilmente do sotaque estadunidense para o inglês. Segue um fragmento da entrevista:

Eu não tenho preferência de variedades de inglês. Como você sabe o livro didático que utilizamos é da Inglaterra. Esse livro me ajudou muito com a pronúncia o uso para diferenciar as pronúncias para os alunos... Agora meu inglês é mais americano embora possa mudar facilmente para a pronúncia inglesa. Na época que eu estudava inglês eu queria poder falar ambos, a americana e a britânica. Hoje consigo trocar facilmente, quando necessário. Os alunos preferem a britânica. [sic]

A nosso ver, o discurso acima é muito ideológico no sentido de que prioriza e legitima determinadas variedades da LI. No início da fala, o professor afirma que não tem preferência de

⁴ International English Language Testing System

⁵ Test of English as a Foreign Language

variedade, contudo, ele se posiciona contrariamente no final da fala. Vale destacar também que pensa que seus alunos preferem a variedade inglesa. Talvez por isso ele ache “necessário” mudar a pronúncia às vezes. Ou pode ser ainda que a frase, “Os alunos preferem a britânica” seja uma justificativa para a focalização das variedades mencionadas.

Perguntamos ao mesmo professor o que acha dos canadenses. Conforme sua resposta, “os canadenses são tão interessantes. Têm consciência de outros países, reconhecem a importância de imigrantes no Canadá, diferentemente dos britânicos e dos americanos”[sic]. Nessa fala o professor constrói uma representação positiva dos canadenses. É significativo que o professor trace um paralelo com os estadunidenses e os ingleses e que ilustre uma representação negativa a respeito destes. Ao mesmo tempo, ele se identifica (como falante de inglês) com estes últimos, sendo que possui as variedades 'britânica e americana'. Surge uma questão, então, por que esse professor se apega a tais variedades se tem uma imagem negativa quanto a esses povos?

Outra pergunta que fizemos era se o professor gostaria de conhecer outros países anglófonos. Ele salientou que sempre quis conhecer a Austrália e a África do Sul, mas que por enquanto não podia devido ao alto preço das passagens. Para nós, o fato de o professor mencionar a África do Sul novamente significa que os estudos iniciais com professores oriundos de lá despertaram seu interesse em conhecer o país. A simples menção desses países pode significar que tem curiosidade em conhecer outros países anglófonos.

Perguntamos também sobre as atitudes de seus alunos em relação ao processo de aprendizagem. Ele respondeu que percebe que seus alunos têm medo de errar, e ele tenta ajudá-los por meio do relato de suas experiências. Por exemplo, conta-lhes que também teve desafios e dificuldades quando estava aprendendo a LI.

Ainda outra pergunta foi se no ensino da LI o professor se sentia como representante dos povos que a falam. A resposta foi afirmativa e o professor explicou que, em relação ao LD, ele sempre busca destacar as informações que não são absolutamente verdadeiras, por exemplo, estereótipos. Apontou que muitas coisas no LD são generalizadas ao extremo.

A última pergunta que propusemos ao professor era se achava uma abordagem intercultural importante no ensino de inglês. Ele acha que é importante e explicou que, por exemplo, há uma gama de literatura e música africana em LI que poderia ser incluída no ensino da LI.

Entretanto, anotamos por meio de observação que nas aulas desse professor, há uma focalização das culturas inglesa e estadunidense ao passo que outras culturas são excluídas.

Entrevista 3

Outro professor que entrevistamos foi o Prof. Marco. Ao falar sobre suas experiências com a LI e o ensino dela, ele diz que “só” começou a estudar inglês com 18 anos de idade. A palavra “só” traz implícito o sentido de que ele sente que começou a aprender a língua tardiamente e que quanto mais cedo melhor. Ele explica que na escola estudou francês, pois naquela época os brasileiros em geral não gostavam dos estadunidenses e, portanto, não estudavam inglês. Nessa fala subjaz o sentido implícito de que os EUA é o único país no qual se fala inglês.

Diz que quando sua família se mudou para Londres por motivo de trabalho, ele ingressou em uma universidade, onde estudou inglês durante seis meses. Igualmente, como o Professor Laércio, o Professor Marco menciona que se submeteu ao exame de proficiência IELTS e destacou qual nota conseguiu. Achamos que esse comentário também se deveu à tentativa do professor em estabelecer sua qualificação profissional.

A respeito das experiências no ensino de LI, o professor assevera que já trabalhou em várias escolas de idiomas em Brasília. Uma vez ele decidiu sair de uma dessas escolas devido “às ideologias da escola”. Explica que naquela instituição (que deixou) os diretores pediam que os professores ensinassem apenas a variedade inglesa e ele se sentia inferiorizado sendo que seu “inglês é americano”. Assim, ele saiu e ingressou na escola onde está atualmente. Ele acentuou que na escola atual sente liberdade para ter uma abordagem mais intercultural.

Em seguida, pedimos que o professor explicasse o que entendia como abordagem intercultural. Esclareceu que diz respeito a um conceito que deveria ser implantado em todas as escolas. Isto é, o professor deveria estar sempre colocando em questão as diversas culturas dos diversos países que falam inglês. Ilustra que costuma fazer comparações entre as culturas da língua-alvo (e não entre as da língua-alvo e a cultura brasileira), pois surgem mais naturalmente as oportunidades de comparar as culturas da LI. Ele acha que isso facilita o aprendizado do aluno em sentir-se mais próximo ao conhecimento que está tentando internalizar. Compartilhamos a visão acerca da importância de diálogo entre culturas da língua-alvo no ensino da LI, nesse caso. Contudo, achamos relevante traçar esse paralelo também com a cultura dos aprendizes.

Na sequência, perguntamos se há outros países anglófonos que o professor gostaria de conhecer. Antes de responder à pergunta, ele perguntou à pesquisadora o que quis dizer com a palavra “conhecer”, pois para ele “conhecer” um país significa ter contato com “nativos” do país. Ele não deixou a pesquisadora responder e continuou explicando que teve amigos brasileiros que fizeram cursos de inglês em Londres, mas não “conheceram” o país, já que só interagiam com os outros estrangeiros do curso. Salientou, ainda, que é difícil conhecer um país em um mês, por exemplo. Precisa-se de pelo menos três meses para conhecer um país e ter contato com os

“nativos”, que é imprescindível. Entendemos que tal postura do professor seja ideológica já que enaltece a figura do 'falante nativo'; há um sentido implícito de que só se pode aprender a língua-alvo adequadamente com “falantes nativos”, o que em nossa opinião, conforme previamente estabelecido, é uma maneira errônea de pensar.

Deixamos que o professor discorresse à vontade e, em sua fala, destacou que gostaria de conhecer a Austrália e a Nova Zelândia, apenas por curiosidade. Afirmou que teve contato com indivíduos de tais nacionalidades e reparou que têm sotaques bem diferentes. Ele gostaria de conhecer esses países para poder enriquecer suas experiências.

Também perguntamos ao professor a sua opinião acerca do impacto da aprendizagem de LI nas atitudes dos alunos. Respondeu que depende da abordagem de ensino. Isto é, se forem enfatizados os aspectos interculturais e multiculturais, o impacto pode ser uma nova perspectiva ou visão do outro e da língua-alvo. Concordamos plenamente com esse professor que as atitudes que os alunos desenvolvem em reação à LI podem depender das abordagens de ensino do professor.

A última pergunta que colocamos era sobre o LD utilizado pela escola. O professor indicou que achava esse livro adequado, “mas que não traz representações culturais suficientes, pois o livro é baseado, mormente, na variedade e cultura inglesa e não oferece comparações culturais suficientes, e que cabe ao professor estar sempre trazendo tais comparações; caso contrário, o aluno não obterá esse conhecimento”.

Com base no que registramos durante as observações de aulas desse professor, houve a focalização das culturas inglesa e estadunidense. Inclusive, o professor não trouxe conteúdo cultural adicional às aulas que pudessem ampliar o conhecimento dos alunos conforme sua fala na entrevista.

Entrevista 4

Ao responder a pergunta relacionada às experiências com a língua inglesa, a Prof.^a Maria, disse que começou a estudar a língua no seu 3º ano do então Colegial, já que era a sua disciplina mais fraca e precisava dela para o vestibular. Ao frequentar o curso, começou a entender e se interessar. Ao término do curso foi convidada para ministrar aulas e, com o interesse de mostrar que: “é possível ensinar inglês no *curricular*” [sic], fez Pedagogia e Letras. Salientou que já fez aperfeiçoamento em Washington, DC e desde então, vários cursos de metodologia, inclusive na Inglaterra.

Fizemos uma segunda pergunta para a professora acerca da abordagem intercultural no ensino da LI, “Você parte de uma abordagem intercultural? Como? O que é abordagem intercultural para você? Dê exemplos de ensino intercultural na sua prática”. A professora assegura que seu

maior foco é metodológico, possibilitar que o aluno entenda, apreenda e se aproprie do idioma. Diz ainda que:

Não é possível ensinar idioma apenas pela gramática ou vocabulário. Idioma é forma de comunicação de um povo, logo ensino funções de língua, léxico e para que serve, o que expressa, o que comunica - impossível não tratar de questões culturais, desde de um pronome de tratamento e o uso de desculpas até visitar um conhecido, por exemplo. [sic]

De acordo com essa resposta, a professora acha que o ensino da língua não pode ser dissociado do ensino da cultura. Reparamos que ela fala em “questões culturais” sem mencionar determinado país.

Ainda perguntamos a professora se achava pertinente que um aluno ou professor, estudando fora para aprimorar seu inglês, tenha contato com os “nativos” ou não. A professora afirma que o contato com “nativos” é sempre bem-vindo, seja no meu ambiente, no ambiente dele e também virtualmente:

Atualizações de expressões, gírias e o que se tem discutido são elementos importantes para quem usa o idioma estrangeiro. Não acredito que o aperfeiçoamento do idioma ou da metodologia de ensino só possa acontecer fora, e que nesses 27 anos de ensino, pouquíssimos nativos do idioma se mostraram bons professores do idioma. Poucos interessados focadamente no idioma se apresentam como bons professores. Ser professor vai além do domínio do idioma. [sic]

Como vimos na resposta, essa professora não acha necessário o contato com “nativos” para que um professor ou aluno aperfeiçoe o domínio da língua-alvo.

Nas aulas que observamos, ministradas por essa professora, anotamos que houve uma focalização do LD; não foi trazido conteúdo cultural adicional.

Entrevista 5

O último professor que entrevistamos, o Prof. Reinaldo, disse que começou a estudar a LI com 15 anos na escola. Na faculdade fez Economia mais achou esse curso péssimo e decidiu fazer Letras/Inglês. Assim, quando se formou começou a dar aulas de inglês. Nunca estudou fora, mas acha que isso possa contribuir à formação do professor:

“acho que você traz um conteúdo de idioma, se torna mais idiomático, se você tem experiência no exterior, um contato com a língua, nem(?), no **local genuíno, local genuíno**. Mas dos objetivos que a gente tem aqui no Brasil de formação dos nossos alunos para um comando, ou para que eles tenham habilidades de inglês internacional para aquilo que é muito mais simples, acho que não interfere. Uma pessoa que estuda aqui no Brasil que tenha formação, acho que ela tende muito bem ao perfil do aluno que tem normalmente no Brasil.”[sic]

A fala do professor tem o sentido implícito de que o contexto brasileiro não é “local genuíno” para o estudo da LI. Podemos questionar o que é um “local genuíno” ou contexto “genuíno” para utilizar o inglês; isso volta à questão do “falante nativo”.

Perguntamos ao professor se ele se dispõe a ter uma abordagem intercultural e que explicasse o que significava esse tipo de abordagem para ele. Diz que:

A própria língua inglesa encontrou espaço nas culturas locais de expressão, por exemplo. Isto é, a escolha de vocabulário de alguém que é falante da língua portuguesa para o inglês vai ser uma, e de outra língua vai ser outra. “Na verdade o que eu vejo é que a gente não está tal preocupada com estudos de cultura. A gente está preocupada com possibilidades comunicativas e para isso, quanto menos você estiver ligado em questões culturais e quanto mais você estiver ligado em questões de interseção de língua mesmo, vai facilitar a sua vida. Como falante da língua, vai ser melhor. Nesse sentido acho que não me preocupo na minha prática com questões interculturais. Eu me preocupo com aquilo que é interseção entre todas as questões culturais que facilita um falante de inglês como segunda língua a se expressar em um ambiente cultural. Isso é o básico, é o standard english, é o inglês internacional acho isso mais importante.” [sic]

De acordo com a fala desse professor, na aprendizagem de uma língua, a LI nesse caso, a capacidade de comunicar-se é mais importante do que ter conhecimento cultural. A partir dessa resposta é evidente que o professor tem a visão de que a língua é dissociada da cultura.

Por último, perguntamos ao professor para qual país iria se tivesse a oportunidade de conhecer algum país anglófono. Ele salientou que provavelmente iria para a Inglaterra. Isto é:

“como estudante, acho que me beneficiaria indo para Inglaterra. Se fosse uma busca de contato da vivência da língua e da prática, eu iria pra Austrália. Então, para Austrália eu ia para me divertir, Inglaterra, eu iria pra estudar, acho que eu faria isso.” [sic]

Mais uma vez, há a escolha da Inglaterra. Com base na representação que o professor constrói, a Inglaterra é o lugar onde se deve estudar inglês e a Austrália é o lugar para se divertir. Não pudemos observar as aulas desse professor devido à incompatibilidade de horários.

Considerações parciais

Com base nas representações nos discursos dos professores, verificou-se que a maioria valoriza culturas além daquelas focalizadas no LD. Alguns têm curiosidade em conhecer países como a Austrália, a África do Sul e Nova Zelândia. É aparente também que os professores acham importante que seus alunos estejam expostos a diversas culturas ligadas a LI. Por exemplo, a desistência do Professor Marco de uma escola devido à discordância frente à ideologia da escola em focalizar apenas uma determinada variedade e cultura de inglês, pode ser significativa de seu interesse a respeito do ensino intercultural. Esse professor ressaltou a importância de uma abordagem intercultural para que os alunos possam aprender melhor. Vimos também que o mesmo achou que o LD tem representações culturais insuficientes e busca sempre trazer informações adicionais. Igualmente, outro professor, Laércio, afirmou que o LD é insuficiente no sentido de

trazer representações estereotipadas e extremamente generalizadas.

No entanto, no final, todos os professores se apegam às variedades inglesa e/ou estadunidense. Apesar da tentativa de se posicionar de forma objetiva em relação ao ensino da LI, no sentido de ter abordagens interculturais e multiculturais, os próprios discursos os posicionaram contrariamente. Marco e Laércio, por exemplo, se identificam como falantes de inglês que têm sotaques “americano” e “britânico”. Ou seja, acabam destacando essas variedades e assim as legitimando, e excluindo as demais. Além do mais, nas observações e gravações de aulas, verificou-se que esses mesmos professores (com exceção do professor Reinaldo, cujas aulas não pudemos observar) focalizaram apenas as culturas supracitadas. Eles seguiram o LD sem promover diálogos reflexivos que pudessem possibilitar o desenvolvimento de outras visões de mundo.

Então, qual seria o motivo de tal discrepância nos posicionamentos dos professores? Talvez nas aulas os professores se preocupem mais com o que acham que os alunos querem. O professor Laércio mencionou que seus alunos querem aprender a variedade inglesa. Se isso explica a discrepância, se trata de uma questão econômica, no sentido de que os professores estão vendendo a LI como um produto (PENNYCOOK, 1994) e buscam providenciar ‘aquele inglês’ que acham que a clientela deseja.

Em se tratando da escola, será que em alguns anos mudarão o LD para outro que focalizasse mais a cultura estadunidense? Repare-se que o programa já possui cursos tais como, *Cultura Pop*, *Cinema* e o *TOEFL* (cf. seção 3.1), que abordam mais aquela cultura.

Entre todos os professores, achamos o último, Prof. Reinaldo o mais crítico, não pelo fato de que tentou construir uma dissociação entre língua e cultura, mas pelo fato de que não ligou a LI a determinado país. Além do mais, ele prioriza o trabalho com a capacidade de se comunicar e não a habilidade de imitar o sotaque de determinado país, como foi evidente na resposta de alguns dos outros professores. Apesar de não achar o contexto brasileiro o 'local genuíno' para se usar inglês, ele deixou claro que acredita que um professor brasileiro de inglês pode ser eficiente sem ter estudado no exterior, ou ter contato algum com os falantes tradicionais do idioma. Concordamos plenamente com esse professor exceto que para nós não existe tal ideia de 'local genuíno' para usar o inglês.

A seguir, apresentamos o capítulo final, onde verificamos a realização dos objetivos da pesquisa.

CAPÍTULO 4

Da Conclusão

Na Introdução do trabalho delineamos os objetivos deste estudo: identificar as representações e ideologias no processo de ensino-aprendizagem de inglês; examinar as possíveis implicações destas na (re)construção de identidades de professores e alunos; propor estratégias para o ensino crítico da LI. Ao longo do estudo, focalizamos representações e possíveis ideologias incorporadas em discursos no ensino de inglês em um contexto brasileiro específico, e verificamos qual o impacto da teia de discursos na sala de aula na (re)construção de realidades e identidades sociais.

Para poder executar os objetivos, procuramos elucidar e nos basear nos conceitos de língua(gem), cultura, representação, ideologia, identidade e discurso (capítulo 1). Vimos que a língua(gem) representa espaços de disputas onde grupos sociais lutam para a legitimação de suas visões de mundo, e que, portanto, envolvem relações de poder (GIROUX, 1981, 1986). Também nossas percepções de mundo ou representações se estabelecem por meio da linguagem (KRAMSCH, 1998). Além disso, a incorporação de ideologias no discurso pode exercer poder sobre grupos sociais e estabelecer relações hegemônicas (THOMPSON, 2002). E enfim, os discursos, repletos de representações e ideologias contribuem para a (re)construção de realidades e identidades sociais (FAIRCLOUGH, 2001).

Desenvolvemos as análises dos dados por meio de um debate entre tais conceitos, e com base na ACD (FAIRCLOUGH, 2001, capítulo 2). Na Análise, capítulo 3, foi possível revelar algumas representações e ideologias incorporadas na teia de discursos na sala de aula e em alguns mecanismos da escola pesquisada.

Neste capítulo concluímos o estudo sintetizando as constatações, para que possamos responder aos objetivos da pesquisa e propor algumas reflexões a respeito do ensino crítico da LI.

4.1 Representações e Ideologias no ensino da LI

Com base nos resultados das análises, existem diversas representações e ideologias acerca da LI no contexto estudado.

Em primeiro lugar, alguns mecanismos da escola privilegiam as culturas e variedades inglesa e estadunidense, por meio dos tipos de cursos oferecidos e dos materiais didáticos utilizados. A focalização apenas das culturas inglesa e estadunidense tem o sentido implícito e

ideológico de que essas são melhores e legítimas para o ensino, e que as demais podem permanecer ignoradas.

O LD, especificamente, carrega ideologias semelhantes. Ele apresenta apenas as variedades inglesa e estadunidense. Traz representações culturais, mormente das variedades de inglês supracitadas, e além do mais, em alguns textos, traça uma visão estereotipada e “outrizada”, ou diferenciada de determinados povos (como visto no artigo sobre os índios Pirahã). Por outro lado, idealiza os estadunidenses e os ingleses por meio da apresentação de figuras públicas. Há também a homogeneização das variedades britânicas e estadunidenses da língua, o que sugere a unificação e ausência de conflitos sociais nestas sociedades, outra forma de idealização. Isto constrói outra ideologia, a de que os ingleses e os estadunidenses podem proteger o resto do mundo por apoiá-los na resolução de seus conflitos sociais. A nosso ver, todos esses sentidos implícitos e ideológicos que se encontram no LD, constroem uma relação de poder entre as nações do mundo, na qual os ingleses e os estadunidenses são elevados como hegemônicos e o resto do mundo estão à sua “mercê”.

Qual a reação-resposta dos professores e alunos perante essas ideologias? Não há respostas críticas, pois em primeiro lugar, com base nas observações de aulas, estes não percebem tais discursos do LD como ideológicos. Não desenvolvem diálogos críticos-reflexivos e nem discursos contra-hegemônicos para contestar a construção de sentidos e de realidades sociais no livro. Ao invés disso, focalizam as tarefas e exercícios e acabam assimilando e reproduzindo os discursos do LD, ou seja, são posicionados pelos discursos do livro. Esse aspecto nos leva à consideração da (re)construção de identidades na sala de aula, a qual discutimos na próxima seção (seção 4.2).

Por meio da aplicação de questionários e entrevistas, constatamos representações e ideologias nos discursos dos participantes da pesquisa também. Ambos os professores e os alunos “exaltam” as variedades estadunidense e inglesa. No caso dos alunos, achamos que tal preferência se deu pela promoção dessas variedades e culturas por meio dos professores e cursos que tiveram. Por outro lado, os cursos e professores privilegiam essas variedades, pois talvez acham que são essas que a clientela deseja. Assim o ensino da LI se torna uma empreitada econômica, repleta de interesses sociais.

Ambos os professores e os alunos representam a LI como uma língua de enorme importância na arena mundial. Com base nas respostas dos alunos nos questionários, supomos que sentem que ganham voz no mundo com o aprendizado da LI. Desse modo, alguns apresentam atitudes e avaliações negativas quanto ao seu progresso. Verificou-se que 52% dos alunos têm sentimentos negativos no uso da LI tais como, insegurança, medo de errar, vergonha, e assim por diante. Isso ilustra que deixam o ‘poder’ da LI manipular suas personalidades e, portanto, serem dominados pela LI em vez de dominá-la. Para nós, dominar a LI não significa falar fluentemente,

significa sentir-se confortável e confiante em saber que se consegue se comunicar na língua-alvo.

Existe também no discurso dos professores e alunos a ideologia do “falante nativo”. Acharam que estudar em um país anglófono (Inglaterra ou os EUA) fosse relevante para aprimorar o inglês e aproximar-se do “nativo”. Houve alguns que pensaram que usar a LI em sala de aula não acontece de forma natural e que para ser natural é preciso dialogar com “nativos” no exterior. A exaltação do “nativo” tem consequências para a (re)construção das identidades de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem conforme a seção 4.2, a seguir.

4.2 Implicações de representações e ideologias na (re)construção de identidades

A falha em estabelecer discursos resistentes e críticos perante os discursos ideológicos do LD ilustra que tanto os professores quanto os alunos desenvolvem atitudes identitárias assimilativas, passivas e reprodutoras de conhecimento. Assim, em vez de serem participantes ativos na (re)construção de significados e de realidades sociais, se transformam em quase “autômatos” reprodutores. Vale salientar que a (re)construção de identidades é um processo recíproco, pois enquanto os professores e os alunos (re)produzem ideologias, suas identidades são afetadas, reconstruídas e reproduzidas pelas ideologias.

Outro nível de (re)construção de identidade está relacionado com as atitudes dos alunos em relação ao progresso na aprendizagem da LI. Alguns alunos se sentem encorajados ao saber que conseguem comunicar-se na língua-alvo e, portanto constroem atitudes identitárias positivas tais como, autoconfiança, segurança, e assim por diante. No entanto, há outros que se repreendem por não conseguir falar de forma “correta”. Estes sempre pensam que ainda não “chegaram lá”, que ainda precisam melhorar seu domínio da língua, aproximar-se do “nativo”. Dessa maneira, suas identidades (em relação ao língua-alvo) permanecem instáveis, não fixas, estão sempre em processo de transformação.

4.3 Refletindo sobre o ensino crítico

No contexto de ensino de LI pesquisado, deveria haver ampla reflexão por parte dos professores que pudesse possibilitar abordagens de ensino mais críticas. Primeiramente, é necessário frisar o que significa um professor de línguas reflexivo. No seu roteiro de reflexão, baseado em Bartlett (1998), Almeida Filho (2007) delimita cinco etapas de reflexão para o professor de línguas, as quais incluem: o mapeamento do que acontece na aula; a indagação dentro do significado de seu ensino sobre qual é a sua intenção; a cogitação sobre porque se tornou o professor que é; a avaliação a respeito de como ser diferente do que é; e por último, a transformação

na prática.

É possível aplicar essa conceituação de etapas de reflexão ao contexto pesquisado. A primeira fase, nesse caso, significaria que os professores observassem e pensassem sobre os discursos do LD, seus próprios discursos e os discursos dos alunos. Desse modo, o professor seria capaz de estimular discursos mais críticos e participar ativamente na construção dos sentidos e da (re)construção de realidades e identidades sociais. Dessa maneira, também estaria renunciando ao papel de reprodutor de conhecimentos e subvertendo-o.

A segunda etapa, a indagação dentro do significado de seu ensino e sobre qual é a sua intenção, se refere ao auto-questionamento. O professor estaria se perguntando qual papel desempenha nas realidades sociais ligadas a LI, por exemplo, nas vidas dos alunos, e qual é mesmo sua intenção; se a de promover determinados interesses ou não: qual é sua função real? É nessa fase que o professor pensa acerca de sua vocação e de como sua profissão pode beneficiar o público em termos de formar alunos mais críticos na sociedade.

Na terceira etapa, o professor pensaria sobre suas qualidades como professor, isto é, que tipo de professor é, e porque se tornou esse professor. Como vimos nos resultados das análises, os professores mostraram qualidades de passividade, assimilação e reprodução na sala de aula. Esses professores poderiam pensar se realmente agem dessa maneira e tentar descobrir os motivos de serem assim.

Em seguida, o professor vai avaliar como poderia ser diferente na quarta etapa da reflexão. Ele poderia testar novas abordagens de ensino, como por exemplo, trazer informações culturais adicionais à aula em vez de depender completamente do LD. Na medida em que suas ações na prática fossem mudando para melhor, estaria se transformando em um professor mais crítico na última etapa. Vale ressaltar que a transformação é um processo contínuo, em que o professor se torna cada vez mais reflexivo.

Além de ter o hábito de reflexão contínua na prática, achamos relevante que os professores adotem um ensino mais intercultural (cf. seção 1.8) para que os alunos possam desenvolver a competência intercultural. Desse modo, possuiriam a capacidade de comportar-se de forma apropriada e de maneira flexível perante as ações, atitudes e expectativas de culturas estrangeiras e de sua própria cultura (BUTTJES & BYRAM, 1991, p. 137). Estariam conscientes também da (re)construção de suas próprias identidades, e conseguiriam desafiar o poder que a LI tem sobre suas personalidades, no caso dos alunos que se deixam ser “dominados” pela LI.

Seria benéfico também desenvolver um ambiente de consciência crítica dentro da sala de aula. Freire (1985) encoraja a capacidade crítica do aprendiz. Assim, aprendizes poderiam engajar-se em processos de transformação social. Kellner (2000) compartilha dessa visão destacando que

não basta a alfabetização nos dias de hoje, é preciso o letramento de aprendizes, o qual se refere ao desenvolvimento das competências de leitura crítica. Rojo (1998) coaduna também essa perspectiva quando salienta que há necessidade de expandir as competências cognitivas, para que aprendizes possam aprender a ler textos de forma crítica.

Concluimos retomando Rajagopalan (2005, p. 154) que pontua que o professor de inglês deve “encarar sua tarefa não como alguém que alimenta e perpetua as desigualdades (...) mas como alguém que está aí para *empoderar* o aprendiz de língua estrangeira – auxiliando-o a *dominar* a língua-alvo, em vez de *se deixar ser dominado* por ela”.

4.4 Considerações Finais

Neste estudo, verificou-se que as ideologias incorporadas no discurso de professores e alunos contribuem para a construção de suas identidades, as quais estão sempre em processo de (trans)formação. Foi constatado que os discursos dos professores legitimam a primazia do 'falante nativo' e de determinados países, excluindo outras variedades, assim como as culturas atreladas a elas. Consequentemente, em vez de promover a exploração da pluralidade dos sentidos do mundo, tal atitude implica em uma percepção unilateral da realidade. Jenkins (2000) argumenta que é preciso tornar o ensino de inglês mais democrático sob a perspectiva intercultural, sob a custódia de todos os falantes que o usam para se comunicar.

A nosso ver, é importante que os professores e alunos no contexto estudado entendam que devido ao fato de a LI ser uma LF e que existem WEs, ela não “pertence” a determinados países. E, portanto, que não deveriam se basear no “falante nativo”, nem perpetuar a ideia errônea de que existe local “natural” ou “genuíno” para aprender a LI, pois tais ideologias limitam a capacidade de aprender (no caso dos alunos) e de ensinar (no caso dos professores) a LI.

Temos visto que o ensino de uma língua estrangeira não é neutro. Repetindo Bakhtin (1981, p. 294), “a língua não é um meio neutro que penetra livre e facilmente a propriedade privada representada pelas intenções do emissor; ela é carregada – ou sobrecarregada – com as intenções dos outros”. A prática de ensino que se recusa explorar os aspectos político-ideológicos promove a assimilação do professor e seus alunos em detrimento do desenvolvimento de atitudes críticas. O professor precisa estar ciente dos seus discursos (carregados de crenças e ideologias) por meio de uma análise crítica destes, para que possa se posicionar criticamente, no ensino de LE.

Portanto, perante as constatações da pesquisa explicitadas nas seções 4.1 e 4.2, encorajamos a escola a desenvolver cursos e abordagens mais interculturais, no sentido de incluir uma maior diversidade de países no conteúdo cultural em vez de focalizar países específicos. Ela poderia

motivar os professores a aprender mais sobre os outros países anglófonos para poder transmitir esse conhecimento aos alunos. Desse modo, talvez professores e alunos poderiam ampliar visões de mundo e tomar atitudes mais críticas e reflexivas a respeito da LI. Conforme dito na seção 4.3, estes deveriam engajar-se nos processos de construção de sentido [*meaning-making*]; deveriam discutir e criticar os discursos do LD, construindo contra-discursos a discursos ideológico-hegemônicos. Acreditamos que tal atitude de criticidade teria implicações favoráveis na (re)construção de identidades na sala de aula.

Propõe-se também que os professor estimulem os alunos “a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. (...) estimular (...) o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado” (SILVA, 2000, p.100). Os professores deveriam promover discussões ou questionamentos acerca de identidade e diferença como produção na sala de aula. Coadunamos com SILVA (2000, p. 100) quando ele diz que “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é, ativamente, produzida”. Ainda em consonância com esse aspecto, nos pontua Jordão (2011, p. 235),

“o silenciamento das diferenças e dos confrontos entre diferentes conhecimentos e formas de conhecer, e a consequente ilusão de que os diferentes conhecimentos (inclusive os que explicam o funcionamento econômico, político, cultural, gramatical e social de uma língua(gem) coexistiriam harmoniosamente e, portanto, aprender seria uma questão de acumular esses conhecimentos e reproduzi-los em todo e qualquer contexto, pode gerar uma aparente estagnação e conformismo reprodutivistas, uma atitude na qual o sujeito se posiciona como repetidor ao invés de agente capaz de construir e reformular sentidos.”

Em relação ao LD utilizado, pensamos que a escola deveria considerar as possibilidades de mudá-lo para um outro que seja menos ideologizado; ou talvez ela pudesse reunir um grupo de professores para criar seu próprio LD. Sugerimos igualmente que a escola inclua os professores na construção do plano do curso/ementa para que possam ter maior voz na organização e realização das atividades do curso. Ecoando Giroux (1987), é a voz do professor que faz a mediação entre outras vozes no processo de ensino-aprendizagem, legitimando quais formas de perceber a realidade e quais valores culturais e sociais devem ser aceitos em detrimento de outros. É somente por intermédio do diálogo entre várias culturas e maneiras de enxergar o mundo, as quais são constituídas de representações polifônicas e pluri-sentidos, que é possível estabelecer conscientização e oposição a crenças e ideologias que perpetuam a hegemonia. Sendo assim, acreditamos que a participação do professor na criação do plano do curso é pertinente.

A reflexão crítica em nossas práticas de ensino é imprescindível, afinal, é a partir da prática reflexiva que saberemos o que deve ser ajustado, ou até mesmo para sabermos o que está de fato funcionando corretamente. Não obstante, os profissionais reflexivos não somente (re)significam e (re)constróem suas práticas, mas, também, passam a se ver como profissionais de qualidade, os

quais refletem sobre seus saberes, suas práticas, assim como suas competências. A esse respeito, ao dialogarmos com Scheifer (2010), entendemos que só é possível modificar ou ajustar aquilo que realmente conhecemos. Assim, para aperfeiçoarmos nossa práxis, é essencial que (re) pensemos nossas ações, de modo que essa reflexão nos leve ao ponto de conhecermos tanto a nós, enquanto profissionais de LE, quanto o universo do aluno, pois à medida que adequamos nosso ensino de línguas para eles, melhores resultados obteremos.

Limitações do estudo

Considera-se que o estudo torna-se limitado pelo desafio de utilizar a linguagem para examinar e falar sobre si própria. Reconhecemos também que como a linguagem lida com a cognição humana, a análise e interpretação de representações e ideologias dos participantes são delicadas e complexas, exigindo fundamentação teórica adequada e apropriada, aspecto ao qual prestamos bastante atenção e tentamos suprir neste estudo. Além disso, estamos conscientes de que um corpus constituído de quatro textos do LD e das falas de professores e alunos na observação de 4 turmas, não são representativos de todo o conteúdo cultural no LD e nem da reação-resposta de todos os professores e alunos da escola. Gostaríamos, igualmente de ter entrevistado mais professores, porém tal não foi possível devido à incompatibilidade de horários. Sendo assim, esse estudo representa apenas uma perspectiva dessa complexa questão.

Sugestões para futuros estudos

Entre os conceitos possíveis relacionados a visões de mundo que poderíamos explorar neste estudo, optamos pela Representação e a Ideologia sendo que enfatizam de uma forma mais intensa os processos de construção de visões dos participantes e que permitem visualizar o papel exercido pelos seus discursos. Pensamos que estudos futuros que poderiam complementar este trabalho, poderiam explorar o conceito de crença, também relacionado a visões de mundo, no sentido de investigar as crenças de professores e alunos acerca da LI e dos países onde é falada; se tais crenças estão relacionadas ao LD; e como contribuem para a (re)construção de identidades na sala de aula.

Desde já, chegamos ao fim desta pesquisa com a esperança de que ela possa contribuir para os debates sobre as questões de representações culturais e ideologias nos processos de ensino-aprendizagem da LI e a (re)construção de identidades, que, a princípio, são pouco discutidas nos cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAR, M. **Language Shock: understanding the culture of conversation**. New York: William Morrow and Company, 1994.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. **Focus on the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português – Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Glossário de linguística aplicada: Portugues-ingles/ingles-portugues**. Campinas: Pontes Livros Ltda, 1998.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5a edição, Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação**. 2a edição
Campinas: Pontes, 2007.

ANDRÉ, M. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas, SP :Papirus, 2005.

APPLE, M. **Ideologia e o Currículo**. (trad.) Ferreira de Carvalho, C. E. Editora Brasiliense, São Paulo, 1982.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. São Carlos: Pedro & João, 2008. (**Linguagem, cultura e educação: Pontos e contrapontos**; 1)

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Questões de literatura e de estética:** a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARBARA, L.& RAMOS, R.C.G. (Orgs.). **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BARCELOS, A. M. F & ABRAÃO, M. H. V. (Org.) **Crenças e ensino de línguas: Foco no Professor, no aluno, e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BARKER, C.; WILLIS, P. **Cultural Studies: Theory and Practice.** Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2003.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEZERRA, A. & PEDROSA, C. E. (Orgs.) **Língua, Cultura & Ensino.** Multidisciplinaridade em Letras. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

BLOCK, D. **Second Language Identities.** London: Continuum International Publishing Group, 2007.

BOUDON, R. **A Ideologia.** (Trad.) Sader, E. São Paulo: Ática, 1989.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy .** 3rd ed. White Plains: Pearson Education, 2007.

BUTTJES, D. & BYRAM, M. (Editors) **Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education.** Philadelphia: Multilingual Matters Ltd, 1991.

CAMPOS, M.C.P; FIGUEIREDO, F. J. Q. (Orgs.) **Intercultural and Interdisciplinary Studies: Pursuits in Higher Education.** Viçosa, MG: Arka: 2010.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting Linguistic Imperialism.** Oxford, NY: Oxford University Press, 1999.

CARMAGNANI, A. M. G. & GRIGOLETTO, M. (Orgs.) **Inglês como Língua Estrangeira: Identidade, Práticas e Textualidade.** Edição Bilingue. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 17, p. 133-144, jan./jun., 1991.

CECEÑA, ANA, E. (Org.) **Hegemonia e Emancipações no XXI**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLASCO, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2006.

CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

COSTA, G.; GIMENEZ, T. *Lady Gaga vai à Aldeia Kaingang*. In: **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Gimenez, Calvo, Kadri- (Orgs.). Campinas: Pontes Editores, 2011.

DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. *Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERRIDA, J. **Escritura e Diferença**. A escritura e a diferença. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DIJK, T. A. V. **Strategies of discourse comprehension**. San diego: Academic Press, 1983

_____ **Ideology: a multidisciplinary approach**. London: Sage Publications, 1998.

DÖRNYEI, Z. **The psychology of the language learner: individual differences in language acquisition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

DUFF, P.A. *Research approaches in applied linguistics*. In: **The Oxford handbook of applied linguistics**. Kaplan, R. B. (ed.). New York: Oxford University Press, 2002.

DURANTI, A. **Linguistic Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____ (Org.). **Critical language awareness**. London: Longman, 1992.

_____. **Discurso e mudança social.** Brasília:Ed. UNB (2001 [2008])- tradução do Discourse and Social Change, de 1992.

_____. **Analysing discourse: Textual analysis for social research.** New York:Routledge: 2003.

FERREIRA, L.M.A; ORRICO E.G.D (Orgs.), *Linguagem, Identidade e Memória Social. Novas Fronteiras, Novas Articulações.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step.** London: Sage Publications, 1998.

FREEBODY. P. **Qualitative research in education: interaction and practice.** London: Sage, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FROGÉ, E. (Org.) **The Future of Cultures.** Paris: UNESCO, 1994.

GEE, J.P. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse.** 2^oed. London: Routledge, 1996.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, T., CALVO, L. C. S., EL KADRI, M.S. (Orgs.) **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

GIROUX, H. A. **Ideology culture & the process of schooling.** Philadelphia: Temple University, 1981.

_____. **Teoria Crítica e Resistência em Educação.** Tradução, Biaggio. A. Vozes: Rio de Janeiro, 1986.

_____. **Escola crítica e política cultural.** Sao paulo: Cortez, 1987.

_____. (Org.). **Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries.** Albany: State Univ New York Press, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do carcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HALL, S. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução, Silva, T.T e Louro. G.L. 9ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardia

Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, S & DU GAY, PAUL (Orgs). **Questions of Cultural Identity**. London: Sage, 1996.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Parte I. Petrópolis: Vozes, 2005.

HYMES, Dell. (Org.). **Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology**. New York: Harper & Row, 1964.

IANNI, OCTAVIO. *A Sociedade Global*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

JENKINS, J. *English as a Língua Franca: attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

JORDÃO, C. M. *A Posição do inglês como língua internacional e suas implicações para a sala de aula*. GIMENEZ, T., CALVO, L. C. S., EL KADRI, M.S. (Orgs.) **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. London: Oxford University Press, 1998. (Oxford Introductions to Language Study;)

LACOSTE, Y. - RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

LADO, R. **Linguistics across cultures**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LEVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000.

LIER, L. V. **The Classroom and the Language Teacher**. Essex: Longman, 1988.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 9. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, I. *Interdiscursividade e identidade de gênero*. In: MAGALHÃES, I. & LEAL, M.C.D. (Orgs.) **Discurso, gênero e educação**. Brasília: Plano Editora: Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. (Org.) **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 18. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Letras*, vol. 1, n.1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169>. Acesso em 26 julho de 2012.

MCQUOWN, N.A. **Language, Culture and Education**. California: Standford University Press, 1982.

MEILLET, A. **Introduction à l'étude comparative des langues Indo-Européennnes**. Paris: Hachette, 1949.

MIKHAIL, Bakhtin. **Estética da criação verbal**; tradução Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Discurso de Identidades: discurs como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

NATALE, L. ; BARBARA, L. *Tópicos de Linguística Sistêmico Funcional na América Latina*. In: Revista D.E.L.T.A. Vol. 25. São Paulo: Editora PUC, 2009.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change**. Pearson Education: Harlow, 2000.

ORTNER, S.B. (Org.) **The Fate of Culture. Geertz and Beyond.** Los Angeles: University of California Press, 1999.

PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language.** Harlow, England: Longman Group Limited, 1994.

_____. **Critical applied linguistics: a critical introduction.** Mahwah: Routledge, 2001.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic imperialism.** Oxford: Oxford Univ Press, 1997.

_____. **Lingustic Imperialism Continued.** Routledge, New York: 2009.

RAJAGOPALAN, K.; Ferreira, D. M. M., organizadores. **Políticas em Linguagem: Perspectiva Identitárias.** São Paulo: Editora Mackenzie, 2006.

_____. *O lugar de inglês no mundo globalizado.* In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas.** Campinas: Pontes Editora, 2010. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada; vol. 1)

_____. *O “World English” - um Fenômeno Muito Mal Compreendido.* In: GIMENEZ, T., CALVO, L. C. S., EL KADRI, M.S. (Orgs.) **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a crítica): o texto como material de pesquisa.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

Revista Galileu, Fevereiro de 2004. Editora Globo. Disponível em: <http://www.portal25.com/index.php?a=19&h=atual/curios01/cur020&l=1>. Acesso em 09 de dezembro, 2012.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching: A description and analysis.** Cambridge: Cambridge Univ Press, 1986.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. IN: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.152- 183.

ROSA, M. F. P. C & ARNOLDI, M.A.G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAID, E. **Culture and Imperialism**. New York: Vintage Books, 1993.

_____. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. ed. atual. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANDÍN ESTEBAN, M.P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**; tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Prefácio de Isaac Nicolau Salum. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

SCHEIFER, C. L. Crenças e (inter)ações no ensino de língua estrangeira para crianças: o percurso reflexivo de uma professora-pesquisadora. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SEIDLHOFER, B. (editor) **Controversies in Applied Linguistics**. New York: Oxford University Press, 2003.

_____. Research Perspectives on Teaching English as a língua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, vol. 24, 209-239, 2004.

SGARBIERI, A. *Mídia, gênero e poder*. In: MAGALHÃES, I. & LEAL, M.C.D. (Orgs.) **Discurso, gênero e educação**. Brasília: Plano Editora: Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003.

SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes Editora, 2010. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada; vol. 1)

SILVA T. T. (org.) **Identidade e Diferença**, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SILVERMAN, d. **Interpretação de dados qualitativos. Métodos para análise de entrevistas, textos e interações.** 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

SIQUEIRA, S. *Inglês como Língua Internacional: Por uma Pedagogia Intercultural Crítica.* . In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas.** Campinas: Pontes Editora, 2010. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada; vol. 1)

_____. *Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado.* In: GIMENEZ, T., CALVO, L. C. S., EL KADRI, M.S. (Orgs.) **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SCHMITZ, J.R. O Inglês como Língua Internacional, Globalização e o Futuro de Outras Línguas e Culturas: Uma Reflexão. **Investigações**, Recife, v.17, n. 2, p. 223-242, julho 2004.

SHOAH, Ella e STAM, Robert. “Estereótipo, realismo e luta por representação”. **Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação.** São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SOUSA, F. **A criatividade como disciplina científica.** Santiago de Compostela: Meubook, S.L, 2012.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WATSON-GEGEO, K.A. **Classroom ethnography.** In: Hornberger, N. & Corson, D. (eds.) In: Research Methods in language and education. **Encyclopedia of Language and Education.** v.8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. pp. 135-144.

WILLIAMS, R. **Culture & Society: 1780-1950.** New York: Colombia University Press, 1983.

WODAK, R. **Gender and discourse.** Thousand Oaks, CA: Sage, 1996

ANEXOS

ANEXO 1

Perguntas (escritas) feitas a uma das supervisoras da escola acerca da estrutura e organização.

1. When, How and Why the school started?
2. How many teachers are there in the English department?
3. Apart from the regular course, what other courses does the school offer?
4. Which text books and/or teaching materials are used for the *Cinema* course?
5. Which movies and directors were studied this semester (1° 2012)? And what is the objective of the *Cinema* course?
6. What qualifications should teachers have to be employed by the school?
7. Are most of the teachers graduates from the associated university? If not, which universities/colleges are they from?

Respostas (escritas) da supervisora.

- I. More or less 15 years ago.
- II. We have around 60-70 teachers.
- III. We offer thematic courses (Cinema, Pop Culture), English for a specific purpose (Instrumentais) and official exams preparation courses (TOEFL).
- IV. I don't have a specific text book to use with the cinema classes. I have an Oxford book resource that has some practical activities, and I use movies, songs and texts from the internet.
- V. We had many movies this semestre, e.g. Seven, The Name of the Rose, Inception, Into the Wild, Dirty Dancing, Schindler's List, ET... We studied Alfred Hitchcock, Woody Allen, Orso Wells, Martin Scorsese, Steven Spielberg among others. The purpose of the course is making students talk, and discuss topics related to cinema. In fact, cinema is a tool to learn, improve and speak English.
- VI. Teachers have to be graduated in English Language and Literature and have Licenciatura.
- VII. The teachers are UnB graduates.

ANEXO 2

Exemplo de ementa (do curso de inverno, janeiro de 2012)

Intermediário 3
New English File Intermediate – Files 5C- 7

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
---------	-------	--------	--------	-------

(Aulas de 2h)

Inverno 2012

JULHO

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Conteúdo	Agenda
16	17	18	19	20	File 5/Revise & Check	16 – Início das aulas
23	24	25	26	27	File 6/Revise & Check	
30	31				30 - Teste 1	Teste 1 – página 76 a 99

AGOSTO

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Conteúdo	Agenda
		01	02	03	File 7	
06	07	08	09	10	File 7/Revise & Check	
13	14	15			13 - Teste Final Escrito 14 – Teste Final Oral 15 - Comentários dos testes e entrega dos resultados. (1h)	Teste final – página 100 a 115 15 – Término das aulas. Ate 20/08 – Entrega no Postinho o controle de aulas, pautas, provas, material didático e relatórios finais do curso.

TOTAL= 45 HORAS

18

Anexo 3

Fragmentos do LD

Culture shock

Good manners are always good manners. That's what Miranda Ingram, who is English, thought, until she married Alexander, who is Russian.

When I first met Alexander and he said to me, in Russian '*Nalei mnye chai* - pour me some tea', I got angry and answered, 'Pour it yourself'. Translated into English, without a '*Could you...?*' and a '*please*', it sounded really rude to me. But in Russian it was fine - you don't have to add any polite words.

However, when I took Alexander home to meet my parents in the UK, I had to give him an intensive course in *pleases* and *thank you* (which he thought were completely unnecessary), and to teach him to say *sorry* even if someone else stepped on his toe, and to smile, smile, smile.

Another thing that Alexander just couldn't understand was why people said things like, 'Would you mind passing me the salt, please?' He said, 'It's only the salt, for goodness sake' What do you say in English if you want a *real favour*?'

He also watched in amazement when at a dinner party in England, We swallowed some really disgusting food and I said, 'Mmm... delicious.' In Russia people are much more direct. The first time Alexander's mother came to our house for dinner in Moscow, she told me that my soup needed more flavouring. Afterwards when we argued about it my husband said, 'Do you prefer your dinner guests to lie?'

Alexander complained that in England he felt 'like the village idiot' because in Russia if you smile all the time people think that you are mad. In fact, this is exactly what my husband's friends thought of me the first time I went to Russia because I smiled at everyone, and translated every 'please' and 'thank you' from English into Russian!

At home we now have an agreement. If we're speaking Russian, he can say 'Pour me Some tea', and just make a noise like a grunt when I give it to him. But when we're speaking English, he has to add a 'please', a 'thank you', and a smile.

Do we see ourselves as we really are

The English are cold and reserved, Brazilians are lively and fun-loving, and the Japanese are shy and hardworking - these are examples of national stereotypes which are widely believed, not only by other nationalities but also by many people among the nationality themselves. But how much truth is there in such stereotypes? Two psychologists, Robert McCrae and Antonio Terracciano, have investigated the subject and the results of their research are surprising. They found that people from a particular country do share some general characteristics, but that these characteristics are often very different from the stereotype.

In the largest survey of its kind, a team of psychologists used personality tests to establish shared characteristics among 49 different nationalities around the world. They then interviewed thousands of people from these same groups and asked them to describe typical members of their own nationality. In most cases the stereotype (how nationalities saw themselves) was very different from the results of the personality tests (the reality).

For example, Italians and Russians thought of themselves as extrovert and sociable, but the personality tests showed them to be much more introvert than they imagined. The Spanish saw themselves as very extrovert, but also as rather lazy. In fact, the research showed them to be only averagely extrovert and much more conscientious than they thought. Brazilians were quite neurotic -the opposite of their own view of themselves. The Czechs and the Argentinians thought of themselves as bad-tempered and unfriendly, but they turned out to be among the friendliest of all nationalities. The English were the nationality whose own stereotype was the furthest from reality. While they saw themselves as reserved and closed, Dr McCrae's research showed them to be among the most extrovert and open-minded of the groups studied.

The only nationality group in the whole study where people saw themselves as they are was the Poles - not extrovert, and slightly neurotic.

Dr McCrae and Dr Terracciano hope that their research will show that national stereotypes are inaccurate and unhelpful and that this might improve international understanding - were all much more alike than we think we are!

Heroes and icons of our time

Time magazine has chosen a list of people called the Time 100. These are people who, the magazine believes, have an enormous impact on today's world and who inspire millions of people. The category Heroes and Icons includes a whole variety of people from a queen to a footballer, from politicians to a multi-millionaire rock star.

A. _____, one of the world's greatest footballers, has used his hero status on the pitch to fight racism in football. After he saw black players from the England team being insulted by spectators in an international match, he started the Campaign 'Stand up, Speak out'. He has raised nearly \$16 million for anti-racism groups through the sales of black and white bracelets.

'You probably can't change the racists,' he says, 'but you can make the silent majority stand up and speak out against them. That way we will make them feel less comfortable. In a few years' time I want to be able to watch a football match and not hear a single racist insult.'

B. _____ is helping her husband to 'try to reconcile tradition with modernity' in their country, But outside her country, along with the Bill & Melinda Gates Foundation and others, she is working to try to make sure that all Children everywhere get vaccinated. As she reminds us, there are more than 30 million children a year who get no vaccinations during their first year of life, so up to 10% of them will die.

C. _____ is one of the biggest rock stars, is also Africa's biggest defender. When he and his Wife Ali first went to Africa, they worked in a refugee Camp for a month. On the day they were leaving, a man approached him carrying a baby. 'This is my son,' the man said. 'Please take him with you when you leave. If you do, he will live. Otherwise he will die' He couldn't take the child, but since then he has been working tirelessly to raise money to free Africa from hunger and poverty.

D. _____ is the moral leader of Burma. She has been under house arrest since 1989 for opposing the military rulers and fighting for human rights. U2 wrote the song Walk On to

honour this amazing woman, who put her country before everything, including her family. She had to make an unbearable choice: either to be with her husband and sons in England but never be allowed back to Burma, or to stay in Burma, but not to see her sons grow up and not to be with her husband when he died. She stayed, and to this day continues to fight

E. _____ first came to the public eye when he helped to save many of the boat people who escaped Vietnam. He carried sacks of rice himself, even though he was a French government minister, in 'Operation Restore Hope' in Somalia. Nelson Mandela once said to him, 'Thank you for helping in matters which aren't your problem.' He cofounded Médecins sans Frontières (Doctors without borders), which was awarded the 1999 Nobel Peace Prize, and later Médecins du Monde.

A world without time or number

The Pirahã are an isolated Amazonian tribe of hunter-gatherers who live deep in the Brazilian rainforest. The tribe has survived, their culture intact, for centuries, although there are now only around 200 left. The Pirahã, who communicate mainly through hums and whistles, have fascinated ethnologists for years, mainly because they have almost no words for numbers. They use only three words to count: *one*, *two*, and *many*.

We know about the Pirahã thanks to an ex-hippy and former missionary, Dan Everett, now a Professor of Phonetics, who spent seven years with the tribe in the 70s and 80s. Everett discovered a world without numbers, without time, without words for colours, without subordinate clauses and without a past tense. Their language, he found, was not just simple grammatically; it was restricted in its range of sounds and differed between the sexes. For the men, it has just eight consonants and three vowels; for the women, who have the smallest number of speech sounds in the world, to seven consonants and three vowels. To the untutored ear, the language sounds more like humming than speech. The Pirahã can also whistle their language, which is how men communicate when hunting.

Their culture is similarly constrained. The Pirahã can't write, have little collective memory, and no concept of decorative art. In 1980 Everett tried to teach them to count: he explained basic arithmetic to an enthusiastic group keen to learn the skills needed to trade with other tribes. After eight months, not one could count to ten; even one plus one was beyond them. The experiment seemed to confirm Everett's theory: the tribe just couldn't conceive the concept of number.

The Pirahã's inability to count is important because it seems to disprove Noam Chomsky's influential Theory of Universal Grammar, which holds that the human mind has a natural capacity for language, and that all languages share a basic rule structure, which enables children to understand abstract concepts such as number. One of Chomsky's collaborators has recently gone on an expedition with Everett to study the tribe. We do not yet know if the Pirahã have persuaded him to change his theory.

ANEXO 4

Notas de Campo das aulas observadas

Aula do Professor Laércio (Avançado)

Data: terça - 20/03/2012 Início da aula: 12:20

Término da aula: 14:00

Total de alunos: 12

Alunos presentes: 10

Resumo da aula: O professor iniciou a aula apresentando as instruções para o período. Fizeram a primeira lição 1A, p. 4-5 do 'New English File': question formation, working out meaning from context, intonation, stress and rhythm in questions; compreensão escrita e oral, expressão oral.

Informações importantes para a pesquisa:

- ▲▪ o professor decide os tópicos a serem discutidos e a gramática a ser abordada com base no LD.
- ▲▪ O professor controla os turnos de fala fazendo perguntas e escolhendo alunos para responder.
- ▲▪ Os alunos façam perguntas, levantando a mão no ato de pedir a fala.

Aula do Professor Laércio (Avançado)

Data: terça - 03/04/2012 Início da aula: 12:20

Término da aula: 14:00

Total de alunos: 12

Alunos presentes: 10

Resumo da aula: Fizeram a primeira lição 1C, p. 12-13 do 'New English File': Grammar – Present Perfect, Vocabulary - Illness and treatment, Pronunciation – consonant and vowel sounds; compreensão escrita e oral, expressão oral.

Informações importantes para a pesquisa:

- 1) Ao ensinar a pronúncia da palavra 'taught' o professor explica que há duas possibilidades, “In British English you say *taught* (tɔ:t) and in American you say *taught* (tɑ:t)”.
2) Ao comentar sobre uma história no LD sobre um menino que se engasgou ao engolir um tomate e foi ajudado pelos paramédicos, o professor compara o serviço de ambulância do Brasil com o do UK dizendo que “in the UK the ambulance wouldn't take a long time, here it would take half an hour, the child would die.” Em seguida, ele conta uma história sobre uma vez quando era criança morando em Minas Gerais e precisou de uma ambulância que chegou após meia hora.

Aula do Professor Laércio (Avançado)

Data: terça 24/04/2012 Início da aula: 12:20

Término da aula: 14:00

Total de alunos: 12

Alunos presentes: 11

Resumo da aula: Fizeram a lição 2A, p. 20-21 do 'New English File': Grammar – adjectives as nouns; Vocabulary – clothes and fashion, Pronunciation – vowel sounds; compreensão escrita e oral, expressão oral.

Informações importantes para a pesquisa:

O artigo *Do we see ourselves as we really are?* foi lido mas não houve discussão sobre os sentido-ideológicos incorporados no texto. Apenas seguiram os exercícios pedidos no texto.

Aula do Professor Laércio (Avançado)

Data: terça - 22/05/2012 Início da aula: 12:20

Término da aula: 14:00

Total de alunos: 12

Alunos presentes: 08

Resumo da aula: O professor passou um filme: *The King's Speech*.

Informações importantes para a pesquisa:

A pesquisadora perguntou ao professor porque ele escolheu esse filme. Segue sua resposta transcrita:

Prof. Laércio: [well since the book we use is about the English Culture I thought it would be good for the students to watch this movie. It's about King George the 6th, have you seen it?]

Aula do Professor Maria (Avançado)

Data: terça - 20/03/2012 Início da aula: 18:20

Término da aula: 20:00

Total de alunos: 14

Alunos presentes: 13

Resumo da aula: A professora iniciou a aula apresentando as instruções para o período. Fizeram a primeira lição 5C, p. 76-77 do 'New English File': Grammar – reporting verbs, Vocabulary - the media, Pronunciation – Word stress; compreensão escrita e oral, expressão oral.

Informações importantes para a pesquisa:

- ▲▪ o professor decide os tópicos a serem discutidos e a gramática a ser abordada com base no LD.
- O professor controla os turnos de fala fazendo perguntas e escolhendo alunos para responder.
- ▲▪ Os alunos façam perguntas, levantando a mão no ato de pedir a fala.

Aula do Professor Maria (Avançado)

Data: terça - 26/04/2012 Início da aula: 18:20

Término da aula: 20:00

Total de alunos: 14

Alunos presentes: 08

Resumo da aula: A professora iniciou a aula apresentando as instruções para o período. Fizeram a lição 6A, p. 84-85 do 'New English File': Grammar – articles, Vocabulary - Word collocation, Pronunciation –sentence stress; compreensão escrita e oral, expressão oral.

Informações importantes para a pesquisa:

- ▲ ▪ In teaching pronunciation, the teacher explains that there are two ways, British and American. For example the following words are pronounced differently: director, colour, neighbor.
- Some vocabulary are different too:

Example: in British – petrol station, mobile phone

In American – gas station, cellular

Transcrição de diálogo:

Professora Maria: [There is a movie about king Edward VIII, have you seen it?...Why was he important?]

Bob: [He didn't want to be king. He wanted to marry an American woman]

Prof. Maria: Wouldn't it be fancy if we had kings and queens in Brazil?]

Ana: [But in Brazil we still have the descendents of the royal family living in Rio de Janeiro and we pay them salaries]

Prof: [And one of the girls is an international top model]

Ana: [I guess]

todo mundo: [rsrsrsrsr]

Prof: [part of the taxes we pay go to the family]

.....

Ana: [our rich people aren't sophisticated as the English people, it's not the Brazilian style. They have like balls and proms]

Profa: [Who came after King Edward VIII?]

Aula do Professo Maria (Avançado)

Data: terça 21/06/2012 Início da aula: 18:20

Término da aula: 20:00

Total de alunos: 14

Alunos presentes: 14

Resumo da aula: Fizeram revisão p. 115 do 'New English File': compreensão escrita e oral, expressão oral.

Informações importantes para a pesquisa:

O artigo *A World Without Time or Number* foi lido. Não houve discussão sobre os sentido-ideológicos incorporados no texto. Apenas seguiram os exercícios pedidos no texto:

Aula da Professora Luciana (Intermediário)
18:20

Data: segunda- 19/03/2012 Início da aula:

Término da aula: 20:00

Total de alunos: 15

Alunos presentes: 07

Resumo da aula: A professora iniciou a aula apresentando as instruções para o período. Fizeram a primeira lição 1A, p. 4-5 do 'New English File': Grammar – Present Simple and Continuous, Vocabulary – Food and restaurants, Pronunciation – understanding phonetics; compreensão escrita e oral, expressão oral.

Informações importantes para a pesquisa:

- ▲▪ o professor decide os tópicos a serem discutidos e a gramática a ser abordada com base no LD.
- ▲▪ O professor controla os turnos de fala fazendo perguntas e escolhendo alunos para responder.
- ▲▪ Os alunos façam perguntas, levantando a mão no ato de pedir a fala.

Aula da Professora Luciana (Intermediário)

Data: segunda 23/05/2012 Início da aula: 18:20

Término da aula: 20:00

Total de alunos: 15

Alunos presentes: 10

Resumo da aula: Fizeram a lição 'New English File' 3A, p.34-38: Grammar - must, have to, should, vocabulary – mobile phones, pronunciation - sentence stress; compreensão escrita e oral, expressão oral.

Informações importantes para a pesquisa:

- leram o artigo – *Culture Shock* p. 38. Não houve discussão sobre os sentidos implícito-ideológicos. Apenas responderam às questões pedidas no texto.

Aula da Professora Luciana (Intermediário)

Data: quarta -27/06/2012 Início da aula: 18:20

Término da aula: 20:00

Total de alunos: 15

Alunos presentes: 12

Resumo da aula: Fizeram a lição 'New English File' 6C, p.94-95: Grammar –relative clauses, Vocabulary– what eople do, pronunciation - Word stress; compreensão escrita e oral, expressão oral.

Informações importantes para a pesquisa:

Foi lido o artigo *Heroes and Icons of our time*. Seguiram os exercícios pedidos pelo texto sem discutir os sentidos ideológicos incorporados no texto.

Aula do Professor Marco (Intermediário)
12:20

Data: segunda - 19/03/2012 Início da aula:

Término da aula: 14:00

Total de alunos: 11

Alunos presentes: 10

Resumo da aula: O professor iniciou a aula apresentando as instruções para o período. Fizeram a primeira lição 1A, p. 4-5 do 'New English File': question formation, working out meaning from context, intonation, stress and rhythm in questions; compreensão escrita e oral, expressão oral.

Informações importantes para a pesquisa:

- ▲▪ o professor decide os tópicos a serem discutidos e a gramática a ser abordada com base no LD.
- ▲▪ O professor controla os turnos de fala fazendo perguntas e escolhendo alunos para responder.
- ▲▪ Os alunos façam perguntas, levantando a mão no ato de pedir a fala.

Aula do Professor Marco (Intermediário)
12:20

Data: segunda - 11/04/2012 Início da aula:

Término da aula: 14:00

Total de alunos: 11

Alunos presentes: 09

Resumo da aula: 'New English File' p. 78: Born to direct, Grammar – didn't use to; compreensão escrita e oral, expressão oral.

Informações importantes para a pesquisa:

- ▲▪ The teacher talked about the education system in England comparing it with the Brazilian sytem. He talked about 'A' and 'O' levels.

Aula do Professor Marco (Avançado)

Data: quarta - 16/05/2012 Início da aula: 12:20

Término da aula: 14:00

Total de alunos: 11

Alunos presentes: 10

Resumo da aula: lição do 'New English File' - discussion about famous people compreensão escrita e oral, expressão oral.

Informações importantes para a pesquisa:

- ▲▪ focus on famous people: example, Winona Ryder, Mick Jagger, David Bergkamp.

ANEXO 5

Questionários

QUESTIONÁRIO

Caro Professor,

Peço sua colaboração para a realização desta pesquisa sobre o ensino/aprendizagem da língua inglesa. Por gentileza, responda as seguintes questões de forma mais clara e detalhada. Informo que o tipo de pesquisa não pede sua identificação, portanto esta será resguardada.

Desde já,
Grata.

1. Como você se sente quando é reconhecido como falante de inglês?

2. Qual a sua opinião sobre a importância de ensinar a cultura dos países onde o inglês é falado? Elabore dando exemplos.

3. Você acha que o livro didático que você utiliza traz representações culturais adequadas e suficientes ao respeito da língua-alvo? Elabore dando exemplos?

4. Qual a importância de se conhecer um país onde o inglês é falado? Dê exemplos.

5. Se você tivesse a oportunidade de aprimorar seu inglês no estrangeiro, para qual país iria? Por quê?

6. De que modo você acha que os aspectos culturais ajudam os alunos a aprenderem melhor a língua-alvo? Dê exemplos.

7. De que maneira o aprendizado de inglês pode influenciar as atitudes dos alunos?

8. Qual variedade⁶ de inglês você prefere (ou acha corresponde a você) e por quê?

9. Qual variedade você aprendeu e por quê?

10. Qual variedade você acha adequada para ensinar e por quê?

⁶ O Inglês de um país específico.

QUESTIONÁRIO

Caro aluno,

Peço sua colaboração para a realização desta pesquisa sobre o ensino/aprendizagem da língua inglesa. Por gentileza, responda as seguintes questões de forma mais clara e detalhada. Informo que o tipo de pesquisa não pede sua identificação, portanto esta será resguardada.

Desde já,
Grata.

Quantos anos você tem? _____

1. Há quanto tempo você estuda inglês?

2. Como você se sente quando fala inglês?

3. Por que você estuda inglês?

4. De que maneira sua vida seria diferente se não falasse inglês ou se falasse outra língua estrangeira? _____

5. Qual variedade⁷ de inglês você prefere (ou acha que corresponde a você) e por quê?

6. Qual variedade de inglês você aprendeu e por quê?

7. Qual a importância de se conhecer um país onde o inglês é falado? Dê exemplos.

8. Se você tivesse a oportunidade de estudar inglês no estrangeiro, para qual país iria? Por quê?

⁷ O Inglês de um país específico.

ANEXO 6

Entrevista semi-estruturada gravada em áudio - 1º semestre de 2012

- 1) Fala sobre suas experiências com a língua inglesa (LI) e o ensino dela (quando vc começou a estudar pela primeira vez, onde etc.)
- 2) No ensino da LI, vc tem uma abordagem intercultural? Como? O que é abordagem intercultural para vc? Dê exemplos de ensino intercultural na sua prática.
- 3) Vc tem interesse de visitar algum(s) país(es) onde se fala inglês? Onde? Porque?

Transcrição de Entrevistas Realizadas em julho de 2012

Entrevista 1 – Professora Luciana

PQ: Fala sobre suas experiências com a língua inglesa (LI) e o ensino dela (quando você começou a estudar pela primeira vez, onde etc.)

Luciana: Quando me formei em Letras Inglês/Português eu queria ser professora de Português. Mande o currículo prum monte de escola, mas só queriam professores de inglês. Acabei aceitando um emprego para dar aulas de inglês. Já viajei para a Inglaterra várias vezes a intercâmbio. Uma vez morei na França onde estudei o inglês em uma escola internacional. Achei o curso melhor que os cursos de inglês no Brasil. Lá você aprende muita cultura americana e inglesa, Edgar Allan Poe, Tennessee Williams e outros assim, lê poesias famosas. E lá, senti o ensino mais equilibrado, aqui é zero para essas coisas, senti falta. Eu acho que como eu fui valorizada de saber essas coisas, em qualquer lugar, na Europa, quando eu mostro que sei essas coisas, todo mundo ohhh. Eu nunca fui menosprezada por conhecer Edgar Allan Poe.

PQ: O que você acha do LD que se usa na escola?

Luciana: Na verdade eu apresento o que o livro montou, pois não acho que consiga passar mais do que está no livro.

(Neste momento a entrevista foi interrompida pela chegada de alunos e não foi possível agendar outro horário com a professora)

Entrevista 2 - Professor Laércio

PQ: Fala sobre suas experiências com a língua inglesa (LI) e o ensino dela (quando você começou a estudar pela primeira vez, onde etc.)

Laércio: Comecei a aprender a LI quando tinha treze anos de idade, com um professor da África do Sul em uma escola em Uberlândia, Minas Gerais, onde eu morava na época. Me mudei para o Canadá seis anos depois, para fazer um curso de inglês durante três meses lá eu fiz o IELTS. Consegui a pontuação de 8.5. Quero fazer o TOEFL no próximo ano. Eu não tenho preferência de variedades de inglês. Como você sabe o livro didático que utilizamos é da Inglaterra. Esse livro me ajudou muito com a pronúncia o uso para diferenciar as pronúncias para os alunos... Agora meu inglês é mais americano embora possa mudar facilmente para a pronúncia inglesa. Na época que eu estudava inglês eu queria poder falar ambos, a americana e a britânica. Hoje consigo trocar facilmente, quando necessário. Os alunos preferem a britânica.

PQ: O que acha dos canadenses?

Laércio: Os canadenses são tão interessantes. Têm consciência de outros países, reconhecem a importância de imigrantes no Canadá, diferentemente dos britânicos e dos americanos.

PQ: Você gostaria de conhecer outros países anglófonos?

Laércio: Sempre quis conhecer a Austrália e a África do Sul, mas que por enquanto não posso viajar. As passagens são muito caras.

PQ: O que você acha sobre as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem da LI.

Laércio: Os alunos têm medo de errar. Tento ajudá-los contando minhas experiências. Por exemplo, conto que também tive desafios e dificuldades quando eu estava aprendendo inglês.

PQ: Você se sentia como representante dos povos que falam a LI?

Laércio: Sim, por exemplo, sempre busco destacar as informações que não são absolutamente verdadeiras, por exemplo, estereótipos no LD são generalizados ao extremo.

PQ: Você acha importante uma abordagem intercultural no ensino de inglês?

Laércio: Acho muito importante. Por exemplo, tem literatura e música africana em inglês que pode ser incluída nas aulas.

Entrevista 3 - Marco

PQ: Fala sobre suas experiências com a língua inglesa (LI) e o ensino dela (quando vc começou a estudar pela primeira vez, onde etc.)

Marco: Só comecei a estudar inglês com 18 anos de idade. Na escola todo mundo estudava francês; naquela época os brasileiros em geral não gostavam dos estadunidenses. Quando eu comecei a faculdade, meu pai e minha mãe se mudaram para Inglaterra para trabalhar e me perguntaram se eu queria ir. Eu fui e estudei inglês seis meses. Fiz o IELTS e tirei 8. Quando voltei para Brasil e comecei a dar aulas de inglês. Já trabalhei em várias escolas de idiomas em Brasília. Uma vez sai de uma escola porque eu não gostava das ideologias da escola. Lá os diretores pediam que os professores ensinassem o inglês britânico e me sentia inferior porque meu inglês é americano. Foi quando achei [a escola onde o professor trabalha atualmente]. Aqui eles não têm problema com meu inglês e posso ser mais intercultural.

PQ: O que é ser intercultural para você?

Marco: Acho que deve ser implantado em todas as escolas; o professor deveria estar sempre colocando em questão as diversas culturas dos diversos países. Costumo fazer comparações entre as culturas ligadas ao inglês. Surgem mais naturalmente as oportunidades de comparar as culturas da LI. Acho que isso facilita o aprendizado do aluno em sentir-se mais próximo ao conhecimento que está tentando internalizar.

PQ: Você gostaria de conhecer outros países anglófonos?

Marco: “conhecer” o que você quer dizer, porque “conhecer” um país significa ter contato com “nativos” do país. Tive amigos brasileiros que fizeram cursos de inglês em Londres, mas não “conheceram” o país, porque só socializaram com os outros estrangeiros do curso. É difícil conhecer um país em um mês. Precisa-se de pelo menos três meses para conhecer um país e ter contato com os nativos. Na Inglaterra tive contato com pessoas de Austrália e a Nova Zelândia e reparei que têm sotaques bem diferentes. Quero conhecer esses países para ter mais experiências.

PQ: Você acha que a aprendizagem de inglês tem impacto na atitude de alunos?

Marco: Depende da abordagem de ensino; se enfatizam os aspectos interculturais e multiculturais, o impacto pode ser uma nova perspectiva ou visão do outro e da língua-alvo.

PQ: Você acha que o livro didático utilizado pela escola é adequado?

Marco: Sim mas que não traz representações culturais suficientes. O livro é baseado na variedade e cultura inglesa e não oferece comparações culturais suficientes. Cabe ao professor estar sempre trazendo tais comparações; caso contrário, o aluno não obterá esse conhecimento.

Entrevista 4 - Professora Maria

PQ: Fala sobre suas experiências com a língua inglesa (LI) e o ensino dela (quando você começou a estudar pela primeira vez, onde etc.)

Maria: Comecei a estudar no meu 3o ano do então Colegial, já que era a minha disciplina mais fraca e precisava dela para o vestibular. Ao frequentar o curso, comecei a entender e me interessar! Ao término do curso fui convidada para dar aula e, com o interesse de mostrar que é possível ensinar inglês no curricular, fiz pedagogia e Letras. Já professora, fiz aperfeiçoamento em Washington, DC. E desde então vários cursos de metodologia, incluindo na Inglaterra

PQ: No ensino da LI, vc tem uma abordagem intercultural? Como? O que é abordagem intercultural para vc? Dê exemplos de ensino intercultural na sua prática.

Maria: Meu maior foco é metodológico, possibilitar que o aluno entenda, apreenda e aproprie-se do idioma. Não é possível ensinar idioma apenas pela gramática ou vocabulário. Idioma é forma de comunicação de um povo, logo ensino funções de língua, léxico e para que serve, o que expressa, o que comunica - impossível não tratar de questões culturais, desde de um pronome de tratamento e o uso de desculpas até visitar um conhecido, por exemplo.

PQ: Vc tem interesse de visitar algum(s) país(es) onde se fala inglês? Onde? Porque?

Maria: Já visitei como turista e a trabalho Estados Unidos, Canadá e Inglaterra. Só porque o idioma é inglês? Não.

PQ: É pertinente que um aluno ou professor, estudando fora para aprimorar seu inglês, tenha contato com os “nativos”?

Maria: Ahhh...atualizações de expressões, gírias e o que se tem discutido são elementos importantes para quem usa o idioma estrangeiro. Não acredito que o aperfeiçoamento do idioma ou da metodologia de ensino só possa acontecer fora, e que nesses 27 anos de ensino, pouquíssimos nativos do idioma se mostraram bons professores do idioma. Poucos interessados focadamente no idioma se apresentam como bons professores. Ser professor vai além do domínio do idioma.

Entrevista 5 - Prof. Reinaldo

PQ: Fala sobre suas experiências com a língua inglesa (LI) e o ensino dela (quando vc começou a estudar pela primeira vez, onde etc.)

Reinaldo: Comecei a estudar inglês com 15 anos na escola. Na faculdade fiz Economia mais achei esse curso péssimo e decidi fazer Letras/Inglês. Quando se formei comecei a dar aulas de inglês. Nunca estudei fora, mas acho que isso pode contribuir para a formação do professor. Acho que você traz um conteúdo de idioma, se torna mais idiomático, se você tem experiência no exterior, um contato com a língua, nem(?), no local genuíno, local genuíno. Mas dos objetivos que a gente tem aqui no Brasil de formação dos nossos alunos para um comando, ou para que eles tenham habilidades de inglês internacional para aquilo que é muito mais simples, acho que não interfere. Uma pessoa que estuda aqui no Brasil que tenha formação, acho que ela tende muito bem ao perfil do aluno que tem normalmente no Brasil.

PQ: No ensino da LI, vc tem uma abordagem intercultural? Como? O que é abordagem intercultural para vc? Dê exemplos de ensino intercultural na sua prática.

Reinaldo: A própria língua inglesa encontrou espaço nas culturas locais de expressão, por exemplo. A escolha de vocabulário de alguém que é falante da língua portuguesa para o inglês vai ser uma, e de outra língua vai ser outra. Na verdade o que eu vejo é que a gente não está tal preocupada com estudos de cultura. A gente está preocupada com possibilidades comunicativas e para isso, quanto menos você estiver ligado em questões culturais e quanto mais você estiver ligado em questões de interseção de língua mesmo, vai facilitar a sua vida. Como falante da língua, vai ser melhor. Nesse sentido acho que não me preocupo na minha prática com questões interculturais. Eu me preocupo com aquilo que é interseção entre todas as questões culturais que facilita um falante de inglês como segunda língua a se expressar em um ambiente cultural. Isso é o básico, é o standard English, é o inglês internacional acho isso mais importante.

PQ: Vc tem interesse de visitar algum(s) país(es) onde se fala inglês? Onde? Por quê?

Reinaldo: Como estudante, acho que me beneficiaria indo para Inglaterra. Se fosse uma busca de contato da vivência da língua e da prática, eu iria pra Austrália. Então, para Austrália eu ia para me divertir, Inglaterra, eu iria pra estudar, acho que eu faria isso (rsrsrs).