

1 Introdução

A presente dissertação é fruto de minha entrada como professora de inglês como Língua Estrangeira (doravante LE) em uma escola da Rede Estadual de ensino do Rio de Janeiro situada no município de São Gonçalo no ano de 2003. Na época, vinha trabalhando com o ensino/aprendizagem de língua inglesa há aproximadamente 8 anos, porém apenas na rede particular, mais especificamente, em Escolas de Idiomas.

Ao encontrar um universo, para mim, totalmente novo e ao iniciar um processo reflexivo sobre o meu ensinar, percebi minha dificuldade em aproximar-me das pessoas que integravam aquele universo escolar: os alunos em geral, os funcionários da referida escola e principalmente, os professores e também colegas de trabalho, sendo estes da minha disciplina ou não.

Lembro-me que na época costumava questionar-me sobre essa espécie de “rejeição”, pois era essa a sensação vivida no momento, e de não encontrar respostas satisfatórias para minhas angústias e sofrimentos. Costumava pensar que tal sentimento deveria ser normal ou fruto de minha inexperiência no contexto estadual e que o tempo encarregar-se-ia de ensinar-me a viver e conviver em tal ambiente.

Com o passar dos meses, a sensação de estranhamento aumentava, ao contrário do que supus que ocorreria, e os questionamentos surgiam para mim mesma de forma constante e ininterrupta; entretanto, não percebia nenhuma resposta interior (que viesse de mim mesma) ou do meio exterior (da instituição, dos alunos ou dos professores de outras disciplinas). “Voz” foi o termo escolhido por Bakhtin [1977] 2004 para referir-se à consciência falante presente nos enunciados. “Por meio do estudo das ‘vozes’, é possível ver ou entrever as diferentes consciências falantes ou vozes presentes em um determinado discurso” (Junqueira, 2003:18). Em meu primeiro conselho de classe (em abril de 2003), percebi que as vozes que ecoavam em mim tornavam-se meus próprios questionamentos em relação à situação experimentada, e ‘ouvi’ o eco do que acredito ter sido minha primeira resposta às angústias sentidas. Daí a criação de uma primeira nota de campo feita durante o conselho, e que integra parte dos dados a serem analisados na atual pesquisa.

Nota de campo nº. 1:

Em um conselho de classe de uma escola estadual do Rio de Janeiro em abril de 2003, os professores estavam reunidos à mesa na sala dos professores para repassarem os resultados de suas turmas à diretora da escola. Com todas as notas fechadas, a professora de inglês tenta iniciar o conselho quando é interrompida pela fala da professora de português: “Não, espera aí! Quem começa somos nós,..., afinal de contas, no final, as notas que vão importar mesmo são as nossas: português e matemática. Inglês é acessório. Quem vai pegar eles no final, somos nós”.

Na nota de campo acima, não é necessário citar que o pronome pessoal “eles” refere-se aos alunos, assim como o pronome “nós” refere-se às professoras de português e matemática. O verbo “pegar” encontra-se sublinhado para demonstrar a ênfase dada pela professora ao proferi-lo.

Ao sentir-me desconsertada e estarrecida com o silêncio que se instalou naquele momento, a primeira coisa que veio à mente foi: *preconceito*. A palavra chegou como uma resposta e como geradora de vários outros questionamentos; entretanto agora, eles pareciam seguir na mesma direção. Ao buscar a palavra “preconceito” no dicionário Novo Aurélio Século XXI da língua portuguesa (1999), encontrei 4 entradas para tal vocábulo: 1. Conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. 2. Julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste; prejuízo. 3. Superstição, credence, prejuízo. 4. Suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões, etc.

Minha dissertação torna-se então um exercício de reflexão para tentar entender mais profundamente o que é isso que sinto e acredito ser preconceito. Creio que ao unir as quatro entradas encontradas acima, todas parecem fazer sentido em relação à experiência vivida por mim no conselho de classe. Havia uma opinião ou julgamento formado antecipadamente pela professora de português sobre minha disciplina e talvez sobre meu lecionar que fez com que ela gerasse o comentário citado na nota de campo. Houve da mesma forma, uma crença por parte dela de que sua disciplina é mais importante do que inglês como LE, pois o “pegar eles no final” refere-se ao nível de reprovação gerado por língua portuguesa enquanto disciplina. Tal fato não significa, para mim, que o nível de

reprovação em LE seja diferente, no caso, que reprovasse menos; porém, esta pareceu ser a crença da professora. Não acredito que a professora em questão tenha, como na entrada de nº. 4, *ódio* em relação à LE ou mais especificamente ao inglês como LE; entretanto, a palavra “aversão” parece-me o termo mais apropriado para exemplificar a sensação sentida no dia do conselho.

Goffman ([1963] 1988: 11) atesta que os gregos criaram o termo *stigma* para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mal sobre o *status* moral de quem os apresentava.

Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos (Goffman, [1963]; 1988: 11).

A sociedade tende a estabelecer os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais, as rotinas de relação social em ambientes estabelecidos, como um conselho de classe por exemplo, nos permitem um relacionamento com “outras pessoas” previstas sem atenção ou reflexão particular (Goffman, [1963]; 1988: 12). Ainda de acordo com o autor, enquanto o outro está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tenha um atributo que o torne diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, “assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída”([1963]; 1988:12). Penso que o significado de estigma apontado por Goffman esteja relacionado às entradas do termo preconceito encontradas no dicionário. De alguma maneira, a sociedade e as rotinas de relação social encarregaram-se de estabelecer meios que fizessem com que a professora de português categorizasse a mim e a minha disciplina naquele conselho de classe, como menos importantes.

Entrecruzando os significados discutidos de ambos os termos, estigma e preconceito, esclareço que utilizarei o termo “preconceito” na presente dissertação para me referir ao que foi vivenciado por mim no conselho de classe gerador da nota de campo 1, e considero preconceito, uma opinião, um julgamento formado antecipadamente, sem maior conhecimento dos fatos, dentro de ambientes e rotinas de relação social, que acaba levando a atitudes estigmatizadas de exclusão

social. Sinto como se tais atitudes constituíssem sinais deixados no objeto excluído, no caso pesquisado, em mim mesma, enquanto professora de inglês como LE e em minha disciplina.

Lembro-me que dos professores presentes no conselho, ninguém comentou nada a respeito do que me havia sido dito e desse momento em diante, dessa nota de campo em diante, resolvi pesquisar aquela situação experimentada em busca do entendimento dos motivos que levaram àquele comentário, e a esse preconceito relacionado ao ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira na escola estadual.

1.1

O Intuito em ensinar/aprender inglês como língua estrangeira

Rajagopalan (2003:65) problematiza que a língua estrangeira sempre representou prestígio. Para o autor, quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa mais instruída. Em geral, as pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem a oportunidade de acesso a um mundo melhor, porque querem “subir na vida”.

Quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta. Tanto isso é verdade que a palavra “estrangeira” é comumente reservada para qualificar uma outra língua que conta com mais respeitabilidade que a língua materna de quem fala – por mais incrível que isso pareça à primeira vista! (Rajagopalan, 2003: 65).

Ainda segundo Rajagopalan, aprender uma LE nos move pelo desejo de ampliar nossos horizontes culturais, de nos lançar a um melhor nível de vida – em suma, de tirar proveito do contato com “algo previamente entendido e encarado como superior ao que já possuímos” (2003: 67). Dito de uma outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa.

Como vivemos em um mundo globalizado, a percepção de que o conhecimento de uma língua estrangeira é de suma importância, e que em geral os alunos precisam ter “noções básicas”¹ desta é fundamental. A aprendizagem de

¹ Termo a ser abordado na subseção 1.2.

uma língua estrangeira (LE) está além do domínio da habilidade de ler ou escrever, por exemplo, em outro idioma, mas relaciona-se a um modo de ser e agir no mundo em razão da natureza social da linguagem. Ao falarmos ou escrevermos, estamos fazendo algo com alguém num local e momento específicos, buscando alcançar determinados objetivos, donde se conclui que aprendemos uma língua para fazer algo com ela no cotidiano e não simplesmente para conhecer suas regras gramaticais (visão enraizada através dos anos que ainda prevalece em algumas instituições de ensino).

A Reorientação Curricular da Secretaria do Estado do Rio de Janeiro (Livro I – Linguagens e Códigos) ² denota a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira em um mundo em que a linguagem ocupa papel central, pois esta serve como meio para circulação da informação, o que vem acontecendo num ritmo cada vez mais intenso com o já citado processo de globalização e com os avanços tecnológicos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras, doravante chamados de PCN-LE (Brasil 1998), a aprendizagem de outras línguas é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão, pois há um distanciamento proporcionado pelo envolvimento no uso de uma língua diferente. Uma língua estrangeira acaba por centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social. Pela aprendizagem de uma língua estrangeira, o aluno aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social (PCN-LE, 1998).

Antes de delimitar minhas questões a serem pesquisadas, sigo no próximo ponto a uma breve definição do termo “noção básica” mencionado acima a fim de explicitar o que compreendo e quero dizer com o termo.

² Secretaria de Estado de Educação, Reorientação Curricular, Linguagens e Códigos – Línguas Estrangeiras. Janeiro de 2005.

1.2 A noção básica

A função que uma área desempenha na sociedade, entre outros fatores, é quem deve determinar a inclusão da mesma no currículo (PCN-LE, 1998: 20). Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No caso do Brasil, apenas uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país (há como exceção o uso do espanhol em contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes – polônês, alemão, italiano, etc.). Mesmo ao levar em consideração as pessoas que trabalham e utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira, ainda nos encontramos num âmbito muito pequeno.

Deste modo, considerar o desenvolvimento da habilidade oral como central no ensino de língua estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para sua aprendizagem³. Logo, o uso de uma língua estrangeira parece estar em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de prazer. Portanto, a leitura atende por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato (PCN-LE, 1998; Reorientação Curricular, 2005).

Ensinar inglês como língua estrangeira, de uma forma sucinta, é fazer com que o aprendiz tenha noções básicas nessa língua que facilitem sua atuação no e sua relação com o mundo atual. O termo “noção básica” é comumente utilizado por professores de línguas em escolas estaduais do Rio de Janeiro referindo-se ao ensino/aprendizagem de leitura instrumental em língua estrangeira. Por essa noção, refiro-me a um conhecimento de estruturas e vocabulário básicos que possibilitem compreensão de texto escrito, leitura e/ou até mesmo fala em língua estrangeira (no caso aqui, inglês) sem que haja a preocupação e o foco em se traduzir palavra por palavra. O intuito está centrado em uma compreensão mais ampla da situação estudada com a introdução inclusive de fatores externos ao texto ou à leitura, etc., como o conhecimento de mundo do leitor/aluno/locutor. Ressalvo também que ao utilizar os termos acima “estruturas e vocabulário básicos” não me refiro ao uso da língua como um sistema abstrato de formas

³ Como exceção, menciono a situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, onde a habilidade da fala torna-se uma necessidade.

lingüísticas colocando-a fora do fluxo da comunicação verbal, mas como elemento de comunicação, como fenômeno social da interação verbal realizada através da *enunciação*, cuja concepção será abordada no capítulo 2 (subseção 2.2) à luz das teorias de Bakhtin (1977, 1972). No mercado de trabalho principalmente, a possibilidade que o indivíduo tem de se deparar com palavras em inglês aumenta a cada dia que passa, e certamente as palavras encontradas em uma situação como essa (de trabalho), são bastante diferenciadas daquelas que geralmente são ensinadas nas escolas. Com base em minha experiência como ex-aluna e em minha convivência em escolas, posso afirmar que as cores e as frutas são ensinadas seguindo-se o modelo “palavra em inglês – palavra em português”, ou seja:

“*yellow* – amarelo”

“*apple* – maçã”

Situação onde não há exploração de contexto(s). Nem um contexto que venha trazido pelo próprio professor para facilitar a aprendizagem (como um texto aonde alguém vá ao mercado comprar frutas para uma salada de frutas, por exemplo), nem o contexto de vida do próprio aluno (que pode participar dizendo suas cores favoritas ou as frutas que tinha na salada de frutas que ele comeu no Natal). Faço esse comentário aqui especialmente como adendo à Reorientação Curricular da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Livro I – Linguagens e Códigos) já mencionada anteriormente, que adiciona que os conteúdos selecionados nos ensinamentos fundamental e médio devem partir da realidade mais próxima do aluno (sua escola, seu lar, sua cidade, suas músicas e programas de TV favoritos, etc.) e das questões relativas a seu mundo (convivência, padrões de comportamento, ecologia, etc.).

É em função dessa dimensão social do discurso, que defendo a atuação do professor de língua (ou não) em sala de aula como uma ação política, pois a linguagem nunca é usada de forma neutra. As atividades em sala de aula devem então, propiciar aos alunos a oportunidade de se envolverem em situações significativas de negociação de significado, uma vez que ele não existe pronto na cabeça do falante, mas emerge na relação com uma outra pessoa. Daí a necessidade de compreensão do discurso como prática social, em que diversos fatores estarão em jogo, como *quem* são os participantes da interação, *onde* e *quando* ela ocorre, *com que propósito* ela acontece, etc. Moita Lopes (2002:30)

argumenta que o que é típico do discurso é a sua natureza social: uma visão do discurso como uma forma de co-participação social. Investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado (no caso pesquisado, alunos de língua estrangeira) estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos.

Apesar de ter essa compreensão sobre a importância em se aprender inglês ou qualquer outra língua estrangeira na escola e/ou fora dela, não consegui de imediato, compreender o comentário da nota de campo, e as atitudes dirigidas à disciplina que leciono e à minha pessoa até aquele momento.

1.3 As questões de pesquisa

Pretendo, primeiramente, na presente dissertação, propor uma reflexão sobre a maneira como o ensino/aprendizagem de inglês tem sido abordado na escola estadual onde leciono, tendo em vista a nota de campo acima (dado gerado em abril de 2003), assim como outras notas de campo e uma entrevista com uma professora de inglês que também atua como coordenadora na escola em que a pesquisa se desenvolveu.

Ao ouvir de uma professora de português, que em sua opinião, “inglês é acessório” e ao refletir sobre o que ouvi e sobre a reação dos outros professores, assim como a *minha* própria reação, minhas questões de pesquisa tornaram-se mais claras:

♦ Qual é o *status* que as disciplinas escolares recebem da Direção da escola, de seus funcionários, dos professores de outras disciplinas que não língua estrangeira, dos alunos, em suma, dos participantes do universo escolar em geral? Por quê?

♦ Os professores de outras disciplinas, como os de matemática e português mencionados na nota de campo, demonstram algum preconceito em relação à língua inglesa ou aquele foi um fato isolado e determinado por algum contexto específico?

♦ Que representação do ensino/aprendizagem de inglês como LE fazem os alunos da escola pesquisada? Se percebido algum demonstrativo de preconceito por parte dos mesmos, seria possível traçar a existência de tal fato a partir de um “eco” das diversas vozes que surgirão nos dados a serem analisados?

♦ Qual a posição da professora de inglês entrevistada perante situações como a da nota de campo e/ou semelhantes? Demonstra algum tipo de preconceito também? Qual a posição da professora entrevistada em relação aos tópicos abordados aqui?

♦ Como fica a questão da *representação* do(s) professor(es) de inglês da rede estadual do Rio de Janeiro presentes na Reorientação Curricular, nos PCN-LE, e na entrevista com a professora?

♦ Como *eu* mesma acabo me representando como professora de inglês como língua estrangeira em uma escola estadual?

♦ Afinal, inglês é acessório? Se afirmativo, para quem?

No intuito de encontrar vozes dialógicas relacionadas às questões acima, divido a presente dissertação em seis capítulos. No capítulo 2 construo o arcabouço teórico e metodológico que dá suporte a presente dissertação, e discuto as definições de conceitos fundamentais que serão utilizados na análise dos dados, tais como dialogismo, enunciado, polifonia, ‘voz’ – de forma mais abrangente – e representação.

No capítulo 3, ainda discutindo aspectos metodológicos, contextualizo a escola pesquisada e minha experiência dentro dela. Argumento ainda sobre os dados gerados, dando ênfase à minha entrevistada, demonstrando o papel que ela assume na escola e a relação de poder instalada pelo fato de ser eu uma professora nova e sem experiência no ambiente estadual, e ela, também professora de inglês como LE na escola, porém com experiência de dez anos na rede pública e também coordenadora da escola pesquisada.

Os PCN-LE, a Reorientação Curricular desenvolvida pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro e as vozes oriundas de ambos os documentos são pontos de análise do capítulo 4. Há uma tentativa de encontrar dentro dos textos, vozes que ecoem a existência de algum tipo de preconceito relacionado ao ensino/aprendizagem de inglês como LE na rede oficial de ensino. Refiro-me aqui à disciplina Língua Inglesa por ser esta a área em que atuo e foco na busca de

algum preconceito, porém ao analisar os PCN-LE, acabo ouvindo vozes que se relacionam ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em geral. Aponto também o fato de a Reorientação Curricular de 2005 focalizar a questão da leitura como primordial no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, sendo menor em relação a número de páginas e conteúdo se comparada aos parâmetros. Dessa forma, tende a ser menos abordada durante a dissertação, entretanto, mantém o mesmo grau de importância.

No capítulo 5 analiso a entrevista com a professora de inglês e coordenadora da escola levando em consideração todas as vozes ouvidas: as presentes nos PCN-LE e na Reorientação Curricular somando-as às vozes que ouço e (re)construo enquanto professora de inglês e também pesquisadora. Discuto ainda as formas com que ouço a entrevistada fazer sua representação enquanto professora de inglês nas redes estadual e particular; a maneira como eu, entrevistadora, represento-a, e num diálogo de vozes polifônicas, percebo que também faço minha representação enquanto professora que sente existência de preconceito em relação à disciplina que leciona na rede estadual de ensino. Sinto, entretanto, que minha representação começa a ser desenhada e deslocada desde o início da presente pesquisa, por isso encontra-se presente em quase todos os capítulos. Com o tempo e com a experiência de outros conselhos de classe, de outros comentários ouvidos, novas notas de campo e o amadurecimento dentro da realidade de ensinar em uma escola estadual e de periferia minha representação enquanto professora de inglês como LE vai se auto-reconstruindo.

Finalmente, no capítulo 6 trago as considerações finais, propondo uma reflexão sobre todas as vozes ouvidas, e relato minha descoberta de que não há respostas perfeitas ou corretas para minhas questões de pesquisa. Para mim, o preconceito existe e torna-se nítido; entretanto, há o anseio de que esse processo de reflexão possa desencadear uma potencial transformação na prática docente atual e no universo escolar onde a pesquisa se deu. Também se torna nítida a forma como minha própria prática enquanto professora de inglês como língua estrangeira em uma escola da Rede Estadual transforma-se dia após dia. Tal transformação é e deve ser contínua sempre, pois atitudes descontínuas nesse sentido podem gerar o preconceito percebido e fazer com que o inglês seja acessório.