

2

Fundamentação Teórica

As 'habilidades comunicativas' e os novos letramentos exigidos pelas novas tecnologias, assim como a competência em uma ou mais línguas (L2 ou LE), representam valioso 'capital lingüístico'. (Block & Cameron, 2002, p. 5).

Por identidade instáveis, entende-se que nunca podemos ser dominados por um único discurso para pensar e se comportar de maneira preconcebida. (Canagarajah, 2002, p. 134).

Neste capítulo, delinheiro questões teóricas relacionadas aos temas presentes nos dados construídos durante as entrevistas-conversas semi-estruturadas. Dessa maneira, traço o contexto de desenvolvimento da língua inglesa e suas implicações nas políticas pedagógicas, assim como no processo de ensino-aprendizagem de ILE.

2.1.

Por que essa base teórica?

Este capítulo aborda os temas norteadores que percebi estarem presentes nas entrevistas-conversas semi-estruturadas que analiso no próximo capítulo. Ao tomarmos conhecimento do desenvolvimento da LI, podemos entender melhor sua atuação no mundo em que vivemos. Os motivos pelos quais há forte influência das culturas americana e inglesa em nossos contextos sociais e que nos permitem e prometem mobilidade social são consequência do processo de globalização, que teve a Inglaterra e, atualmente, os Estados Unidos, como figuras centrais.

Acredito que o papel atualmente exercido pela LI no globo também define a nós, falantes dessa língua, como L1, L2 (segunda língua) ou LE. Penso que a produção que o indivíduo é capaz de apresentar ao utilizar o ILE será julgada por outros falantes, nativos e não-nativos da mesma. De acordo com a concepção de bilinguismo adotada, tal julgamento pode ser negativo, quando se concorda com a visão de que falantes nativos têm mais domínio da língua e são considerados modelos a se copiar e reproduzir.

No entanto, há, também, a concepção de que ao falarmos uma LE não deixamos de projetar nossas identidades. Ser falante estrangeiro de certa língua constitui uma das identidades do indivíduo falante. Sendo assim, se a língua pertence a quem a utiliza, a ideia de um falante nativo como um modelo a ser reproduzido é discutível.

De acordo com os conhecimentos e as percepções de mundo que construímos no contexto ensino-aprendizagem através da troca com professores, alunos e materiais didáticos que adotamos, iremos produzir, modificar ou manter perspectivas relacionadas às nossas identidades e às daqueles que também usam a língua em questão, seja como L1, L2 ou LE.

2.2.

Identidades sociais e discurso

As identidades são culturalmente construídas, sendo produzidas pela linguagem, no discurso. Devido ao caráter instável da linguagem, as identidades também se constituem como fragmentadas, contraditórias, inacabadas, plurais e mutáveis (Silveira e Santos, 2011, p. 315).

As identidades estão ligadas a estruturas discursivas e narrativas e a sistemas de representação. São formadas por nós e por aqueles que atuam como agentes discursivos. Os significados também são construídos nos discursos, o que leva em conta circunstâncias culturais, sociais e históricas. “O discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo”

(Moita Lopes, 2002, p. 31). As identidades possuem, então, conexões com as relações de poder.

A formação identitária do indivíduo está imbricada com suas vivências no mundo. A forma com que são criados por suas famílias influenciam os papéis sociais para os quais são preparados a assumir (Tannen, 2001). Essas questões reforçam como as identidades são construídas através do discurso que, por sua vez, é dialógico. Assim, entendemos que nos formamos através de nós mesmos e dos outros.

Essa natureza dialógica do discurso (Bakhtin, 1981) possibilita também a construção social de quem somos. É nesse sentido que as identidades sociais têm sido concebidas como de natureza socioconstrucionista (...) na medida em que 'não [são] uma qualidade inerente à pessoa,... , ela[s] nasce[m] na interação com os outros' (Sarup 1996, p. 15) ou, como Schiffirin (1996, p. 197) diz, a idéia de 'quem nós somos é apoiada em nossas interações contínuas com os outros, e pelo modo como nos posicionamos em relação aos outros'. (Moita Lopes, 2002, p. 61)

A fragmentação é uma característica muito importante quando pensamos em identidade. Desta maneira, entendemos que não devemos falar em identidade, mas em identidades. Como já dito, elas são múltiplas; co-existem nos indivíduos. Portanto,

A natureza fragmentada das identidades sociais se refere ao fato de as pessoas não terem uma identidade social homogênea como se pudessem ser explicadas somente por sua raça, por exemplo. As identidades sociais são complexas: gênero, raça, classe social, sexualidade, idade etc. coexistem na mesma pessoa. (Moita Lopes, 2002, p. 62)

As identidades que desenvolvemos e assumimos ao longo de nossas vidas são muitas. Criança, adulta, mulher, homem, loira, morena, aluna, professora, dentre muitas outras. Elas são localizadas no tempo, no espaço e na história. Elas não são fixas, estáticas. Pelo contrário, são múltiplas, complexas, mutáveis. Estão em um vai e vem constante. São co-construídas no discurso, emergem na interação entre indivíduos e agem sobre práticas discursivas particulares. Elas nos posicionam em relação ao outro.

As práticas sociais (na mídia, na escola, na empresa, na produção do conhecimento etc.), como reflexo da relevância que tal assunto alcança em nosso mundo, têm, continuamente, problematizado quem somos ou quem estamos nos tornando em nossos dias (Bastos e Moita Lopes, 2011, p. 13)

As identidades, por essa característica incompleta, mutável e fragmentada, devem ser entendidas como o próprio indivíduo, que, durante toda sua vida, está em processo de desenvolvimento. Como acreditam Martins e Frota (2011, p. 41), “qualquer coisa que eu ache que sou é, a todo tempo, constitutivamente alterável e revogável”. Sempre vivenciamos novas experiências, conhecemos novos lugares e pessoas, dentre outras coisas. O mesmo acontece com nossas identidades múltiplas. Alinhamo-nos àquilo que julgamos necessário em cada momento que vivemos. Ao longo de nossas vidas, atuamos em diversos papéis sociais de acordo com o que julgamos ser esperado. Se assisto aula, assumo a identidade de aluna. No entanto, não elimino minhas outras identidades. Continuo sendo brasileira, mulher, jovem, etc. É dessa forma que as identidades co-existem e que vamos “ativando” aquelas de que necessitamos, muitas vezes inconscientemente.

De acordo com Bertoldo (2003, p. 114),

ao se inserir na discursividade da língua estrangeira, o enunciador está, na verdade, em confronto com a sua própria discursividade, fazendo deslocamentos consideráveis em suas filiações sócio-históricas de identificação, o que caracteriza a complexidade da subjetividade do bilíngüe que vive contradições que puderam ser percebidas em seu discurso no confronto com as outras formações discursivas.

A identidade cultural do indivíduo é parte integrante de seu discurso, seja em sua L1 ou em sua LE. No entanto, seu discurso só é possível através da linguagem, que é o veículo das ideologias. A ideologia é a representação da visão de mundo, do “ponto de vista de uma classe social a respeito da realidade, a maneira como uma classe ordena, justifica e explica a ordem social.” (Fiorin, 2004, p. 29).

Segundo Coracini (2003, p. 151), “a imagem que fazemos de nós mesmos é construída, ao longo da vida, por aqueles com quem convivemos e estes vão provocando em nós deslocamentos, ressignificações, novas identificações pela linguagem”. Podemos, assim, entender que a linguagem utilizada pelo enunciador caracteriza e é caracterizada pela sua identidade cultural. Porém, há um jogo de valores por trás de seu uso. “Embora haja, numa formação social, tantas visões de mundo quantas forem as classes sociais, a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante.” (Fiorin, 2004, p. 31).

Acredito que, ao aprendermos uma LE, portanto, projetamos uma nova identidade: a de falante do idioma em questão. Com isso, adotamos algumas das características culturais que a LE traz consigo. Não acho, porém, que a utilização de uma LE irá rejeitar os traços de nossa L1, mas que nos ofertará uma outra perspectiva de comunicação.

2.2.1.

Identidades, escola e o ensino de ILE

O normativismo é, há muito tempo, o modelo seguido pela escola (Faraco, 1997). Pode-se entender, portanto, que é a ideologia dominante do contexto em questão. Como o seu nome já indica, ele estabelece normas, distinguindo certo e errado. Isto resulta na aprovação de alguns e no fracasso de outros.

No entanto, o cotidiano escolar é estabelecido pela presença de diversas culturas. Estas, por sua vez, são decorrentes da existência de indivíduos heterogêneos, que trazem diferentes perspectivas e vivências de mundo.

Como já visto, o estilo comunicativo característico de cada falante é constitutivo das identidades que este falante projeta. Desta forma, o normativismo seria responsável pela exclusão de alguns (ou muitos) desses indivíduos, o que teria por consequência o fracasso escolar. De acordo com Faraco (1997, p. 58), “por trás de choques e conflitos lingüísticos está um intrincado jogo de valores e visões de mundo”. Se tais conflitos lingüísticos são decorrentes de uma visão de mundo normativa, a escola será caracterizada como excludente e anti-democrática.

Percebo, atualmente, que o prestígio atribuído ao conhecimento da LI resulta na inclusão de seus falantes (como L1, L2 ou LE) em um mundo globalizado, permitindo que esses possam circular em/por diferentes contextos e acessar mais informações, desenvolvendo o conhecimento. Porém, a “escolha” por estudar a LI não é feita, a meu ver, de forma democrática. Sabê-la não possui as mesmas implicações de saber outros idiomas. E aqueles que não conseguem

acesso a uma boa formação em LI também ficam à margem dos padrões estabelecidos para a obtenção de sucesso em nossa sociedade contemporânea.

Ensinar inglês não pode mais ser entendido de forma simples como ensinar uma língua, uma vez que o *status* do inglês foi alterado ao longo dos anos (Rajagopalan, 2001, p. 79). Há um tempo, os alunos eram condicionados a estímulos externos da língua de forma mecanizada e automática, como se pensava que os nativos naturalmente faziam. O ensino era realizado, portanto, através de *drills* e repetições (Larsen-Freeman, 2000, p. 45).

Com a mudança do paradigma de ensino de línguas, a visão sobre o aprendiz e falante de inglês como LE foi alterada, e a ideia de o aprendiz de LE falar como um estrangeiro, ou seja, protegendo e, até mesmo, projetando suas identidades sociais, não apenas foi aceita como obteve um *status* positivo, o que pode ser entendido através de Rajagopalan (2011, p. 49), que afirma que tais falantes podem ser “incrivelmente loquazes e eficientes na tarefa de comunicação”.

Essa revolução no papel da língua inglesa deu origem ao que hoje conhecemos por Inglês Global. Esta língua é falada diariamente por pessoas que não se qualificam oficialmente por falantes nativos de acordo com os entendimentos de linguistas profissionais. Não é língua materna de nenhum indivíduo, de nenhum grupo étnico. Pertence a todos que a utilizam regularmente (ibid, p. 50).

A razão descrita acima é uma das quais Rajagopalan adota, já que ensinar inglês não é meramente ensinar línguas, pois

o ensino de Inglês não é mais simplesmente a questão de se ensinar uma língua para alguém que não é falante dessa língua, ou, ainda, para alguém que já é um falante da língua, mas que quer intensificar a sua proficiência por meio da aquisição de uma de suas variedades mais prestigiadas. (Rajagopalan, 2001, p. 85).

Ainda para o autor (ibid, p. 86), “a língua está, portanto, entre um dos mais importantes atributos culturais de pessoas e nações”. Assim, o ensino de línguas não pode ser imune a tais mudanças. Especialistas no ensino de inglês global devem considerar o fato de que o ensino de línguas é uma questão de negociação

de identidades. Isto se aplica, principalmente, ao inglês global, uma vez que se trata de um fenômeno sócio-político. As identidades, neste caso, têm como principal característica sua instabilidade. O autor defende que a identidade linguística de um indivíduo, assim como sua lealdade à língua, pode ser mais bem compreendida através de implicações políticas.

As crenças que os indivíduos apresentam em relação a uma determinada língua estrangeira são, muitas vezes, originadas no local em que a aprendem. No nosso caso, o inglês, apesar de ministrado em escolas, é prioritariamente estudado e ensinado em cursos livres de idioma. O aprendizado de ILE, portanto, resulta, muitas vezes, na formação de indivíduos falantes de LI que projetam identidades construídas por e constituídas das crenças presentes no ambiente de ensino-aprendizagem do qual fazem ou fizeram parte – o que inclui suas vivências, a de seus colegas, a formação e as ações de seus professores, o método da instituição e os materiais didáticos.

A concepção de identidade enfatiza fragmentação e pluralidade (Grigoletto, 2001, p. 137). A identidade como produção é feita através de discursos e práticas culturais e historicamente situados. Ela está, portanto, em constante mudança e transformação. Os sentidos de todo discurso são constituídos no interdiscurso, que “é entendido como o domínio do dizível que constitui as formações discursivas, ou seja, o que pode ser dito em cada formação discursiva depende daquilo que é ideologicamente formulável no espaço do interdiscurso” (ibid, p. 136). Os discursos produzem sujeitos e posições de sujeitos.

Os relatos de alunos de língua evidenciam um sujeito que enuncia sua dispersão e falta de unicidade, uma vez que se percebe também habitado por outro. Sendo assim, uma projeção de identidade percebida é que “os alunos de Letras que se habilitam em língua estrangeira se constituem em sujeitos fundamental e irreversivelmente afetados pela alteridade ou diferença, assim como pelo estranhamento de si (do eu) face ao outro.” (ibid, p. 138). Outra concepção de identidade é de que para esses alunos, “a percepção da diferença dentro de si, lado a lado com a identidade, chega ao nível da consciência” (ibid). Sendo assim, concordo que “O próprio processo de aprendizagem de uma língua

estrangeira propicia o estranhamento, já que o contato com a nova língua e cultura causa o retorno do olhar sobre si mesmo e sobre a sua cultura” (Ibid, p. 138).

o discurso do professor de línguas (...) também é constituído por discursos heterogêneos e até mesmo contraditórios, sobretudo no que diz respeito a concepções conflitantes sobre o ensino de língua. Do lado do aluno e futuro professor, sujeito desta pesquisa, notam-se concepções conflitantes em relação à aprendizagem de línguas, o que pode ser interpretado como um possível reflexo do discurso dos professores e de suas concepções sobre o ensino. A tendência é, pois, que se formem, entre professores e alunos, cadeias de elos que não se rompem e que são repetidos indefinidamente. (Celani *apud* Grigoletto, 2001, p. 144)

Os alunos de Letras estudados por Grigoletto (2001, p. 150) projetam uma busca pela homogeneidade apesar de buscarem uma heterogeneidade de posições discursivas, o que resulta em seu descentramento, dispersão e contradição. No entanto, entendo que a heterogeneidade nos faz elencar questionamentos, buscar entendimentos. Estar em contato com visões conflitantes e perceber contradições em nossos discursos pode levar-nos a reflexão crítica, o que dificilmente acontece em ambientes em que a homogeneidade de pensamentos e ações se faz presente.

2.3.

Como definir a L1 dos indivíduos

A dicotomia “falante nativo” x “falante não-nativo” tem estado sob ataque nos últimos anos (Medgyes, 1994, p. 429). Porém, nos contextos onde atuo, ainda percebo esta complexa questão. Pasternak e Bailey (*apud* Kamhi-Stein, 2005, p. 72) percebem que “professores que são reconhecidos como falantes de uma L1 que não seja o inglês – independentemente de seu nível de proficiência em inglês – são tipicamente taxados de “falantes ‘não-nativos’ de inglês”. Ainda que o domínio do idioma não seja o único e principal atributo para a obtenção de sucesso de um professor de ILE (Medgyes, 1994, p. 430), a caracterização de um professor como sendo “falante nativo” ou “não-nativo” tem implicações diretas.

Kachru (1985) delimita divisões (flexíveis) entre países falantes e não-falantes de inglês. Eles podem pertencer a três tipos de círculo: de dentro (“*inner circle*”), de fora (“*outer circle*”) e em expansão (“*expanding circle*”). O primeiro

contém nações em que o inglês é língua primária. O segundo inclui nações que foram influenciadas/afetadas pela expansão da LI, que tornou-se L2 e é adotada como meio de comunicação intranacional, pela expansão colonial. O último é resultante das nações que aceitaram e reconhecem o inglês como a mais importante língua de comunicação internacional. Neste caso, ele é aprendido como LE.

No entanto, esta questão é mais complexa e precisamos, antes, entender em que consistem as noções de nacionalidade e de L1. Os fatores determinantes da nacionalidade de um indivíduo podem ser: sua origem familiar próxima e direta ou o lugar de seu nascimento. Uma questão que também está diretamente relacionada a esse conceito é a L1 do indivíduo. Porém, como defini-la? “A construção identitária não se restringe aos limites de um território, mas inscreve-se numa história mestiça de línguas e culturas.” (Leray, 2003, p. 120). Portanto, a definição de L1 é bastante complexa e leva em consideração questões como a terra onde se nasce, o sangue que se herda e a língua na qual se é criado.

Há casos de falantes considerados bilíngues devido a residirem em um lugar que não é o de origem de sua família. Assim, como definir sua nacionalidade e, principalmente, sua L1? A questão é que o indivíduo falante está em contato direto com duas línguas, mas em contextos bem diferentes. Uma é falada dentro de sua casa e a outra, nos espaços públicos. Qual deve ser SUA língua, afinal?

De acordo com Uyeno (2003, p. 42), a Língua Materna ou Nativa (L1) seria aquela que o indivíduo aprende em sua casa, com seus familiares. Esta, por sua vez, embarreira o uso da língua falada ao redor de sua família, ou seja, a do local onde o indivíduo está situado, como uma cidade ou país, por exemplo. Esta última, denominamos Língua Paterna (LP). A ideia não é excluir uma a fim de se definir a identidade do falante bilíngue em questão, mas perceber que a identidade de tal falante é constituída pela presença de ambas as línguas em sua vida, em seu repertório. O interessante é observar que a alternância de tais línguas será feita não de acordo com o nível de proficiência em cada uma, mas com a necessidade imposta pelo momento vivido.

Problematizo a questão acima elencando outros dois casos que envolvem o falante bilíngue: ele tem mais afeto pela língua do local onde mora do que pela de seus pais; e sua mãe e seu pai tem origens diferentes e moram em um local onde se fala ainda uma terceira língua. Será que o afeto não poderá ser determinante para a língua que será considerada L1? No segundo exemplo, em que o falante está em contato com três idiomas distintos, quais fatores influenciarão mais? Penso que não há uma resposta única para meus questionamentos. Acredito que muitos fatores podem ser decisivos e dependerão do contexto em que se encontram. A questão da L1 é complexa. A escolha do falante bilíngue por um idioma em detrimento de outro ocorrerá de acordo com o assunto tratado ou a situação vivida, não o conhecimento linguístico.

Através desse olhar, faço uma conexão com o uso da L1 e da L2 e/ou LE, sendo a L1 equivalente à língua materna e a L2/LE equivalente à LP. Apesar de dominarmos nossa L1, ao aprendermos uma L2/LE, sentimos a necessidade de nos expressarmos de formas que apenas nossa L1 ou nossa L2/LE não dá conta. Criamos, então, a necessidade de adotar as duas línguas para nos expressarmos. Ambas passam, dessa maneira, a fazer parte de nossa identidade como indivíduos falantes e bilíngues – já que, aqui, adoto a visão de falante bilíngue como sendo aquele que apresenta “capacidade de fazer uso de mais de uma língua” (Maher, 2007, p. 79).

2.3.1.

A LE

O que leva as pessoas a aprenderem uma língua estrangeira? Os motivos podem ser muitos. Desconsiderando casos de imersão e as necessidades sócio-econômicas, acredito haver uma tensão dentro do falante, talvez não de forma consciente, entre o medo por estar face-à-face com o estranho e o desejo do outro.

A língua estrangeira é a língua ‘estranha’, a língua do estranho, do outro. Tal estranhamento tanto pode provocar medo como uma forte atração. No primeiro caso, é o medo da despersonalização que sua aprendizagem implica (Melman, op. Cit., p. 33), medo do estranho, do desconhecido, medo do deslocamento ou das mudanças que poderão advir da aprendizagem de uma outra língua. O medo

pode, em circunstâncias particulares, bloquear a aprendizagem, impondo uma barreira ao encontro com o outro, dificultando e, por vezes, impedindo uma aprendizagem eficaz e prazerosa. (Coracini, 2003, p. 149)

O sentimento paradoxal que percebo em mim e em demais colegas da área leva-me a refletir sobre a busca de pertencimento a outro lugar. Por que almejamos soar como falantes nativas de LI? Será pelo desejo de pertencer a um lugar considerado mais desenvolvido? Será pela insatisfação veiculada a nossa realidade, a nossa nacionalidade?

... desse outro que nos constitui e cujo acesso nos é interditado, esse outro que viria completar o um; daí a vontade sôfrega de alguns em aprender línguas estrangeiras, o que, combinado com o desejo da completude e com o seu conseqüente recalcamento (já que essa completude é impossível), pode provocar um comportamento que poderia ser explicado pelo fato de se lançar, de forma compulsiva, na aprendizagem de várias línguas, uma após a outra, sem chegar a ‘dominar nenhuma’ (Prasse, 1997, p. 72), ou, de apenas uma, contentando-se apenas quando alcança um nível de excelência tal de modo a ser confundido com um falante nativo... (Coracini, 2003, p. 150).

Essa vontade de ser confundido com (ou, em um possível entendimento desse falante, tornar-se) um falante “nativo” leva-nos a pensar no desejo por ser o outro, na atração pelo que nos é diferente. Esse desejo pode ser reflexo das múltiplas identidades que (co-) habitam nosso ser, já que “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (Revuz, 1997, p. 227).

2.4.

Crenças

Esta pesquisa foi realizada com base na análise das falas das três professoras de ILE participantes, duas colaboradoras e eu. Com base na tradição dos estudos de crenças (Barcelos, 2010), acredito que nossas falas projetam nossas crenças, seja através das escolhas lexicais ou dos assuntos selecionados. Penso que as crenças estejam presentes em todos os setores de nossas vidas. Ao estudarmos nossas crenças sobre ensino-aprendizagem de LE, por exemplo, também podemos percebê-las nos materiais didáticos adotados, assim como nas decisões e postura dos professores. Barcelos (Ibid, p. 63) atribui à importância do estudo das crenças dos professores à relação dos mesmos com as decisões tomadas na prática docente, o que, por englobarem seus conhecimentos e

perspectivas sobre o processo de ensino-aprendizagem, influencia seus alunos e como o ensino-aprendizagem ocorre. Nas entrevistas realizadas neste estudo, as professoras participantes constroem e projetam suas identidades sociais na medida em que refletem sobre suas crenças.

Concordo com Assis-Peterson *et alii* (2010, p. 196) quando afirmam que

Crenças formam e são formadas nos contextos sociais e culturais de aprendizes e professores e ‘tornam-se articuladas à medida que agimos e falamos sobre elas’.

Assim, ao refletirem sobre alguns momentos e contextos de suas experiências com a língua inglesa, as professoras participantes puderam expressar suas crenças acerca da língua em questão, o papel social que lhe foi atribuído e como seus aprendizes lidam e/ou devem lidar com ela. Refletiram, também, acerca de seus próprios posicionamentos frente a tais questões.

É importante salientar que as crenças projetadas pelas professoras participantes nas entrevistas analisadas dessa pesquisa foram construídas a partir de suas experiências de vida, situadas sócio-historicamente. Entendo, assim como Miccoli (2010, p. 136), que as

crenças não existem em um vácuo contextual. Algo pode ser considerado verdadeiro em um contexto e ser falso em outro. Uma crença, em si, não é nem verdadeira nem falsa; são as pessoas que atribuem valor a uma determinada crença.

Partindo do princípio que o uso da linguagem é um ato social e orientado para a ação, concluo que a linguagem é responsável pela criação da realidade. Por acreditar que as “crenças são construídas no discurso” (Assis-Peterson *et alii*, 2010, p. 199), esta pesquisa foi desenvolvida através da análise da interação das professoras participantes. Precisamos, então, entender como estas professoras construíram suas crenças.

2.5.

Breve história da língua inglesa

A fim de entender melhor o porquê de o inglês ter assumido um papel atual tão importante mundialmente, penso ser necessário investigar, ainda que

resumidamente, sua história. Acredito que o conhecimento de como a LI se desenvolveu através dos tempos possa levar-me ao entendimento e percepção de algumas das crenças que podem ser percebidas nos métodos de ensino e em minha própria postura como professora de ILE. Graddol (2000, p. 7-8) aponta que o desenvolvimento da língua inglesa resultou dos acontecimentos ocorridos no(s) território(s) em que é falada.

O período do ‘pré-inglês’ vai aproximadamente até o ano 450 d.C., com as invasões romanas à Grã-Bretanha. O latim foi adotado como língua oficial, contudo havia também a influência dos habitantes locais que precediam os romanos. O resultado dessa influência foi um país bilíngue celta-latim. Esse bilinguismo, porém, não atingiu níveis de proficiência muito elevados. Apenas a elite tinha fluência no latim, que passou a servir como língua franca local.

O próximo período, denominado por Graddol como ‘*Early Old English*’, estendeu-se de 450 a 850 d.C.. Em 449, houve a invasão anglo-saxônica, que expurgou os romanos do território da Grã-Bretanha. Nessa época, a língua sofreu grande influência dos dialetos germânicos e apareceram os primeiros textos literários em língua inglesa.

Já o período do ‘*Later Old English*’ vai de 850 a 1100 d.C., foi um momento de grandes mudanças. Houve a invasão e o estabelecimento dos Vikings, povo vindo da Escandinávia. Para a preservação da educação, o Rei Alfred fez com que muitos textos em Latim fossem traduzidos para o inglês.

O período entre os anos de 1100 a 1450 d.C. é denotado ‘*Middle English*’. Os normandos conquistaram o território em 1066 e com isso houve o estabelecimento do francês como língua oficial na Grã-Bretanha. Essa influência implicou em transformações gramaticais, como a perda das declinações, além de diversas mudanças nos vocábulos e na escrita. Indivíduos com educação formal, membros da elite, tinham que ser trilíngues, pois se fazia necessário saber francês, latim e inglês. Foi uma época de considerável desenvolvimento para a literatura em língua inglesa, quando Geoffrey Chaucer surgiu como um dos autores mais proeminentes.

O ‘*Early Modern English*’ abrange o tempo entre 1450 a 1750 d.C.. Nesse período, o mundo foi testemunha de diversos acontecimentos grandiosos, como a Renascença, a era Elizabethana e a obra de Shakespeare. Em contraste, houve o declínio progressivo da Igreja Católica e do latim. Ao final do século XVII, alguns autores já redigiam seus textos científicos em inglês, como, por exemplo, Isaac Newton. A Grã-Bretanha cresceu comercialmente e conquistou colônias na América e na Ásia. A impressão de livros teve também seu desenvolvimento, e o primeiro livro impresso em inglês data de 1473. Nessa época, mais especificamente no século XVI, o ensino de inglês como língua estrangeira começou na Holanda e a França.

O ‘*Modern English*’, que engloba de 1750 a 1950 d.C., é relacionado com a produção de dicionários e gramáticas com o objetivo de fixar e padronizar a língua. O inglês foi adotado como língua oficial da Grã-Bretanha. Com a ocorrência da revolução industrial, acabou tornando-se a língua internacional da propaganda e do consumo. Em 1837, o telégrafo foi patenteado, conectando as comunidades que tinham o inglês como língua nativa. A Grã-Bretanha, então, consolidou seu poder imperial com o ensino de inglês sendo implantado em muitas partes do mundo, tais como suas colônias. Quase um século depois, em 1938, a primeira série de textos de ensino da língua inglesa teve sua publicação, e, em 1941, o primeiro comercial de televisão do mundo foi ao ar nos Estados Unidos. Assim, o inglês emergiu como a língua mais popular para instituições transnacionais.

A última fase da língua inglesa, nomeada ‘*Late Modern English*’, teve início em 1950 e estende-se até os dias de hoje. Variações padronizadas do inglês surgiram em países recentemente independentes e o ensino de inglês tornou-se uma grande e importante indústria do setor privado. Após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos adquiriram uma presença global em termos econômicos e culturais e o inglês americano passou a ser a variante dominante. A Internet foi inventada nos Estados Unidos nos anos 70, produtos audiovisuais foram criados e novelas circularam o mundo. Surgiram, também, canais televisivos de língua inglesa com distribuição mundial, como a CNN em 1989. O inglês, assim, passou a ser uma língua de grande prestígio mundial.

2.6.

O papel da língua inglesa

A história da língua inglesa foi recuperada para que eu pudesse ter uma visão mais clara do crescimento de seu papel atual. Tal conhecimento pode me auxiliar na projeção de uma perspectiva mais crítica quanto a sua importância e influência globais.

O *status* atual atribuído à língua inglesa ao redor do planeta advém, inicialmente, da expansão colonial britânica. Já no século XX, sua importância está ligada à ascensão dos Estados Unidos como superpotência. Deriva daí grande influência econômica, tecnológica e cultural.

Como consequência de sua história e desenvolvimento, o inglês, por ser derivado de outros idiomas, é uma língua híbrida e, dessa maneira, pode expandir-se rapidamente em novos domínios. Atualmente, o inglês é utilizado em diversos contextos, sendo os mais comuns: conferências internacionais, publicações científicas, comércio, assuntos financeiros internacionais, propaganda de grifes internacionais, produtos de cultura audiovisuais (filmes, programas de televisão e música pop), turismo internacional, educação superior, segurança e lei internacionais, tecnologia e Internet (Graddol, 2000, p. 8).

O inglês tornou-se a língua estrangeira mais estudada nas escolas. O domínio sobre o mesmo e, conseqüentemente, a boa performance no seu uso são fortes catalisadores de mobilidade e ascensão social, ou seja, são fatores que auxiliam as pessoas na busca por melhores empregos e condições de vida, tanto no Brasil como nos demais países do globo.

2.6.1.

Globalização e imperialismo

A utilização da língua inglesa em vários países do globo é um dos resultados do processo de globalização. Mas como definir esse conceito?

Enquanto Steger acredita que a globalização é tão antiga quanto a humanidade, Robertson (*apud* Kumaravadivelu, 2006, p. 130) diz que seu início coincidiu com o início do período colonial moderno. Este, então, identifica três momentos da globalização que podem ser ligados ao colonialismo ou imperialismo moderno. O primeiro centrou-se nas explorações comerciais regionais, cujas figuras centrais eram Portugal e Espanha. O segundo momento ocorreu a partir da industrialização, que foi liderada pela Grã-Bretanha. O terceiro e atual momento derivou do mundo do pós-guerra, tendo como participante central os Estados Unidos. Meu entendimento se alinha ao de Steger (*apud* Kumaravadivelu, 2006, p. 130), que considera a globalização

uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial, ao passo que, ao mesmo tempo, desenvolve nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante.

A comunicação eletrônica, especialmente a Internet, é tida como um dos traços mais distintivos da fase da globalização que atualmente vivemos. Para Kumaravadivelu (2006, p. 131), a Internet “se tornou o motor principal, que está dirigindo os imperativos da economia, assim como as identidades culturais/lingüísticas”. Devido ao inglês ter sido adotado como a língua deste mundo globalizado em que vivemos, ter conhecimento deste idioma resulta em inclusão – no acesso ao ensino superior, aos cursos de pós-graduação e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho.

Esse fator pode explicar o porquê de apesar de morarmos em um país distante dos Estados Unidos, há tanta presença de suas raízes e influências no dia a dia dos brasileiros. Por que a necessidade de copiar modelos americanos e viver de acordo com seus padrões? Acho que porque sofremos influência direta do imperialismo americano, ou seja, exercido pelos Estados Unidos.

As concepções de espaço e território devem ser diferenciadas. Segundo Raffestin (*apud* Haesbaert, 2011, p. 49),

o território resulta de ‘uma ação conduzida por um ator sintagmático (que realiza um programa) em qualquer nível’ (e não somente o estatal) [...]. A ‘territorialização’ do espaço ocorre pelos processos de ‘apropriação’, seja ela concreta ou simbólica (pela representação, por exemplo).

No entanto, a materialização do território se dá através de algum tipo de prática social. O imperialismo, então, conquista uma territorialização mais ampla.

Se tomarmos o espaço como absoluto ele se torna uma ‘coisa em si mesma’ com uma existência independente da matéria. Ele possui então uma estrutura que podemos utilizar para classificar ou para individualizar fenômenos. A caracterização de um espaço relativo propõe que ele deve ser entendido como uma relação entre objetos, a qual existe somente porque os objetos existem e se relacionam. Há outra acepção segundo a qual o espaço pode ser tomado como relativo, e proponho chamá-lo espaço relacional – espaço tomado, à maneira de Leibniz, como estando contido em objetos, no sentido de que um objeto existe somente na medida em que contém e representa dentro de si próprio as relações com outros objetos. (Harvey *apud* Haesbaert, 2011, p. 46).

Através da visão acima, o Brasil pode ser entendido como um espaço de domínio americano. Apesar da distância geográfica, há forte presença ideológica, o que influencia a construção identitária dos indivíduos que aqui residem. Como acredita Haesbaert (2011, p. 47), “a própria construção das identidades espaciais – ou territoriais – irá adquirir feições diversas de acordo com a concepção de espaço à qual estiver vinculada”, sendo este físico, já estabelecido, ou simbólico. Por esse entendimento, defendo que o fato de os brasileiros buscarem ser, ainda que por necessidade econômico-social, falantes de inglês como LE tornou o território brasileiro um espaço simbólico de dominação da cultura americana.

2.6.2.

A língua inglesa: mitos e preconceitos

A expansão da língua inglesa consequente da globalização e do imperialismo americano não resultou na unificação dos povos que a falam. Há uma tensão em relação ao uso dessa língua. Da mesma forma que serve como ferramenta de comunicação para diferentes povos de diferentes culturas, o inglês também parece trazer separação, já que há atribuição de prestígio a certas pronúncias em detrimento de outras. Este fenômeno pode gerar preconceito linguístico e étnico.

Por um lado, o uso do Inglês como língua franca global requer a inteligibilidade e a definição e manutenção de padrões. Por outro lado, a crescente adoção do Inglês como segunda língua, onde ela assume formas locais, está levando à

fragmentação e diversidade. Não é mais o caso, se é que alguma vez já o foi, em que o Inglês unifica todos os que o falam (Graddol, 2000, p. 3).

Além disso, percebo que apenas saber utilizar esse idioma para o estabelecimento de comunicação não é suficiente. A forma como falantes “não-nativos” produzem essa língua oralmente também implicará em como são reconhecidos, podendo ser mais ou menos competentes. Com base nessa ideia, Yazan e Selvi (2011, p. 2) estabeleceram a diferença entre “natividade” e “inteligibilidade”. O primeiro consiste na posse de uma pronúncia muito aproximada ou quase igual à do nativo, ao passo que a segunda remete a fazer-se entender, i.e., a meta está no estabelecimento da comunicação.

Muitas vezes me percebo(i) buscando um padrão de fala que remete à concepção de “natividade”. No entanto, como já visto em seção anterior, a questão relacionada à delimitação das características que tornam um indivíduo ser reconhecido como nativo de um lugar e, claro, de certo idioma, não é simples e única. O sentimento de pertencimento a um lugar específico e a relação com a língua que a torna nativa são fatores a ser considerados. Reforço que a noção de falante “nativo” ou “não-nativo” de uma língua não deve ser norteadora da discussão, mas a maneira e intensidade com que a sensação de pertencimento a um lugar ou de “posse” de uma língua podem influenciar na produção de um idioma por um falante.

O padrão de fala estabelecido como sendo o do falante “nativo” de um idioma não é palpável, uma vez que não há unicidade, mas uma ampla heterogeneidade nos indivíduos falantes de uma língua. Por que, então, ainda há discussões, como esta dissertação, envolvendo as noções de falantes “nativos” e “não-nativos”? Como delimitá-los?

Os falantes de inglês como L1, ou seja, geralmente nascidos, criados e/ou alfabetizados em um país onde o inglês é o único meio de comunicação, são comumente considerados falantes mais eficientes do que aqueles que aprenderam tal língua como L2 ou LE, aos quais se direciona algum tipo de preconceito, especialmente nos círculos em que a língua é estudada. O mesmo é percebido por Matsuda (2003, p. 722), que diz

A suposição de que o falante nativo tem autoridade no que diz respeito ao ensino de variedades do Inglês características do 'círculo interno' (países em que o Inglês é a língua predominante) coloca os outros círculos (círculo externo e círculo crescente) em uma posição inferior no que toca aos falantes não-nativos.

Assim como Matsuda (2003), também penso ser importante que os falantes de inglês como LE tenham contato com outros também “não-nativos” a fim de que haja aceitação e reconhecimento da autenticidade de suas falas, de seus sotaques. O falante “nativo” não é o único detentor da autenticidade da língua que fala e a língua pertence a todos aqueles que a utilizam. O contato com outras variações idiomáticas pode trazer maior desenvolvimento e conhecimento linguístico, além de estabelecer a comunicação com mais facilidade, uma vez que “falantes do inglês costumam achar as variações familiares mais fáceis de entender” (Matsuda, 2003, p. 722). Sendo assim, questiono por que eu ainda me percebo, às vezes, tendo preconceito com relação às pronúncias mais enraizadas. Além disso, pode ser uma vantagem para o aluno de ILE ter um professor também falante de L1 que não seja o inglês, uma vez que este poderá entender melhor as dificuldades da LE e de aprendê-la (Maum *apud* Kamhi-Stein, 2005, p. 77 e Auerbach, *Ibid*).

Talvez por influência do poder político-econômico dos Estados Unidos e da Inglaterra, professores e alunos de língua inglesa têm demonstrado preferência pela adoção de formas padronizadas advindas destas potências (Matsuda, 2003, p. 719). No entanto, penso que o inglês como língua internacional deve ser ensinado e aprendido através da inclusão de variações de inglês encontradas ao redor do mundo (*World Englishes* ou IG). Acredito que a busca por padrões de fala seja umas dos fatores mantenedores da concepção de falante “não-nativo” (“nós”) x “nativo” (“eles”) (Kaplan *apud* Kamhi-Stein, 2005, p. 72), resultando no afastamento dos povos falantes de inglês.

Alguns mitos norteiam a visão de falantes de inglês, tanto “nativos” quanto “não-nativos”. A difundida crença de que a existência de um sotaque estrangeiro é um fator que dificulta o entendimento, principalmente quando há erro de pronúncia, é um deles. Este último, mais gravemente, é percebido como fator que impossibilita a comunicação efetiva. Essas ideias são geradoras de preconceito linguístico e, apesar de habitarem o senso comum, não são absorvidas pela

perspectiva atual de ensino de ILE, como pode ser identificado na ideia de Rajagopalan (2011, p. 49), que diz que “não é verdade que todos os falantes do IG se comunicam com dificuldade. Pelo contrário, muitos – milhões deles usam-na no seu dia a dia – são incrivelmente loquazes e eficientes na tarefa de comunicação”.

Ainda segundo o estudioso (ibid, p. 50 e 51), o IG não pode ser apropriado por nenhum povo, ou seja, não há falantes “nativos” deste idioma. Ainda os falantes considerados “nativos” de LI também são falantes de inglês como língua franca (ILF), uma vez que participam de contextos sociais que podem resultar na comunicação com falantes de L1 de outro idioma que não o inglês (Pederson, 2011, p. 59 e 60). Porém, ao contrário do que o esperado, os falantes “nativos” de LI não estão em vantagem em relação aos falantes de ILE na produção de IG. Será necessário que aprendam a estabelecer comunicação de forma clara para indivíduos que detêm uma cultura (linguística) diferente da sua. Com isso, “até mesmo os ditos ‘nativos’ vão ter que, por assim dizer, ‘reaprender’ ‘sua língua’ e, por que não, aprender uma nova forma de falar, escutar e escrever se desejarem se sair bem no WE (*World English* ou Inglês Global - IG)” (Rajagopalan, 2011, p. 51, explicação minha). Ao menos na teoria, na área de ensino de ILE tenta-se que não haja propagação de preconceitos linguísticos em relação aos diferentes sotaques e pronúncias produzidos pelos falantes dessa língua, sendo os mesmos falantes como L1 ou não, pois esta dicotomia não determina quais são os falantes mais competentes.

Kachru (1983, p. 45) ressalta a noção de “*deviation*”, que entendo por desvio de uma forma-padrão. Este desvio é resultante de uma nova variante, de um “novo (tipo de) inglês”. Neste caso, há características específicas da fala de um grupo de indivíduos. Assim, não deve ser entendido como um erro ou como deficiência. Segundo Nelson (1983, p. 61), “se as variedades são parecidas o suficiente a ponto de efetuarem inteligibilidade mútua, elas são possivelmente próximas o suficiente para serem alocadas dentro de um mesmo grupo: língua inglesa”. Esta visão busca unificar um grupo de falantes distintos como responsáveis pela produção do mesmo idioma.

Entretanto, podemos perceber a existência de uma barreira de sotaque que continua segregando falantes de inglês como LE, ainda que seu modelo linguístico seja identificável, geograficamente definido e funcional (Kachru, 1983, p. 50). Nelson (1983, p. 61) acredita que o desvio das formas-padrão é mais aceitável e tolerado se realizado por um indivíduo que ocupe uma posição hierarquicamente respeitável. Porém, para os profissionais docentes “não-nativos”, o nível de aceitação é baixo. Medgyes (1994, p. 432) reconhece a vantagem que professores que são “falantes nativos” têm mais oportunidades de serem contratados do que os “não-nativos”, ainda que estes sejam mais proficientes e detenham melhor formação e mais experiência.

Uma vez que o número de falantes “não-nativos” de inglês supera o número de falantes “nativos” (Crystal, 1997), o preconceito contra diferentes pronúncias e sotaques não deveria ser mantido, sobretudo no ambiente de ensino-aprendizagem. Todavia, nos locais em que exerci minha prática docente, ainda percebo a quase onipresença do mito do falante nativo como padrão a ser seguido no ensino-aprendizado do inglês como língua estrangeira. Os cursos livres em que a língua é ensinada e aprendida são os exemplos majoritários de tal ocorrência. A busca por uma forma-padrão única de LI pressupõe que os objetivos do estudo de inglês em várias partes do mundo são similares e que seus contextos de situação de uso são idênticos (Kachru, 1983, p. 49). Amin (*apud* Kamhi-Stein, 2005, p. 73) “argumenta que o conceito de falante nativo de inglês não se resume em competência linguística, mas está profundamente relacionado a discursos de racismo e colonialismo”.

Medgyes (1994, p. 434) reconhece diferenças no comportamento de professores “nativos” e “não-nativos”. Segundo o estudioso, professores falantes “nativos” de inglês são mais flexíveis, mais inovadores, apresentam mais confiança, usam a língua real e são menos comprometidos. Tendem a focar em fluência, significado, língua em uso real e, portanto, uso do registro coloquial. Já os professores “não-nativos” foram percebidos como sendo o oposto dos “nativos” nessas categorias listadas, apresentando maior preocupação com as regras gramaticais, a correção e o registro formal.

Infelizmente, os traços de L1 na produção do ILE leva o falante de ILE ou IL2 a ser percebido como menos inteligente ou como portador de menor bagagem cultural e/ou de pouca educação formal. Tal perspectiva, porém, deve dar espaço a novas formas de ensino da língua estrangeira (Yazan e Selvi, 2011, p. 2-3). Os professores de inglês como L2 ou LE deveriam, assim, tornar seus alunos aptos a se engajar em uma comunicação efetiva em contextos sócio-culturais autênticos. Nesse caso, faz-se possível a inclusão de falantes de inglês originários de diferentes países e diversas nacionalidades.

2.7.

O inglês na escola

Nunan (2003, p. 608), ao descrever a situação do ensino de inglês ao redor do mundo, afirma que a língua inglesa tem sido introduzida nas escolas como disciplina obrigatória para alunos cada vez mais jovens, mas isso depende de os professores terem alto nível de proficiência, além de saberem usar satisfatoriamente os recursos tecnológicos hoje disponíveis. O mesmo autor também diz que os professores devem proporcionar estímulos ricos a seus alunos.

No contexto do Brasil, como professora de ILE na cidade do Rio de Janeiro, vejo que o inglês é a língua estrangeira predominante no currículo escolar, uma vez que é considerado pela sociedade como meio simbólico para ascensão social. Por influência do imperialismo americano (acredito que mais do que o britânico, pelo contexto mundial atual e, até mesmo, pela maior proximidade), e pela sua importância na globalização, o inglês desperta nos dias de hoje grande interesse na classe média brasileira. Aprender a língua inglesa é mais do que uma *commodity* de luxo; passou a ser uma necessidade no Brasil.

Adicionalmente, o domínio dessa língua estrangeira permite que trabalhadores tenham acesso e circulem por empresas internacionais que, cada vez mais, se estabelecem no país. No momento, brasileiros aprendem inglês com a finalidade principal de obter maiores oportunidades salariais e promover sua inclusão e ascensão sociais.

Com o acesso à Internet e a outros meios de comunicação mais facilitado, alunos brasileiros de classe média vêm tendo cada vez mais exposição à língua em questão. Dessa maneira, esses alunos têm a chance de levar seus conhecimentos linguísticos e culturais prévios às aulas, o que pode tornar estas últimas desnecessárias no entendimento daqueles não pertencentes à área de ensino de ILE.

Acredito que um importante papel do professor de ILE se manifeste através de uma abordagem crítica com relação à presença de estereótipos e formas simplistas e que, por sua vez, mostram-se muitas vezes presentes nos materiais didáticos através de opiniões relacionadas aos povos, culturas e lugares nos quais o inglês é L1.

Para que a perspectiva de ILI (Inglês como Língua Internacional) seja incorporada ao ensino, seria preciso implementar mudanças de paradigma nos materiais didáticos adotados. Uma delas é a representação das diferentes variações do inglês ao redor do mundo - *World Englishes* - e não apenas as formas-padrão, detentoras de prestígio, devem ser apresentadas aos alunos e trabalhadas pedagogicamente. Com isso, os professores “devem estar cientes do cenário atual da língua Inglesa.” (Matsuda, 2003, p. 725).

Contudo, uma pergunta se impõe: será que a língua inglesa conseguirá manter-se hegemônica por muito tempo? Na opinião de Graddol (2000, p. 3), o futuro da língua inglesa será complexo e plural. Por um lado, será mais usada e terá mais variedades. Por outro lado, terá menos importância global. Sua hegemonia será substituída por uma oligarquia de línguas, que inclui o espanhol e o chinês, por exemplo.

Existem dois diferentes pontos de vista em relação ao papel que o inglês exercerá. Graddol (2000, p. 3) acredita que o mundo virá a falar inglês, o que facilitará o domínio cultural e econômico dos países em que o inglês é língua nativa, principalmente os Estados Unidos. O autor (ibid) percebe que alguns países já têm adotado o inglês como segunda língua, através da qual podem expressar seus próprios valores e identidades.

Acredito que as duas previsões acima possam ocorrer juntamente. A importância e necessidade de domínio sobre a língua inglesa que temos hoje demonstram por si só o domínio cultural que essa língua traz consigo. Também percebo que ao falarmos inglês, expressamos nossos valores e identidades, pois não se trata de apagarmos nossas identidades culturais. O que deve ser pensado em relação ao papel do inglês, tanto no presente quanto no futuro, é de que modo seus falantes, “nativos” e “não-nativos”, serão percebidos. Se suas identidades serão aceitas e respeitadas. Se estereótipos ainda norteiam ou nortearão seu ensino-aprendizado.

2.7.1.

O livro didático de inglês

O livro didático adotado durante a aprendizagem de LE tem sido e será um dos formadores da concepção dos alunos – e também dos professores – em relação à LE aprendida e à cultura atrelada a mesma. Nele estarão presentes discursos (e crenças) provenientes do espaço escolar, como as visões de ensino, mas, também, discursos de fora da sala de aula e da escola.

O livro didático adotado pode perpetuar um imaginário de caráter redutor através da presença de estereótipos. Por outro lado, eles podem levar o aprendiz à reflexão de seu idioma, do idioma a ser aprendido e das culturas relacionadas às línguas em questão. Penso que as ações do professor serão as delineadoras das crenças presentes no imaginário dos alunos, e, em algumas instituições, o professor não precisa ter formação profissional formal para exercer a docência. Neste caso, o estabelecimento de reflexões e questionamentos críticos será menos comum.

Ao analisar livros didáticos do inglês, Grigoletto (2003, p. 354) notou a presença de estereótipos – como a de americanos comendo hambúrguer –, a predominância de traços positivos – enaltecimento de grandes feitos de figuras públicas e personagens fazendo boas ações – e traços redutores – pessoas de classes socioeconômicas ou nacionalidades diferentes detentoras dos mesmos

hábitos e valores e estabelecendo comunicação harmoniosa na mesma língua: inglês.

A presença de estereótipos ajuda a fortalecer e a dar continuidade a preconceitos norteadores do ambiente de ensino-aprendizagem. A ideia de que as culturas têm traços únicos e igualitários entre seus povos, sem nuances e diferenças, perpetua visões ingênuas e simplistas, que podem resultar tanto em busca por aproximação, vendo aquela cultura específica como superior, quanto em ódio.

Os traços redutores, que buscam igualar, ou melhor, homogeneizar quaisquer diferenças sócio-político-culturais, são característicos da existência e, conseqüentemente, presença de uma cultura de colonização. A negação das diferenças visa à criação de um efeito de diminuição da distância entre o colonizador e o colonizado. Dessa forma, o colonizado aprende e, muitas vezes, começa a copiar o comportamento do colonizador, assimilando seus valores e consumindo suas ideias e produtos. Nesse caso, assim como seus falantes, a língua estrangeira em questão também é idealizada. Desta forma, reforça-se a concepção de que somos uma nação colonizada pelo americanismo e que o principal espaço de atuação é a LI.

A língua inglesa é

construída discursivamente como veículo neutro e benéfico, já que transmite ao aluno (ensina-lhe) informações ‘importantes’: sobre cientistas, políticos, filósofos, e outras figuras públicas, sobre fatos edificantes que o ajudarão a se tornar bom cidadão, sobre locais de destaque etc. (ibid, p. 359).

Através de uma imagem ‘neutra’-positivista,

apresenta-se como a língua da união e do conagraçamento entre os povos e culturas e como bem comum que está acima das distinções de raça, classe social ou cultura. No livro didático, ela aparece como língua homogênea e uma, pois todos os falantes nativos empregam a mesma variante linguística e os estrangeiros expressam-se sem nenhuma marca de ‘estrangeiridade’. (ibid, p. 358).

Acho curioso pensar que alguns livros didáticos nos oferecem um visão da língua inglesa simplificada, como sendo positiva, fácil de aprender e de estabelecer melhor entendimento e comunicação entre os povos e unificada e unificadora, ao mesmo tempo. A realidade desta língua é tão diferente da expressa

nesses livros que penso que estes podem levar alguns indivíduos que os adotam a não questionar o papel da LI e, conseqüentemente, os preconceitos (linguísticos e étnicos) que a norteiam. Se os livros constroem uma imagem de que todos os falantes conseguem estabelecer comunicação com sucesso, a produção oral de ILE parecida com um modelo baseado no falante nativo idealizado seria algo natural e este não seria um mito, mas algo real e palpável.

2.7.2.

Ensino de ILE

Para analisar o contexto de ensino-aprendizagem de ILE, preciso entender de que maneira os principais métodos e abordagens de ensino adotadas globalmente lidam com a questão do aprendizado de LEs, o que comumente resulta na maneira com que os indivíduos falantes de ILE percebem o idioma e buscam produzi-lo. Tais métodos e abordagens, aqui, são expostos cronologicamente, de acordo com a visão da autora Larsen-Freeman (2000), enfatizando o prestígio associado à L1 e à relação entre a L1 e a LE no processo de ensino-aprendizagem. Logo após, apresento o pós-método (Kumaravadivelu, 2003) a fim de entender os caminhos tomados para os paradigmas de ensino de ILE.

O Método Áudio-Lingual

Baseado nas habilidades orais, esse método é norteado por princípios da linguística (estruturalismo) e da psicologia (behaviorismo). Busca a aquisição dos padrões gramaticais da língua-alvo através do condicionamento. Assim, os falantes aprendizes substituem os hábitos de sua L1 pelos da LE. Como os sistemas linguísticos das duas línguas em questão são diferentes, a L1 dos aprendizes não pode ser adotada em sala de aula. Mais ainda, os modelos de falantes apresentados aos aprendizes devem ser muito competentes, assim como pensam ser os “nativos” da língua-alvo, pois o contato com erros pode levá-los à formação de “hábitos ruins”. O propósito da aprendizagem de línguas é o

estabelecimento da comunicação. Dessa forma, para que a comunicação seja clara, é preciso que os aprendizes se engajem no processo de formação de hábitos, ou seja, de repetição e imitação de estruturas e vocábulos através de um contexto a fim de responderem perguntas automaticamente e de forma rápida, sem necessidade de um tempo para pensar, o que também evita que o falante cometa erros na LE, conforme era pensado. O professor, portanto, conduz, guia e controla o comportamento de seus alunos na língua-alvo. Apesar de as quatro habilidades linguísticas serem trabalhadas, há ênfase nas orais, principalmente na pronúncia, com influência de modelos de “falantes nativos”. A influência cultural é aquela do dia a dia dos indivíduos nativos da língua-alvo, não havendo muita ênfase à literatura e às artes plásticas.

O Ensino Comunicativo de Línguas

No final da década de 70 e início da década de 80, os métodos e abordagens de base estruturalista deram espaço à abordagem comunicativa. Foi percebido que mais do que ter conhecimento e competência linguística, era necessário ter competência comunicativa. Dessa forma, não bastava saber as formas e estruturas da língua; era preciso saber utilizá-las em um contexto social de acordo com as demandas de cada situação. Para isso, a língua estudada deveria ser autêntica, adotada por falantes reais em contextos também reais. Seu papel, então, transcende o de objeto de estudo e passa a ser o de veículo para a comunicação em sala de aula. A divisão de grupos para a realização de tarefas maximiza os momentos de prática comunicativa, que fornecem resposta imediata ao falante a respeito do quão entendível conseguiu ser. Com o foco no processo de aprendizagem de LE e não no produto final, os alunos fazem escolhas linguísticas e comunicativas a fim de expressar suas ideias e opiniões. O professor adota o papel de um facilitador que visa expor alunos a situações que envolvam atividades comunicativas. Os erros são tolerados e entendidos como parte do processo de aprendizagem. Não devem, necessariamente, ser corrigidos a todo tempo, mas percebidos e trabalhados em outros momentos. Alunos devem ter contato com a LE falada em situações autênticas, mas não buscando um modelo ideal a ser

seguido e, sim, percebendo diferenças nas falas de diversos falantes e grupos de fala. Eles devem tentar entender eles próprios e os outros. A cultura estudada é daqueles que usam a língua-alvo, ou seja, de acordo com a cultura da pessoa com quem você estabelece comunicação uma forma de abordagem será adotada em detrimento de outras. Apesar de haver um foco maior na habilidade oral, as quatro habilidades são trabalhadas, com foco na competência comunicativa.

O Pós-Método

Como reação à prescrição de métodos que buscam unificar o ensino de LEs, Kumaravadivelu (2003) buscou refletir sobre o ensino de línguas. Devido ao fato de trabalharmos com matéria humana ao ministrarmos aulas, a utilização de métodos prescritos de ensino de uma língua estrangeira, no caso, o inglês, não é a melhor opção que os professores podem adotar. Se lidamos com indivíduos, temos, como professores, que saber que suas idiossincrasias necessitam de olhares e abordagens diferentes; que um único método não alcançará o sucesso na aprendizagem de todos aqueles presentes no contexto de ensino-aprendizagem.

Kumaravadivelu (*ibid*, p. 33) entende que a aplicação de nenhum método seja uma satisfatória alternativa para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, já que estimula e permite o desenvolvimento de estratégias inovadoras orientadas para a sala de aula, além de atribuir autonomia ao profissional docente.

Concordo com o autor mencionado acima em relação ao fato de professores possuírem uma percepção subjetiva construída ao longo de suas vidas acadêmicas em relação às suas estratégias e ao posicionamento que adotam em relação ao ensino. Segundo o estudioso (*ibid*), tal percepção advém de “suas próprias experiências como aprendizes e professores, e através de educação profissional e da troca com colegas da área.” Penso ainda que os alunos também contribuam muito para a formação dos professores, ao atuarem em sala de aula e exporem suas ideias sobre aprendizado e, conseqüentemente, ensino.

2.7.3.

As influências na formação dos falantes de LE

O aprendizado de línguas estrangeiras, como é o caso do inglês, é atrativo para alguns muito indivíduos, uma vez que permite aos mesmos vivenciar a mobilidade social. Eles podem se alocar no mercado de trabalho e realizar negociações. Serão, como falantes bilíngues, participantes ativos do mundo globalizado. E acredita-se que, quanto mais cedo a língua estrangeira em questão for aprendida, maior será seu domínio sobre ela. No entanto, ainda percebo preconceito linguístico em relação a falantes que produzem um inglês carregado de traços de sua L1. Penso que apenas comunicar-se na LE, para alguns, não é suficiente, pois ainda há a influência da visão de que “falantes nativos” detêm autoridade sobre a língua.

Percebo que dentre os métodos e abordagens mais adotados e demonstrados nesse trabalho, há a influência, principalmente, do método áudio-lingual e da abordagem comunicativa. Porém, as visões de ensino-aprendizagem de LEs adotadas são divergentes.

O método áudio-lingual busca eliminar a presença da L1 do aluno-falante. Isto remete-nos diretamente ao Modelo Assimilacionista de Submersão (Maher, 2007), que visa à inclusão total do aluno bilíngue em uma sala de aula monolíngue. Ao não ter com quem interagir em sua L1, o aluno bilíngue será forçado a aprender a língua de sua sala de aula e a, conseqüentemente, abandonar sua L1.

Alinho o modelo acima às perspectivas de bilinguismo delineadas por Graddol (2000, p. 12) e Bloomfield (*apud* Maher, 2007, p. 72), que identificavam o bilíngue ideal como um monolíngue, mas em duas línguas de uma vez e que “Bilingüismo é o controle de duas línguas equivalente ao controle do falante nativo destas línguas”, respectivamente. Nestes casos, há forte presença do mito do falante nativo, que está sendo caracterizado utopicamente como “ideal”. Esta visão essencialista e simplificadora não faz parte dos paradigmas atuais dos estudos de aprendizagem de ILE, uma vez que diversos tipos de falantes “nativos” apresentam diferentes níveis de domínio sobre suas L1.

Desta maneira, acredito que o método áudio-lingual propõe o que se entende por bilinguismo subtrativo, ou seja, visa retirar a L1 do repertório do aluno. Entretanto, estudos já demonstraram que o aluno tem mais chances de sucesso no aprendizado de uma LE quando há um reforço no ensino de sua L1 (ibid). Assim, concordo com a estudiosa, quando esta considera esse modelo falho e linguisticamente violento.

A abordagem comunicativa parece demonstrar mais respeito à cultura de seu aluno, assim como propõe o aprendizado de forma significativa, tendo como propósito que o aprendiz possa utilizar o conhecimento construído em contextos sociais reais. Também difere do método áudio-lingual no que tange o papel que a L1 do falante exerce em relação ao aprendizado da LE. Neste caso, sua utilização deve ser evitada para que os aprendizes se engajem na produção em LE, mas não proibida. O *code-switching*, recurso comunicativo de mudança de código de idiomas adotado por falantes de mais de um idioma, torna-se aceitável.

No momento em que o método áudio-lingual e a abordagem comunicativa foram desenvolvidos, o entendimento de línguas era diferente do que adotamos atualmente. A necessidade de se trocar os códigos linguísticos durante a interação remetia à falta de conhecimento do idioma. Mais recentemente, Maher (2007) defende a utilização do *code-switching* ao dizer que adotá-lo “não é falta de competência, é sinal de competência em contexto de bilingüismo”. E há, também, uma perspectiva que diz haver três fatores envolvidos na escolha do código linguístico por parte dos falantes: pertencimento ao grupo, situação ou ambiente e tópico (Fishman *apud* Oliveira, 2006, p. 27). O primeiro fator está relacionado à questão da identidade cultural do indivíduo; o segundo fator é derivado do meio no qual o bilíngue está inserido e se o momento pede a utilização da(s) língua(s); o terceiro fator é decorrente da mensagem a ser enviada e que sistema linguístico é mais apropriado.

No entanto, o fato de o método áudio-lingual, assim como outros de vertente similares, como o áudio-visual, ainda nortear grande parte dos cursos livres significa que alguns mitos e preconceitos relacionados à visão pedagógica de línguas e seu aprendizado da época em que foi desenvolvido ainda são

propagados. A crença e a busca pelo “falante nativo ideal” a ser copiado são mantidas, assim como a percepção de que variações “não-nativas” da língua não devem ser detentoras de tanto prestígio.

O ensino de LEs nas escolas e cursos livres (assim como em outros contextos sociais) depende das visões político-pedagógicas adotadas. O bilinguismo – termo aqui adotado como “capacidade de fazer uso de mais de uma língua” (Maher, 2007, p. 79) – pode ser percebido tanto de forma positiva quanto de forma negativa. O positivo resulta de uma visão inclusiva das identidades sociais do falante e de sua capacidade de adequar-se às necessidades do contexto, variando de acordo com o tópico da fala. O negativo é decorrente da percepção da L1 do falante como uma língua de *status inferior*, de uma variante sem prestígio, que pode prejudicar a interação na LE.

Entretanto, ao comparar as três visões de ensino apresentadas, percebo uma evolução na forma de se pensar o ensino-aprendizagem, no caso, de uma LE. A busca pela normatividade e o estabelecimento de padrões únicos de produção de LE foram substituídos pela fluência e pela competência comunicativa capaz de permitir que um falante de LE possa estabelecer uma comunicação clara e eficiente com outros falantes. No entanto, considero evolução principalmente o fato de, cada vez mais, haver a expectativa de os alunos aprendizes exercerem um papel mais ativo nesse contexto. Ao traçarmos os paradigmas adotados desde o método áudio-lingual até o pós-método – que não consiste em um método, mas em uma crença –, identifico a descentralização do professor ao ponto deste também ser reconhecido como aprendiz; e maior preocupação com as individualidades e idiosincrasias dos alunos, que, assim como os professores, levam e podem compartilhar seus conhecimentos da LE durante o momento de ensino-aprendizagem, projetando ambas as identidades de mestre e aprendiz.