

5

Pesquisa de campo

5.1.

Questões metodológicas

5.1.1.

O sujeito da pesquisa: o professor de língua inglesa

Nossa revisão da literatura indicou que, mesmo no contexto do ensino-aprendizagem de uma língua hegemônica como é o inglês, afirma-se a possibilidade de desenvolvimento de uma consciência crítica de si e do mundo social, a partir do estranhamento produzido pelo confronto de códigos e culturas e de uma abordagem intercultural do ensino/ aprendizagem de língua estrangeira.

Para além das razões instrumentais alegadas por alguns defensores da necessidade de se aprender inglês – inserção bem sucedida no mundo do trabalho, acesso a uma formação em nível superior, acesso ao mundo globalizado – a aprendizagem dessa língua se justificaria e teria como principal objetivo a experiência da alteridade dentro e fora de si, a desconstrução de identidades fixas e de discursos estabelecidos.

Para que esses objetivos contra-hegemônicos possam ser atingidos, os teóricos de uma educação intercultural afirmam que o papel do professor de língua/ cultura estrangeira é fundamental. É ele quem pode atuar como mediador entre os discursos da língua alvo e os da língua materna, entre a(s) cultura(s) da língua estrangeira e a(s) cultura(s) de seus alunos. Campos (2005), em dissertação de mestrado onde desenvolveu estudo sobre as representações de professores de línguas sobre sua identidade social e profissional, apresenta sua visão de que os professores de línguas são importantes no processo educacional porque

...são potenciais elaboradores de um projeto pedagógico pautado em uma perspectiva crítica da linguagem e em uma pedagogia de multiletramentos que abre a possibilidade de acesso ao mundo plural, multicultural e altamente semiotizado em que vivemos (Campos, 2005: 65).

Essa visão do papel do professor de línguas encontra eco na caracterização de Giroux (1997) do professor como *intelectual transformador*. Segundo este

autor, cabe aos professores a tarefa de apontar para seus alunos as implicações políticas e as lutas de poder travadas na escola e na sociedade, incentivando-os a tornarem-se cidadãos mais críticos e mais democráticos. Cabe também a este profissional selecionar formas de pedagogia que possibilitem esta aprendizagem política e democrática, utilizando, sempre que possível o diálogo e dando voz a seus alunos.

Também Gauthier e Melhouki (2004), abordando a questão da dimensão cultural do trabalho docente, caracterizam a posição estratégica deste profissional na “encruzilhada dos relacionamentos sociais” (op.cit.: 7). Por sua posição de formadores de crianças e jovens, os professores atuam como

...mediadores...tradutores que colocam ao alcance das gerações jovens, re-embaladas na linguagem e procedimentos pedagógicos do momento, as orientações e a visão do mundo que põem em cena as ideologias dominantes ou...aquelas que veiculam as ideologias dominadas ou emergentes (op.cit.: 14 -15).

Com base nesta visão do papel do professor, em particular do docente de língua/ cultura estrangeira, propomos desenvolver nossa pesquisa junto a professores brasileiros de língua/ cultura inglesa. Trataremos de investigar a possibilidade de um ensino contra-hegemônico da língua inglesa, que contribua não apenas para instrumentalizar os alunos para o mercado de trabalho ou permiti- lhes se comunicar em um mundo globalizado, mas que os engaje em um diálogo verdadeiramente intercultural, afirmando suas identidades e reconhecendo e respeitando a de outros.

Além das razões expostas acima, os professores de inglês se apresentam como sujeitos ideais de nossa pesquisa por outra razão: o fato de eles mesmos terem passado pela experiência formadora de aprendizagem de uma segunda língua e terem provavelmente vivenciado o *estranhamento* do novo idioma e de sua cultura, bem como a necessidade de encontrar uma *voz* para se expressarem nele. Portanto, pretendemos ouvir os professores de língua inglesa no que diz respeito a sua própria aprendizagem da língua alvo, sua escolha pelo magistério e suas trajetórias profissionais, suas práticas pedagógicas e sua visão de seu papel de mediadores interculturais.

O grupo de professores investigado deve ser representativo da profissão, por esta razão estabelecemos como critério para nossa amostra:

- Professores com a formação mínima exigida para o magistério de língua/ cultura inglesa (Licenciatura)¹;
- Um mínimo de cinco anos de experiência no magistério, tempo que julgamos necessário para que o profissional tenha desenvolvido uma visão razoavelmente articulada de sua prática profissional e do campo onde atua.
- Professores com experiência nos diferentes contextos onde se dá a educação em língua inglesa no Brasil: nas escolas de idiomas às quais parcelas significativas da população brasileira de classe média recorre para o aprendizado de línguas estrangeiras, mas especialmente nas escolas de ensino regular, da rede particular e pública, onde a presença da língua estrangeira no currículo é fonte de inúmeras controvérsias.

5.1.2.

Metodologia da pesquisa: a entrevista como instrumento de coleta de dados

A entrevista é um dos instrumentos mais frequentemente empregados na pesquisa qualitativa em ciências sociais, em particular na área de Educação. Segundo Duarte (2004), ela é fundamental “quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados” (op.cit.: 221). Em nosso caso, propusemo-nos a investigar as representações dos professores de inglês sobre sua posição de mediador entre culturas. Desejamos conhecer também suas práticas pedagógicas que possam contribuir para o desenvolvimento nos alunos de uma perspectiva crítica e para a aquisição de uma voz própria na utilização da língua estrangeira. Por estas razões optamos pela entrevista semi-estruturada como ferramenta de pesquisa.

¹ Muitos profissionais atuando no magistério de língua inglesa não possuem esta formação.

No entanto, a literatura sobre a utilização da entrevista na pesquisa (Fontana e Frey, 1998; Hessel Silveira, 2002; Zago, 2003; Duarte, 2004) nos alerta para as dificuldades envolvidas na utilização desse instrumento, dificuldades que dizem respeito tanto a questões de objetividade e relevância na coleta e análise dos dados, como a questões éticas com relação aos sujeitos entrevistados, à confidencialidade e ao respeito no tratamento de suas contribuições bem como à relação que se estabelece entre entrevistador/a e entrevistados/as.

Sobretudo, um trabalho que busca se situar no marco de uma perspectiva crítica da linguagem, de uma visão do fenômeno lingüístico como social e culturalmente situado, como elemento constituinte dessas realidades, como local de disputas ideológicas e de poder, não poderia deixar de considerar também estas dimensões em sua escolha e utilização da entrevista como ferramenta de pesquisa, bem como na análise dos dados obtidos através dela.

Enquanto evento lingüístico, onde situar a entrevista de pesquisa entre o interrogatório formal e o bate-papo? Como levar em consideração, na análise dos dados obtidos, a forma como os entrevistados foram contatados e selecionados, as circunstâncias específicas (dia/ hora/ local) de realização da entrevista e, principalmente, como dar conta da presença e das intervenções do entrevistador - sua ansiedade, constrangimento, interesse, sua formulação específica das perguntas indicadas no roteiro?

Campos (2005), que realizou entrevistas de histórias de vida com professores de língua, afirma, citando Mishler (1986):

As perguntas e respostas são reformuladas entre os dois [entrevistador/entrevistado] ao longo das entrevistas, fazendo com que o significado seja compartilhado entre ambos. Por isso, a compreensão de uma resposta do entrevistado pode ter vários significados, pois “a pergunta deve ser vista como parte de um processo circular que vai contribuir para que a resposta seja criada no discurso entre o entrevistador e entrevistado, à medida que eles tentam estabelecer um sentido para o que estão dizendo um para o outro” (Mishler, 1986:54 apud. Campos, 2005: 38).

Levando em conta essas considerações, optamos por conceituar nosso instrumento de pesquisa nos moldes propostos por Hessel Silveira (2002) como

...eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise (op.cit.: 122)

Tal conceituação tem implicações importantes para o trabalho de pesquisa. Em primeiro lugar, em momento nenhum partimos para o campo com a intenção de descobrir a verdade sobre como pensam e agem os professores que se ofereceram como nossos sujeitos, mas sim como, em determinado momento, eles se posicionam com relação aos diferentes discursos de que trata nossa investigação: o discurso dos objetivos do ensino/ aprendizagem de língua estrangeira, das metodologias adequadas a estes fins, da função dos professores em seus diferentes contextos, do inglês como língua internacional, da identidade cultural de professores e alunos brasileiros, tendo consciência, inclusive, de que alguns desses discursos não eram familiares aos entrevistados anteriormente à situação da entrevista (Hessel Silveira, op. cit.). Assim encaramos nossas entrevistas como “fala situada que alguém pode usar como dado, quando se tenta fazer sentido de fenômenos sociais e culturais” (Alasuutari, 1995 apud. Hessel Silveira, op.cit.: 124).

Uma segunda consequência de nossa conceituação de entrevista diz respeito à relação entrevistador/ entrevistado e ao fato do entrevistador (e sua fala) estar absolutamente implicado na produção dos dados coletados. É consenso entre os autores que discutem a questão da entrevista como instrumento de pesquisa a existência de uma assimetria na relação entrevistador/ entrevistado. O entrevistador é, por definição, o agente, o que toma iniciativa e faz perguntas sobre um assunto que, em princípio pelo menos, ele domina melhor que o entrevistado; o entrevistado “sofre” a ação, cabendo-lhe responder às perguntas do entrevistador, sem com isso negar seu poder em omitir informações, boicotar a entrevista e até mesmo hostilizar o entrevistador.

Em nosso caso particular, a entrevistadora se apresentou como pós-graduanda em Educação pela PUC Rio, colega de profissão dos entrevistados, com uma trajetória longa na mesma, algumas vezes conhecida dos entrevistados. Buscamos equilibrar as posições de entrevistador/ entrevistado deixando nossos sujeitos falar, explorar tópicos de seu interesse, permitindo desvios e retornos a nosso roteiro, engajando-nos, na medida do possível, em uma conversa “real” (Fontana e Frey, 1998). Em decorrência desta atitude, algumas questões e tópicos foram mais explorados em algumas entrevistas do que em outras, foram

introduzidos tópicos não previstos e, em alguns casos, troca de informações de natureza pessoal, como notícias sobre conhecidos comuns a entrevistadora e entrevistada/o.

Da mesma forma, a subjetividade da entrevistadora se faz fortemente presente em sua formulação das perguntas, nas circunlocuções, repetições e redundâncias, oscilando entre o esforço de ser clara sem “colocar a resposta na boca” do entrevistado, sem esvaziar de antemão sua contribuição, tentando assegurar a cobertura dos tópicos relevantes sem ameaçar ou julgar o entrevistado/a.

Por todas essas razões, julgamos que o que podemos tirar de nossas entrevistas são, nas palavras de Hessel Silveira, “as regularidades narrativas”, “as significações compartilhadas”, “os traços recorrentes”, “as ressonâncias das experiências culturais” expressas nas falas de entrevistadora e entrevistados. Acreditamos que com essas análises poderemos traçar um panorama que ilumine aspectos das questões que buscamos investigar.

5.2.

Procedimentos metodológicos

Foram realizadas quinze entrevistas orais. Destas, apenas quatorze puderam se analisadas; uma entrevista precisou ser descartada devido à má qualidade da gravação. Conforme estabelecemos acima, os sujeitos das entrevistas eram professores de inglês com formação mínima de Licenciatura em Língua Inglesa e um mínimo de cinco anos de experiência. Na prática, o tempo de experiência dos entrevistados variou entre sete e trinta e dois anos (ver Quadro Sumário em anexo). Todos os entrevistados atuam ainda no magistério de língua inglesa, nos diferentes contextos onde ele é normalmente exercido: rede de escolas públicas e particulares e escolas de idiomas. De fato, um número significativo de entrevistados atua simultaneamente em mais de um contexto, lecionando, por exemplo, em escola de idioma e escola pública, refletindo a situação profissional mais corriqueira entre professores de língua inglesa. Um entrevistado leciona também no terceiro grau em universidade pública estadual. Além do magistério,

quatro entrevistados exercem também função de coordenação nas escolas onde lecionam. Uma entrevistada exerceu funções administrativas no curso de idiomas onde trabalhou e, atualmente, é orientadora educacional de uma escola bilíngüe.

Seis professores foram selecionados através de contatos com a entrevistadora em cursos de formação profissional e seminários. Trata-se assim de uma amostra intencional, justificada por serem esses profissionais experientes e com bom nível de formação. Os demais professores responderam a mensagem eletrônica enviada através de mala direta organizada por uma professora do Departamento de Letras da PUC RIO, que coordena um grupo de pesquisa em sala de aula voltado para professores de idiomas. O critério de seleção para esse grupo foi o mesmo que o do anterior: profissionais experientes e comprometidos com sua formação. A mensagem eletrônica solicitava voluntários para o projeto de pesquisa, explicando tratar-se de pesquisa acadêmica em nível de pós-graduação. Todos os professores que responderam positivamente ao convite foram entrevistados.

As entrevistas foram realizadas entre agosto de 2006 e dezembro de 2007, em diferentes lugares, sempre por sugestão do entrevistado/a: sete entrevistas no local de trabalho do entrevistado/a, quatro em suas residências e quatro em lugares públicos. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para análise posterior. O roteiro das entrevistas encontra-se em anexo.

Como pode ser constatado no Quadro Sumário abaixo, os entrevistados atuam nos mais diferentes contextos profissionais, localizados em áreas diferentes das cidades do Rio de Janeiro e Niterói: da Zona Sul à Zona Oeste e Baixada Fluminense, de Icarai a São Gonçalo. Acreditamos que o perfil sócio-econômico dos entrevistados seja bastante variado, bem como o dos alunos com os quais eles trabalham. Sua experiência profissional também é bastante diversificada. Infelizmente, só conseguimos entrevistar três professores do sexo masculino e a entrevista de um deles ficou danificada. No entanto, acreditamos também, com base em nossa experiência, que o número limitado de respondentes do sexo masculino de certa forma corresponde ao perfil da profissão, majoritariamente feminina.

Tabela 2 - Resumo de informações sobre professores entrevistados: idade, formação, experiência, áreas de atuação².

Nome	Idade	Formação acadêmica	Tempo de experiência	Áreas de atuação	Local
Vivian	38	Curso Normal Faculdade de letras - FACEN	19 anos	Curso de idiomas – crianças/ adolescentes e adultos. Programa bilíngüe para crianças de 4 a 11 anos em escola particular de Ensino Fundamental – coordenadora do programa	Niterói - Icaraí
Beatriz	48	Faculdade de Letras – UFF Pós-graduação em Docência de Ensino Superior Formação em serviço	30 anos	Curso de idiomas – crianças/ adolescentes e adultos. Escola Estadual: 5ª a 8ª e Ensino Médio	Niterói – Icaraí São Gonçalo
Marli	33	Faculdade de Letras UFRJ Especialização em Linguística Aplicada UFF Formação em serviço	11 anos	Curso de idiomas Escola Técnica Federal – curso de idiomas aberto à comunidade/ curso para garçons.	Jacarepag. Paracambi e Quintino
Rafael	41	Faculdade de Letras – UERJ Mestrado em TESOL – Estados Unidos Doutorando em Linguística Aplicada – PUC-SP	22 anos	Cursos de idiomas Escola Federal – Ensino Médio – coordenador de inglês Faculdade de Letras - UERJ	Ipanema/ Gávea Engenho Novo São Gonçalo

² Os nomes dos entrevistados são fictícios.

Ana	38	Faculdade de Letras – PUC RJ Especialização em Língua Inglesa – PUC RJ	8 anos	Curso de idiomas	Zona Sul
Monica	40	Faculdade de Letras Mestranda em Linguística Aplicada – PUC RJ Pós graduação em Língua Inglesa – PUC/ Rio	18 anos	Cursos de idiomas Escolas particulares – 5ª a 8ª e Ensino Médio	Tijuca/ Grajaú/ Zona Oeste Barra
Selma	54	Escola Normal Licenciatura	30 anos	Curso de idiomas Escola estadual e municipal	Vila Valqueire Realengo
Vanda	42	Faculdade de Letras UFRJ Especialização em literaturas de língua Inglesa UREJ Mestranda em Literatura Portuguesa – PUC/ Rio	20	Curso de Idiomas/ coordenadora Escola Estadual – Ensino Médio Escola particular – Ensino médio	Nilópolis
Silvia	54	Letras – Português/ Literatura UERJ Complementação Pedagógica Inglês UERJ Mestrado em Educação Universidade de Fremingham, USA Formação em serviço	32	Escola particular Escola estadual Curso de Idiomas Escola bilíngüe	Zona Sul

Laura	28	Letras – UFF Especialização em lingüística aplicada - UFF	7	Curso de idiomas	São Gonçalo
João	38	Letras - UERJ	11	Escola particular Curso de idiomas	São Gonçalo
Maria	40	Letras - UFF	15	Escola estadual Curso de idiomas	São Gonçalo
Tereza	53	Letra Português/ Inglês PUC Rio Especialização em Língua Inglesa PUC Rio	32	Escola Municipal – Ensino Fundamental Escola particular – Ensino Fundamental	Zona Sul
Carmen	35	Letras Português/ Inglês PUC Rio Mestrado em Língua Inglesa PUC Rio Doutoranda em Literatura Brasileira PUC Rio	12	Curso de Idiomas	Zona Sul

5.3.

Discussão das entrevistas

Na análise do material coletado, optamos por agrupar as respostas dos entrevistados em torno de três principais eixos temáticos: (1) questões de língua e identidade; (2) o magistério de língua inglesa; (3) processo de ensino/aprendizagem de língua/ cultura inglesa em seus diferentes contextos. Os eixos temáticos permitiram que organizássemos as falas dos entrevistados, buscando traçar paralelos e estabelecer conexões entre elas bem como com aspectos teóricos relevantes. O processo não foi exaustivo com relação a nenhum dos eixos, pois,

devido à natureza das entrevistas, ocorreram digressões, redundâncias e sobreposições nas falas dos entrevistados. Estas sobreposições e redundâncias se devem ao fato dos três eixos estarem intimamente relacionados e às falas dos entrevistados se sobreporem para explicar, reforçar pontos.

Assim, por exemplo, o tópico da educação intercultural aparece tanto no eixo do magistério de língua inglesa como no do processo de ensino/aprendizagem de inglês. Já o tópico da utilização e importância da língua materna do professor e do aluno aparece no eixo das questões de língua e identidade bem como no do processo de ensino/aprendizagem de inglês. Buscamos, como propusemos acima, identificar as ressonâncias, os traços recorrentes nas falas dos entrevistados com relação a esses temas que possam sugerir sua forma de perceber o significado do magistério de língua inglesa, a questão da interculturalidade e seu papel como professor (a) de língua/ cultura inglesa.

5.3.1.

Questões de língua e identidade

No capítulo em que consideramos a relação entre língua e identidade, em particular sobre identidade e aprendizagem de língua estrangeira, vimos que, longe de ser a aquisição de mais um instrumento de comunicação, a aprendizagem de uma segunda língua se dá mediante um processo de identificação/desidentificação com o novo idioma a partir da língua materna. Segundo Bertoldo (2003), a motivação para aprender um segundo idioma vem do desejo de “adentrar uma nova discursividade” (op.cit.: 102), buscando não apenas novas maneiras de se exprimir, mas também de expressar aspectos de nossa subjetividade que não encontram, por motivos diversos, vazão na língua materna. Esse processo de identificação/desidentificação nunca é totalmente resolvido, fazendo da experiência do bilingüismo esse viver na *fronteira*.

Essa experiência potencialmente enriquecedora e que permite uma abertura para o Outro, pode ser também ameaçadora para nossa identidade na língua materna. Por este motivo, é importante que os professores de língua estrangeira

tenham consciência dos potenciais conflitos gerados por esta aprendizagem e se preocupem tanto em auxiliar o aluno a encontrar sua voz no novo idioma como em preservar sua identidade lingüística e cultural. Vimos acima que uma aprendizagem de língua/ cultura estrangeira que se proponha intercultural, deve buscar preservar o sentimento de pertença ao grupo de origem e a lealdade dos aprendizes com relação a suas raízes lingüísticas (Marin et al.: 2000). Nesse sentido, a forma como os professores vivenciam seu próprio processo de aprendizado do idioma estrangeiro torna-se uma referência importante para sua atuação profissional. Por este motivo, buscamos investigar junto ao grupo de professores entrevistados como se deu seu próprio processo de aprendizagem do idioma estrangeiro, que processos de identificação/ desidentificação experimentaram, como se posicionam com relação ao idioma/ cultura materno e como percebem a presença hegemônica do inglês no mundo.

Em sua grande maioria (13/ 14), os professores entrevistados demonstraram um forte processo de identificação com o idioma estrangeiro. Todos freqüentaram cursos de idiomas desde cedo, deixando-se capturar pelo aprendizado. Muitos foram motivados pelos pais, que consideravam importante o aprendizado de inglês. Quatro entrevistados mencionaram a importância de professores que serviram de modelo e incentivo ao aprendizado: “*Ela [a professora] foi minha fonte de inspiração*” (Vanda). De um modo geral, a facilidade em aprender/ o sucesso no aprendizado os incentivou a continuar até níveis mais avançados. Vários entrevistados reportaram também interesse em aprender outros idiomas além do inglês: “*Tenho jeito para línguas. É a minha praia*” (Ana).

Mesmo reportando uma relação visceral com o idioma estrangeiro (“*No final do primeiro ano eu já estava apaixonada pela língua*” - Maria), os depoimentos dos entrevistados revelaram ambigüidades e contradições como veremos a seguir. Vários professores manifestaram explicitamente sua preocupação em preservar seus vínculos - bem como de seus alunos - com a(s) língua(s) e cultura(s) do Brasil.

Um exemplo dessa preocupação foi assim expresso por Vivian:

...a maior ferramenta para mim, pro inglês mesmo, é que eu não tenho uma identidade assim – como eu vejo que muitos professores gostam muito dos Estados Unidos, ou gostam muito da Inglaterra, ou o sonho é morar na Austrália, alguma coisa assim – não é o que acontece comigo. Eu não sou “americana”, nem acho que é a melhor sociedade. Eu sou absolutamente brasileira, cem por cento brasileira...

No entanto, imediatamente a seguir, a entrevistada demonstra alguma ambigüidade com relação a sua valoração de sua comunidade de origem afirmando que vê o inglês como ferramenta para nós do “terceiro mundo, aqui no cantinho, estar podendo vivenciar outras culturas, se apoderar do mundo globalizado”. São vários os discursos que se entrecruzam na fala dessa entrevistada, de forma a nosso ver, contraditória. Em primeiro lugar, o identificado por Chauí (2000) da identidade brasileira concebida como “incompleta e lacunar” (op.cit.: 27), em contraste com os países desenvolvidos. O Brasil é caracterizado como “terceiro mundo”, ocupando “um cantinho”, o que soa no mínimo curioso dadas nossas dimensões geográficas. Certamente a entrevistada quis se referir ao papel que o Brasil desempenha no panorama internacional que, a nosso ver, não é tão insignificante assim.

O segundo discurso aparente na fala da entrevistada é o do inglês como idioma internacional, dando acesso a outras culturas, ao mundo globalizado.

...[Aprender inglês] é uma maneira da gente, como terceiro mundo, estar aí no mundo, se comunicando, pela Internet, podendo viajar,...,no mercado de trabalho...

Como vimos em nossa discussão anterior, esse discurso perpassa a indústria de ELT e marca presença na formação de professores de língua inglesa. Portanto, não é de se surpreender que a entrevistada o repita. Por outro lado, Vivian usa o verbo “apoderar” para expressar sua visão da relação que gostaria que seus alunos estabelecessem com este mundo globalizado. Apesar de não constituir forte evidência, considero significativa a escolha semântica da entrevistada, sugerindo sua intenção de que seus alunos se apropriem do idioma e das informações a que ele dá acesso.

Laura caracterizou, com relação à própria aprendizagem do idioma, a sensação de poder conferida por usufruir da língua do Outro:

Então eu senti assim, esse poder de que eu podia falar com essas pessoas que não conseguiriam falar comigo na minha língua.

Bertoldo (2003), estudando uma experiência bem sucedida de aprendizagem de segundo idioma, chama atenção para o fato de que um dos fatores de motivação nesse processo está no “desejo de gozar como esse outro o faz” (op.cit.: 94). Penso que a fala de nossa entrevistada exemplifica situação semelhante à descrita por esse autor, sublinhando a importância do componente afetivo e de identificação nessa aprendizagem.

A fala de Monica também expressa a ambigüidade do processo de identificação/ desidentificação experimentado na aprendizagem de uma segunda língua. O inglês é sua “língua preferida”, a língua dos ídolos de sua adolescência. Ao mesmo tempo, considera importantíssimo que os professores brasileiros de língua estrangeira mostrem aos alunos que valorizam o idioma pátrio. Com relação a si mesma afirma:

Eu sempre procurei mostrar isso para os alunos, que eu tinha um português muito bom, que eu gostava muito da minha língua e que eu não era uma pessoa alienada em relação ao processo de como o inglês chegou a ser o que é...

Sua motivação, no entanto, é ajudar a “quebrar o ranço” e levar os alunos a “aceitar a língua estrangeira”, a qual eles resistem por serem críticos e rebeldes. Se por um lado o discurso do inglês como língua internacional está bastante presente em sua fala – “no atual momento histórico em que nós vivemos, o inglês é a língua principal, é a língua que prevalece” - esta entrevistada detecta entre seus alunos adolescentes um “rancor”, uma “prevenção contra os Estados Unidos e seu imperialismo”, que cabe ao professor ajudar a ultrapassar com o objetivo de facilitar a aprendizagem do código lingüístico, mostrando que ele/ela aprecia e valoriza o idioma nacional. Ou seja, a entrevistada manifesta seu apreço pela língua portuguesa para acalmar os questionamentos e críticas de seus alunos e levá-los a aceitar o idioma estrangeiro. Aparentemente, a relação da entrevistada com o idioma materno e com o idioma estrangeiro passa de fato por um complexo e ambíguo processo.

A hegemonia do inglês também é vista como incontestável e benéfica pela entrevistada, a partir de um ponto de vista pragmático, porque garante o mercado

de trabalho para os professores do idioma: “*para mim, como professora de inglês, como profissional da área, eu acho ótimo [a supremacia do inglês]*”.

Contrastando com as observações de Monica, Vanda constata entre seus alunos uma tendência a supervalorizar o estrangeiro: “*tudo daqui é ruim e tudo de lá é bom*”. A entrevistada atribui essa tendência a características da comunidade onde atua na Baixada Fluminense, carente de informação. Por isso, afirma ela, é importante para o professor de inglês dominar muito bem o idioma materno: “*Eu acho que antes de você falar inglês, você tem que falar muito bem português*”. É desta maneira, valorizando o idioma e a cultura nacional que o professor de inglês pode melhor contribuir para a formação de seus alunos: “*você pode conscientizar, pode ser uma engrenagem de mudança*”.

É interessante observar as escolhas lexicais desta entrevistada: ela quer “*conscientizar*” seus alunos, ela se percebe como podendo atuar como “*engrenagem de mudança*”, possivelmente ajudando-os a superar uma aceitação acrítica do que vem do exterior. Portanto, Vanda entende seu papel como contribuindo para desenvolver uma consciência crítica em seus alunos segundo os parâmetros definidos por Guilherme (2002). É curioso, no entanto observar que a preocupação em demonstrar para os alunos seu apreço pela língua materna tem para Monica e Vanda objetivos bastante diferentes.

Silvia considera a hegemonia da língua inglesa um fato inevitável: “*sempre houve no mundo, desde que a humanidade existe, um povo hegemônico... não tem como fugir disso*”. Por outro lado, ela também questiona, como Vivian, os profissionais que têm por motivação tornarem-se professores de inglês por “*um desejo oculto de se tornar cidadão daquele outro país*”. Mostra-se consciente da identidade lacunar, inferiorizada do brasileiro e preocupa-se de que esses professores não venham exacerbar essa tendência em seus alunos.

A gente já tem um país que tem uma auto-estima muito baixa, então eu acho que se o professor de inglês ou de língua estrangeira for contribuir para isso, eu acho que ele está fazendo um desserviço à educação muito sério.

Preocupação semelhante foi expressa pela entrevistada Selma descrevendo seu trabalho de ensino de inglês para leitura instrumental na escola pública:

...quando eu fui para a escola pública, aí sim, eu comecei a perceber o seguinte: 'puxa vida, eu tenho que ter cuidado para não me tornar instrumento desse poder aí [da hegemonia do inglês], meio destruidor'. E por isso eu achei tão legal essa via da leitura. Porque você usa a língua inglesa como instrumento para fortalecer o aluno como pessoa, como cidadão brasileiro.

A entrevistada não explicita as razões porque considera a via da leitura instrumental menos alienante e capaz de fortalecer o sentimento de cidadania do aluno. No entanto, como veremos adiante os *PCNs* para ensino de língua estrangeira no Ensino Fundamental (MEC: 1998) propõem o ensino de leitura como a única abordagem “socialmente justificável” na escola pública por ser viável e preparar o aluno para as provas do vestibular, além de contribuir para sua formação como leitor em qualquer idioma. A entrevistada demonstrou familiaridade com os *PCNs* em sua fala; também mencionou a contribuição do desenvolvimento da habilidade de leitura em língua estrangeira para a formação de um leitor crítico, capaz de compreender e interpretar não apenas textos, mas também o mundo a sua volta e assim, questionar, entre outras coisas, a hegemonia do inglês. Dessa forma, o professor de inglês estaria contribuindo para fortalecer nos alunos a cidadania brasileira.

Como vimos acima (Byram, 1997; Guilherme, 2002), a educação para a cidadania é um componente importante de uma educação intercultural em língua/ cultura estrangeira, incluindo as dimensões de compreensão e interpretação da sociedade onde vivemos. Guilherme, no entanto, vai mais além afirmando

Um cidadão **ativo** deveria ser reflexivo, crítico, sensível e comprometido com questões do sofrimento e da dignidade humanas, tanto **em nível local como global** (op.cit.: 165; nosso negrito).

Entendemos por esta afirmação que uma educação para cidadania intercultural deveria, a partir de raízes locais, transcender as fronteiras nacionais e incluir um elemento de ação, de transformação social. De um modo geral, estas dimensões parecem ausentes da reflexão de nossos entrevistados.

Carmen relatou seu processo de identificação/ desidentificação com o idioma estrangeiro e com o idioma nacional a partir de outra perspectiva. Também se descreve como apaixonada pelo inglês através de identificação com

a mãe, professora do idioma, e com seus professores no curso de idiomas que “*achava o máximo*”. Mas optou por fazer um doutorado em literaturas de língua portuguesa como forma de resgatar sua identificação com o idioma materno.

Apesar de eu adorar estudar inglês, eu me achava um pouco,....,deixando de lado a minha língua...Eu ficava tensa com isso e pensava: gente, eu devia estudar português, eu devia dar aulas de português...

...Eu retomar a língua portuguesa [via doutorado] foi maravilhoso...

A fala desta entrevistada sugere, a nosso ver, que, por mais fascinante e enriquecedora que seja a experiência de penetrar em um novo universo lingüístico e cultural, o risco do *exílio* (Revuz, 2002) nos faz ansiar de volta à segurança da língua materna, possivelmente com novas e mais significativas percepções de nossa relação com ela. A entrevistada prossegue, relatando sua experiência de voltar a redigir seus trabalhos acadêmicos em português: “*eu vi como eu estava limitada, o meu vocabulário estava limitado, as minhas estruturas gramaticais*”. Portanto, depois de anos estudando e ensinando inglês, a entrevistada parece resgatar um relacionamento de aprendizagem e de prazer com a língua materna.

O entrevistado Rafael também aborda a questão de seu relacionamento com o idioma materno e o idioma estrangeiro de forma paradoxal. Em um primeiro momento, reporta o *estranhamento* que vivenciou ao ser colocado, quando criança, em uma sala de aula onde o professor só falava inglês. Sentiu-se perdido, apavorado: “*não tinha noção do que ela [a professora] estava me perguntando*”. Apenas quando

...alguém me mostrou que [o inglês] era um sistema completamente diferente e que existia alguma relação entre os dois [sistemas – português/ inglês], isso abriu o mundo para mim.

E mais adiante “*para mim o uso do português, pelo menos num andamento, de dar alguma ajuda na construção desse novo significado, eu acho que foi fundamental*”. Esse comentário do entrevistado chama atenção para o fato de que a língua materna desempenha papel importante no processo de aquisição do novo idioma. Voltaremos mais adiante a esta questão.

Após esta primeira experiência negativa, o entrevistado tornou-se excelente aluno “*por ter facilidade com a língua*” e passou a gostar do idioma. No entanto,

o inglês é para Rafael “*minha língua de trabalho*”, “*a língua que eu gosto de estudar, é a língua que eu gosto de trabalhar, mas é a minha língua de trabalho*”. O entrevistado fala inclusive de uma mudança de personalidade, de comportamento quando faz uso de cada um dos idiomas: “*Eu acho que quando eu falo inglês, eu sou uma pessoa diferente. Eu sou muito mais brincalhão em português do que em inglês....*”.

De acordo com o depoimento, Rafael parece ter designado lugares bem específicos e bem delimitados para o idioma materno e para o idioma estrangeiro em sua vida. Esta observação nos remete às idéias de Revuz (2002), Bertoldo (2003) e Coracini (2003) de que aprender um idioma estrangeiro é inscrever-se em uma nova discursividade, possibilitando a manifestação de aspectos dormentes de nossas subjetividades, sem nunca abandonarmos de todo a discursividade da língua materna. A língua estrangeira nos permitiria explorar dimensões de nosso ser que não encontrariam expressão na língua materna, contribuiria para uma re-definição/ re-organização de nossa(s) identidade(s). Nas palavras de Revuz (2002):

Abrindo um novo espaço para a expressão do sujeito, a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber (op.cit.: 220).

Esta relação complexa de identificação/ desidentificação com o idioma estrangeiro parece também afetar as percepções dos alunos. Selma reportou a seguinte experiência:

...eu tive uma aluna, que era adulta já, ...Nós trabalhamos um mês, só inglês, inglês, inglês...aí houve um problema,...., e eu falei português com eles. E ela falou: “professora, que bom ouvir sua voz”...Ela tinha ouvido minha voz durante um mês, mas não tinha me sentido como pessoa.

A “voz” da professora falando a língua materna foi identificada pela aluna como a “sua” (da professora) voz, a voz que realmente caracterizava a professora como sujeito, revelando possivelmente o processo de estranhamento da aluna na aprendizagem do idioma estrangeiro.

Retornando ao depoimento de Rafael, o entrevistado vai mais além na afirmação de seu compromisso com a brasilidade, onde coloca sua dimensão afetiva, quando diz:

Porque a gente vai ser sempre brasileiro...Por mais que eu use a língua estrangeira, que eu fale fluentemente, a minha maneira de gesticular vai ser brasileira, a minha gíngua, o meu sorriso...

O domínio do código lingüístico, em sua opinião, não seria uma marca identitária tão forte como outras formas de auto-expressão como o “sorriso” ou a “gíngua”, que o caracterizariam definitivamente como brasileiro.

O entrevistado demonstra igual desejo de preservar a identidade brasileira de seus alunos. Reporta, por exemplo, que, em uma ocasião, corrigiu a pronúncia de uma aluna adulta e obteve a seguinte reação:

...ela [a aluna] me falou: “iam me entender?”; aí eu falei assim: “sem sombra de dúvida”. E ela falou: “eu quero que todo mundo saiba que eu sou brasileira”.

O professor revela concordar com a aluna que a presença de um sotaque do português brasileiro não compromete a comunicação no idioma estrangeiro e preserva sua marca identitária. E acrescenta: “a partir daquele momento, eu passei a pensar duas vezes antes de corrigir [a pronúncia de] meus alunos”.

Da mesma forma que Monica, o entrevistado Rafael constata que seus alunos da escola pública federal são bastante críticos e questionadores da hegemonia americana. No entanto, segundo ele, esse fato não os impede de aprender bem o idioma, pois “a única maneira de poder criticar é falar bem a língua”. Atribui a si próprio uma atitude semelhante:

No meu caso....aprender inglês foi uma maneira de poder criticar melhor. Porque quando você sabe a “língua do inimigo”...Você não é vítima dessa língua hegemônica.

A idéia de dominar a ‘língua do inimigo’ aparece na fala de outra entrevistada, Marli. Em resposta a seus alunos que questionam porque precisam aprender inglês, ela afirma

...até mesmo no caso de ser uma língua hegemônica, “língua do dominador” e nós os “dominados”, até mesmo para você se comunicar satisfatoriamente com o “dominador”, seria bom que você também tivesse acesso. E não necessariamente com isso, desmerecer a nossa cultura, não só a língua, mas toda nossa cultura.

A postura de Marli difere da de Rafael pela ausência de uma atitude mais crítica com relação à hegemonia do inglês. Marli deseja que os alunos aprendam a “língua do dominador” para melhor se comunicar com ele, sem aparentemente questionar em sua fala as posições de dominador/ dominado. Já Rafael insiste que um dos objetivos do aprendizado do idioma deveria ser o desenvolvimento de uma postura crítica com relação a essa hegemonia.

Entre todos os entrevistados, Rafael foi o que nos pareceu olhar a questão da identificação/ desidentificação com a língua estrangeira e com a língua materna, a questão da identidade cultural sua e de seus alunos a partir de ângulos mais variados e complexos. Sua última fala nos remete às idéias de Pennycook (1994) sobre o processo de apropriação do idioma estrangeiro para a expressão de significados culturais próprios.

A única entrevistada que não reportou uma relação visceral com o idioma estrangeiro trouxe uma contribuição bastante original à discussão. Para Tereza, sua opção pelo magistério da língua inglês teve bases bastante pragmáticas. Ela fazia o curso de Português – Literatura na graduação, quando pensou com relação ao magistério dessa disciplina: *“eu vou ter que corrigir muita redação, não vai dar. Eu vou ter um trabalho enorme”*.

Descartada a opção de lecionar português, a alternativa disponível na universidade onde estudava era o inglês. No entanto, observa a entrevistada, em contraste com um grande número de profissionais da área, *“o inglês não é minha paixão”*. Sua opção pela disciplina foi, segundo ela, puramente prática. Esta relação casual com o idioma *“tem relação com a minha visão de dar aula de inglês na turma, na sala de aula”*.

A entrevistada, que já atuou em escola particular e atua ainda no Município, revela privilegiar o desenvolvimento de relações afetivas na sala de aula, considerando a aprendizagem do idioma em si como ocupando um segundo lugar, uma vez que as barreiras para esta aprendizagem são, no contexto onde atua, frequentemente insuperáveis. Como vários outros entrevistados lecionando em escolas da rede pública, Tereza expressou dúvidas sobre a validade do ensino do idioma nesse contexto. Em seu caso, no entanto, esta colocação assume uma

conotação de questionamento do discurso oficial de que é indispensável saber falar inglês em um mundo globalizado:

E sempre fica uma vozinha assim: inglês é importante? É. Muito importante? É. Mas nós estamos no Brasil e você pode não saber tanto inglês....Se você sabe pensar, sabe refletir, sabe trabalhar, você vai saber a hora que for preciso aprender inglês.

Para ela, a afetividade também desempenhou papel importante em seu próprio processo de aprendizagem do idioma. À semelhança de Rafael, experimentou forte rejeição quando entrou para o curso de idiomas onde “*os professores falavam nos corredores em inglês*”. A “*barreira do afeto*” lhe pareceu intransponível. Sua aprendizagem do idioma só tomou impulso mais tarde via um professor particular “*mais amigo*”, via músicas dos Beatles, via um curso de conversação, quando a questão do afeto pôde ser resgatada.

Sumarizando nossa análise até o momento, os professores de inglês entrevistados mostraram-se, de maneira geral, bastante conscientes e preocupados em valorizar seu vínculo e de seus alunos com sua língua materna. A língua portuguesa é importante como elemento facilitador da aprendizagem da língua estrangeira, sobretudo nos estágios iniciais, como veículo de afetividade, indispensável à aprendizagem e como marca identitária para professores e alunos brasileiros. Alguns professores (Rafael/ Selma/ Tereza) demonstraram estar bastante conscientes dos processos de estranhamento vividos na aprendizagem de segundo idioma por eles próprios e por seus alunos e cuidam para que eles não afetem negativamente os últimos.

Apesar do envolvimento afetivo com a língua, nenhum de nossos entrevistados se revelou um “adorador” (ver Moita Lopes, 2005a) absolutamente acrítico das culturas dos países de língua inglesa. No entanto, em alguns casos (Vivian/ Marli/ Monica/ Silvia) identificamos ambigüidades que parecem ter origem no discurso “oficial” do inglês como língua internacional. Esses professores usam esse argumento para persuadir seus alunos da necessidade de dominar o idioma: “*Não tem saída fora de falar inglês*” (Silvia).

Da mesma forma que os professores pesquisados por Pagliarini-Cox e Assis-Peterson (1999), os entrevistados em nossa amostra (com a exceção de

Rafael e Tereza, que nos pareceram mais questionadores) revelaram-se *bons sujeitos* (op.cit.: 446), demonstrando concordância com a ideologia dominante do inglês como língua de comunicação internacional. No entanto, pensamos que, em sua maioria, a relação dos entrevistados tanto com a língua materna como com a língua estrangeira revelou-se bastante complexa e cheia de nuances e que muitos expressaram uma preocupação genuína com a preservação da identidade cultural sua e dos alunos.

Alguns também mostraram preocupação com o desenvolvimento de uma consciência crítica em seus alunos bem como em sua formação para a cidadania, enfatizando as dimensões de reflexão, avaliação e interpretação inerentes a esses processos. Não foram, no entanto, muito explícitos sobre como os alunos exerceriam essa cidadania para mudanças sociais.

5.3.2.

O magistério de língua inglesa

Colocamos como horizonte teórico de nosso trabalho uma visão do professor como *intelectual transformador*, postura indispensável para, no contexto de ensino/ aprendizagem de língua estrangeira, auxiliar os alunos no desenvolvimento de uma *consciência cultural crítica*, o objetivo proposto para uma educação intercultural (Guilherme, 2002). Sabemos, com base nas pesquisas anteriores e em nosso conhecimento da área, que esses conceitos são apenas incipientemente difundidos entre os profissionais de língua inglesa. Nesta perspectiva, buscamos identificar junto a nossos entrevistados suas representações da profissão e, em particular, do papel a ser desempenhado pelo professor de língua/ cultura inglesa, conscientes de que dificilmente eles teriam familiaridade com o horizonte teórico adotado. Nesta seção estaremos, portanto, focalizando as respostas que diferentes entrevistados deram às questões sobre o papel do professor de inglês no mundo contemporâneo, sua contribuição para a formação dos indivíduos na Educação Brasileira e a visão/ entendimento do(a) entrevistado(a) a respeito das características de uma educação intercultural em língua/cultura estrangeira.

Da mesma forma como revelaram uma relação apaixonada com a língua inglesa, nossos entrevistados também se confessaram apaixonados pelo magistério: “*É vício*” (Beatriz); “*é uma cachaça. Vicia*” (Rafael). Vários entraram para a profissão um pouco por acaso: concluíram o curso de idiomas, foram convidadas a dar aulas, tomaram gosto e, o que era inicialmente um “bico”, tornou-se opção profissional.

Muitos também tentaram ou consideraram outras opções profissionais – tradução (Ana); turismo (Silvia) – mas terminaram voltando para o magistério. Para Monica, ser professora era “*um plano B na minha vida*”: queria ser jornalista. Selma tentou Biblioteconomia: “*...não queria ser professora, queria ter uma carreira mais fashion*”.. Parte dos atrativos que os mantiveram no magistério foram a possibilidade de cedo conseguir alguma independência financeira, assim como a disponibilidade de empregos.

Rafael, por ser rapaz, teve que brigar para ser professor. A mãe, também professora, o desencorajava. Mas considera essa herança familiar um fator decisivo na escolha profissional: “*Então isso [o ser professor] está um pouco na veia*”.

Outras fontes de satisfação são o contato com pessoas, em particular com jovens (João), a necessidade de ser criativo, de se reinventar:

Eu gosto de preparar atividades, eu não gosto de repetir a mesma atividade todo ano, porque eu acho que é chato para mim – nem sei se é tanto pelo aluno, mas se eu tiver que dar a mesma aula igual, eu não vou render da mesma forma (Rafael).

Como vimos acima, com exceção de Tereza, todos os demais entrevistados começaram sua carreira trabalhando em cursos de idiomas, em muitos casos no próprio curso onde estudaram e onde também receberam sua formação inicial para o magistério, frequentando o *Teacher Training Course*³ oferecido pela instituição. Alguns dos entrevistados reportaram a importância significativa que o curso de idiomas teve em sua formação pessoal e profissional, destacando uma dimensão pouco conhecida e pouco discutida do papel desempenhado por essas instituições.

³ Curso de Treinamento para Professores.

A entrevistada Marli, por exemplo, faz referência aos atrativos que, como adolescente, encontrava no curso de idiomas: o método audiovisual, os professores, o ambiente acolhedor:

Tinha aquela coisa dos professores – na minha época – adorarem dar aula, você sentia que eles gostavam e a gente se sentia mesmo parte da coisa.

O entrevistado Rafael destaca os diferentes cursos de aperfeiçoamento profissional aos quais teve acesso dentro do curso de idiomas onde trabalhava e afirma: “O [nome do curso] foi uma escola para mim, sem sombra de dúvida”.

Ana focaliza a importância que o curso de idiomas teve em sua formação pessoal, afirmando que para ela era “mais uma escola de inglês do que um curso. A carga horária era maior, a disciplina, as regras de conduta, era uma coisa mais de escola”.

Os entrevistados fizeram também várias referências às dificuldades vivenciadas no exercício da profissão: salários baixos, alunos difíceis e desinteressados, turmas grandes e heterogêneas, principalmente no contexto da escola regular, falta de estímulo. Algumas das dificuldades, no entanto, valem à pena ser exploradas em mais detalhe porque dizem respeito ao magistério do inglês em particular.

No contexto da escola, tanto a particular como a pública, a disciplina da língua inglesa é considerada de menor importância na grade curricular. Na visão de alguns entrevistados, isso afeta a imagem do profissional da área junto a seus colegas bem como junto aos alunos.

O inglês, na minha escola, tem uma importância muito diluída. É uma coisa mínima (Tereza).

A imagem negativa pode vir também da rejeição ao inglês e a sua(s) cultura(s) por parte de outros professores. Selma reportou alguns incidentes em que se sentiu discriminada por colegas de outras disciplinas:

...ele [o colega] falou: “você ensina a língua do inimigo”. Mas ele falou sério. Ele não falou brincando não.

E em outra circunstância,

...ela [a colega] quis me colocar numa posição, assim, menor. Por causa dessa questão do americano, da cultura americana. Então a gente sofre um pouco com isso.

Situação semelhante foi observada na pesquisa de Pagliarini-Cox e Assis-Peterson reportada acima, em que alguns professores pesquisados se queixaram de serem acusados por colegas de “colonizados” e “representantes do imperialismo americano”, acusações veementemente rechaçadas por eles (1999: 443).

Referindo-se ao ensino de inglês na escola regular, Silvia lamenta: “*o professor de inglês é meio que uma coisa ‘extra’, assessória. Ele não tem uma parte ali naquele processo educacional*”. E continua, afirmando: “*é muito importante o professor de inglês estar integrado com o projeto da escola*”. Para que este objetivo possa ser atingido, Silvia aponta a necessidade de um envolvimento significativo deste professor com a escola, mediante a alocação de uma carga horária substancial a esse professor. É necessário também que haja uma percepção por parte da direção da escola da importância desse envolvimento bem como de uma maior interdisciplinaridade que integre a disciplina de língua estrangeira nos demais projetos educativos da instituição.

Já Monica reportou o caso de uma aluna de escola particular – caso que ela considera extremo, mas significativo – que lhe disse:

“puxa, professora, por que você não vai para casa? não fica aqui dando aula não...se eu quiser aprender inglês, eu vou fazer intercâmbio, vou para um país estrangeiro...”

Outro questionamento dos entrevistados diz respeito a mudanças no mercado de trabalho, especialmente nos cursos de idiomas, que afetam sua posição. Vanda, por exemplo, observa que “*todo mundo que fala inglês acha que pode ser professor*”. Os cursos de idiomas contratam atualmente profissionais despreparados, mão de obra barata, e a consequência é que “*você começa a ter um ensino de má qualidade, um tapa buraco nas escolas*”.

Questionamento semelhante foi proposto por Rafael com relação à contratação ilegal de falantes nativos de inglês sem preparo para o magistério, desvalorizando o profissional brasileiro. Já Marli queixa-se da figura do “instructor de ensino”, termo empregado na contratação de pessoal por várias redes de escolas de idiomas como forma de baratear seus custos.

E como essas professoras percebem o papel a ser desempenhado por elas na educação de seus alunos? Em resposta a esse questionamento, vários entrevistados afirmaram valorizar de forma especial a dimensão afetiva.

Selma, em resposta à indagação de como percebia o papel do professor de inglês no mundo contemporâneo, respondeu: “... *se você fizer um trabalho consciente, você acaba levantando a auto-estima [dos alunos]*”. Deu como exemplo o trabalho que realizou com um aluno negro, pára-quedista do Exército, a quem ofereceu apoio especial para que ele superasse suas dificuldades e progredisse no idioma.

João, como vimos acima (2.2.1.), mencionou seu excelente relacionamento com seus alunos adolescentes no curso de idiomas: “*Eu adoro trabalhar com adolescentes...eu consigo me sintonizar na língua deles, eu gosto do que eles gostam, eu gosto de falar como eles falam...*”. Considera como seu principal desafio criar uma boa atmosfera de sala de aula - um “*clima realmente de harmonia*” - desenvolver atividades que motivem e agradem seus alunos. Conclui suas observações, reforçando a dimensão afetiva: “*...o relacionamento professor – aluno é muito importante. Talvez mais importante do que a própria bagagem que o professor carrega*”. Mesmo o entrevistado não explicitando a que “bagagem” se refere, é razoável supor que ela diz respeito aos conhecimentos lingüísticos e pedagógicos dos professores. Para esse entrevistado, portanto, a capacidade de entender/ motivar seus alunos, ter uma boa relação pessoal com eles supera a importância desses conhecimentos no desempenho de suas funções no magistério de língua/ cultura inglesa.

No entanto, em um segundo momento, João afirma: “*temos a grande responsabilidade de não só ensinar a língua, mas também...a questão cultural*”.

E, mais adiante:

Eu acho que o professor de língua inglesa hoje, ele tem até de certa forma um poder de mexer um pouquinho com a cabecinha desses indivíduos para coisas boas, para incentivar, para motivar.

Portanto, mesmo ressaltando a dimensão afetiva de sua atuação como professor de inglês, este entrevistado reconhece a importância de um trabalho voltado para a formação de seus alunos. Porém, seus exemplos de como lida em

sua sala de aula com a questão da(s) cultura(s) da língua inglesa não deixam muito evidente como e para quê ele pretende “mexer com a cabeça” de seus alunos. João menciona, por exemplo, a elaboração de projetos de pesquisa sobre aspectos culturais de países da língua alvo (pontos mencionados especificamente: a moeda utilizada em diferentes países, atrações turísticas de interesse), seguido da preparação de cartazes sobre o tema. Menciona também textos de materiais didáticos adotados nas diferentes instituições onde atua que fazem referências a museus, escritores e outros aspectos da vida cultural nesses países. Na escola de idiomas, onde tem acesso à Internet na sala de aula, usa vídeos do *You Tube* como elemento motivador de suas aulas. Em nenhum desses exemplos sugere o aprofundamento de uma abordagem crítica da questão cultural.

Quando solicitado a caracterizar o que entenderia por uma educação intercultural, João sugere a realização de programas de intercâmbio que possibilitassem aos alunos vivenciar outras culturas. Curiosamente, ele sugere que esses intercâmbios sejam realizados também dentro do Brasil, favorecendo a experiência da nossa diversidade cultural.

Para João, portanto, seu papel como professor de língua inglesa é, sobretudo, o de servir como um bom modelo para seus alunos (“*o que fazemos em sala é muito analisado pelos alunos, as nossas opiniões são muito relevantes*”), um encorajador e motivador da aprendizagem do idioma mediante o estabelecimento de relações afetivas significativas. João não faz referência a nenhuma das atividades ou operações críticas que definimos como essenciais ao desenvolvimento de uma *consciência cultural crítica* – observar, contrastar/comparar, avaliar. Não parece fazer parte de seu universo de preocupações a formação de uma postura crítica em seus alunos. Não fica claro, portanto, a partir de sua fala em que sentido e com que objetivos o professor de inglês “mexeria com a cabeça” dos alunos.

Para Ana, a dimensão afetiva também tem função primordial no papel a ser desempenhado pelo professor de inglês. Ela vê esse papel como sendo o de um *educador*: “*Eu acho que o professor é um educador no sentido mais amplo*”. Explica essa função ampliada em termos de um envolvimento afetivo mais próximo com os alunos e suas famílias, dando apoio e auxiliando os pais na

formação de seus filhos particularmente em situações difíceis, por exemplo, separação dos pais, desavenças familiares, etc. Em sua opinião, o diálogo com as famílias torna-se mais necessário na medida em que se espera que o professor tenha, segundo as palavras de uma de suas alunas, “moral”. E a professora se pergunta:

Que moral é esse que o professor tem que ter senão a coisa não rola, vira bagunça? Então, que papel é esse do professor hoje em dia?.....era legal ter um pouco mais de intercâmbio [com os pais/com a direção da escola], porque essas coisas não estão sendo faladas. Não há uma troca.

O papel do professor visualizado por essa entrevistada nesta parte de sua fala parece ser a de um formador, em cooperação com a família, da personalidade individual dos alunos, mediante o exercício de alguma forma de autoridade e, possivelmente, exemplos de comportamento. É neste sentido que o professor de língua/ cultura estrangeira seria também um educador.

Com relação ao trabalho com a cultura da língua estrangeira, a professora faz referência também à formação dos alunos para uma atuação na sociedade em que vivem. Ana exemplifica seu trabalho nessa área com um projeto que teve por objetivo evidenciar para os alunos “*onde se fala inglês no mundo*”. O projeto consistia em uma pesquisa para identificar os diferentes países que usam o inglês como língua oficial. A professora descreveu o projeto como visando motivar os alunos adolescentes, uma vez que os ajuda a colocar em contexto sua aprendizagem do idioma: é “*um alívio para o aluno saber que ele não está aprendendo uma coisa que ele pode até achar inútil, mas que é essencial porque é língua falada*”.

Além desse benefício, a professora vê nesse tipo de projeto o potencial para explorar com os alunos alguns aspectos históricos da expansão mundial do inglês tais como as dimensões continentais do Império colonial britânico nos séculos XIX e XX, “*a terra onde o sol nunca se põe*”. E acrescenta: “*dependendo do nível de maturidade [a discussão poderia] chegar a uma coisa política atual – militar, bélica...*”, sugerindo que, dependendo do nível de maturidade dos alunos, a discussão poderia se encaminhar para aspectos mais políticos e mais atuais do tema. Assim, a fala dessa entrevistada parece sugerir que uma abordagem mais

crítica da questão cultural estaria reservada a alunos mais “amadurecidos”, possivelmente alunos mais velhos ou mais adiantados no estudo do idioma.

A fala de Ana aparece, em nosso entendimento, como fortemente marcada pelo discurso do inglês como língua internacional: “*A gente não mora numa ilha no meio do oceano chamada Brasil. A gente mora no mundo*” e o inglês é a ferramenta que nos permite comunicar com o mundo. Por outro lado, Ana acredita que não basta aos jovens saber o que está acontecendo no mundo, eles “*tem que ter também acesso ao que está acontecendo aqui*”. Como exemplo desse tipo de conhecimento, a professora faz referência a uma discussão que teve com um grupo de alunos sobre as razões porque os exames internacionais a que devem se submeter são tão caros: porque a libra é uma moeda mais forte do que o real, encarecendo o serviço para o público brasileiro. O exemplo aponta para uma consideração das diferentes posições ocupadas no contexto mundial pela economia do Brasil e da Grã-Bretanha. Ana conclui seu exemplo, dizendo:

Então, virem economistas, virem políticos, para mudar isso. Porque eles {os alunos} pensam muito na coisa imediata, mas não se vêem como agentes dessa sociedade, dessa mudança...

Chamo atenção para a última parte de sua fala em que a entrevistada se refere aos alunos como “*agentes...dessa mudança*”. A professora diz ver seus alunos como agentes potenciais de transformação social na medida em que estudem, se formem e passem a atuar de forma eficaz no mundo. Da mesma forma que os professores portugueses na pesquisa realizada por Guilherme (2002), Ana parece entender uma atuação futura de seus alunos em processos de transformação social a partir de sua formação e ascensão a alguma posição de poder. Assim, tanto uma reflexão mais crítica sobre questões culturais tanto como uma ação social efetiva ficam relegadas a um momento futuro quando os alunos tenham desenvolvido maior maturidade intelectual ou voz ativa na sociedade onde vivem. Além disso, a necessidade de se submeter a esses exames internacionais de certificação de proficiência em inglês não parece ser questionada.

A professora adota, a nosso ver, uma abordagem de comparação e contraste entre as duas realidades culturais, mas não aprofunda mais esta reflexão, encorajando seus alunos a realizar algumas das outras operações do ciclo crítico proposto por Guilherme tais como questionar, julgar e agir. Assim, apesar dessa

entrevistada demonstrar compreensão de algumas das questões envolvidas em uma abordagem intercultural do ensino de língua estrangeira, aspectos essenciais desta abordagem parecem ausentes de sua visão.

Tereza também escolhe a via do afeto para enfrentar os desafios de ensinar numa escola do Município onde as carências e dificuldades são inúmeras. Questiona-se sobre os objetivos do ensino e aprendizagem de língua inglesa neste contexto e busca tornar esse aprendizado relevante para seus alunos, adotando uma abordagem de leitura instrumental.⁴ No entanto, uma vez discutido e analisado o texto, ela procura estabelecer ligações entre este e as preocupações e interesses mais imediatos de seus alunos, pois considera esta a contribuição mais significativa para a formação de seus alunos.

Como exemplo, Tereza descreve uma aula em que leu com os alunos um texto sobre o fim do romance do Príncipe William da Inglaterra com sua namorada, Kate. O texto foi trabalhado com técnicas de leitura e seguido por uma discussão sobre as diferenças culturais entre os regimes políticos do Brasil e do Reino Unido: governo republicano x governo monárquico. Concluída a leitura, reporta a entrevistada,

...isso é meu gancho para voltar ao meu aluno e para a gente partilhar o que é para o menino terminar [um namoro]. É mais fácil para o menino? Para a menina? O que acontece com as outras pessoas?

A professora identifica o tópico como de muito interesse para seus alunos e procura persegui-lo em um nível pessoal porque “...a cultura que me interessa é a cultura do meu aluno, a cultura do aluno, a cultura do professor e essas culturas se interligando”.

Em outro momento, a professora pediu a uma turma que fizesse uma avaliação do ano letivo com relação tanto a sua vida escolar como a suas vidas pessoais. Segundo ela, a resposta mais freqüente sobre a experiência mais marcante do ano letivo foi: a amizade, os relacionamentos afetivos desenvolvidos entre os colegas e com a professora. E aí ela se pergunta:

⁴ A leitura instrumental é uma abordagem de ensino de língua estrangeira que focaliza o desenvolvimento da habilidade de leitura para fins específicos, geralmente de textos de cunho profissional ou acadêmico. Voltaremos a esse ponto ao considerarmos o ensino/ aprendizagem de inglês na escola pública.

...eles não aprenderam nada? Como não aprenderam nada? Na vida complicada de hoje eles dizem que o que eles ganharam em 2007 foi a amizade, isso é tudo.

Para esta entrevistada, o ensino do idioma estrangeiro serve como porta de entrada para um processo de reflexão de professores e alunos sobre a realidade mais imediata de suas vidas:

O professor de inglês vai contribuir para o aluno ser enriquecido. E vai aprender com o aluno. Vai fazer o aluno pensar? Vai. Vai fazer o aluno refletir? Vai...vai enriquecer o aluno se esse trabalho de inglês for um trabalho de reflexão, questionamento, troca, em construção, com construção de conhecimento.

Para Tereza, no contexto da escola pública, o domínio de um idioma estrangeiro é praticamente impossível. “Vai acontecer para alguns. Não vai acontecer para todos”. Vai acontecer para aqueles que conseguirem “correr atrás” no futuro. Isso não significa que o professor de inglês fique de mãos atadas, sem procurar dar alguma contribuição para o crescimento dos jovens que tem diante de si.

Tereza parece ter trilhado um caminho bastante próprio na tentativa de tornar seu trabalho no magistério da língua inglesa relevante para seus alunos, em um contexto onde, segundo ela, ninguém acredita no potencial dos alunos para aprender nada. Em outro momento de sua fala que analisaremos mais adiante, ela dá exemplo de como aborda com seus alunos o papel desempenhado pela língua inglesa em suas vidas atuais e futuras, procurando relativizar a importância dessa presença. No entanto, a ênfase na dimensão afetiva também no caso de Tereza situa a discussão sobre o ensino/ aprendizagem de língua/cultura estrangeira em termos da vida pessoal dos alunos, sem investigar mais profundamente questões de cunho social ou político.

Já Vanda, respondendo à questão sobre o papel do professor de inglês, põe em relevância sua contribuição no desenvolvimento de uma consciência crítica no aluno:

Eu acho que o professor de inglês tinha que ser o conscientizador... Ele tinha que ser aquele que – como é mais exposto a diferentes culturas, a diferentes idéias, a diferentes pensamentos, eu acho que ele tinha que passar isso para os alunos. Tinha que, de uma certa maneira, “liga” as coisas, fazer com que você não tivesse esse monte de “macaquinho de imitação” que você tem hoje. Eu acho que o

papel do professor, não só de inglês, mas no geral, é de propagar a cultura, de propagar o pensamento, de propagar instrução, de propagar vida.

Nesta fala, bastante articulada, a entrevistada atribui ao professor o papel de “*conscientizador*”. Esta função ele exerceria tentando evitar que os alunos se tornassem meros “*macaquinhos de imitação*”, isto é, imitadores acríticos do que vem do estrangeiro - modas, idéias, valores. Vimos acima (2.2.1.) que Vanda considera a maioria de seus alunos da comunidade da Baixada Fluminense onde atua como valorizando mais o que vem do exterior, particularmente dos Estados Unidos, do que os produtos, idéias e valores brasileiros. Vimos também que ela pensa que esta valorização do nacional deveria, em primeiro lugar, incluir o idioma nacional brasileiro.

Mais adiante, buscando explicar/ exemplificar como o professor desempenharia esta tarefa, ela sugere que o professor “*tire cinco minutos*” para conversar com os alunos, “*tire cinco minutos para falar de coisas legais que estão acontecendo [no Brasil]*” e, adotando uma abordagem contrastiva, evidencie as qualidades do Brasil e dos brasileiros: “*...o Brasil tem cientistas maravilhosos*”; as casas americanas são de madeira, mas muito da madeira utilizada nos Estados Unidos é tirada de florestas brasileiras; “*viver nos Estados Unidos não é essa maravilha, esse paraíso*” (sem exemplos).

De acordo com Vanda, os professores de inglês falham no exercício desse papel porque focalizam em excesso o ensino do código lingüístico: “*o professor está preocupado em dar só gramática*”. Assim, deixam de atuar no sentido de ser uma “*engrenagem de mudança*”. Para Vanda essa mudança se dará na consciência dos alunos, que se orgulharão de ser cidadãos brasileiros, que não adotarão uma posição de subserviência com relação à língua/ cultura estrangeira. Portanto, apesar de caracterizar o papel do professor de língua/ cultura inglesa como sendo o de desenvolver nos alunos uma *consciência crítica*, Vanda descreve esse processo como afetando de forma especial a subjetividade dos alunos, sem considerar explicitamente as possíveis formas como poderão atuar (o *agir* do ciclo crítico de Guilherme) na sociedade em que vivem.

Para concluir essa análise das percepções dos entrevistados sobre o papel do professor de língua/ cultura inglesa, Maria, que trabalha em escolas do Estado em comunidades bastante carentes, assim o descreveu:

Eu acho que o professor de inglês tem – é um dos que mais tem – essa possibilidade de trazer essa riqueza cultural, essa diferença para eles. Porque dentro do âmbito da escola...você pode tentar dentro do possível trazer um pouco mais para eles desse mundo, desse mundo fora da vidinha deles. Não só do país deles, mas muitas vezes da cidade deles, porque muitas vezes o mundo deles se restringe à própria cidade.

Segundo essa professora, o nível de carência de alguns de seus alunos é tão grande que não conhecem nem mesmo o centro da cidade mais próxima a sua comunidade. Levá-los “ao cinema, a um aeroporto, a um ponto turístico” ou mesmo através do trabalho com textos, são formas de buscar eliminar esta carência e levar aos alunos algum enriquecimento cultural.

Esta entrevistada também apresentou uma definição bastante articulada do que consiste, em sua opinião, uma educação intercultural:

Uma educação intercultural teria que disponibilizar para os alunos diferentes tipos de recursos, de materiais, de contextos, não só na cultura deles, como também de várias outras...não só no ensino de idiomas, mas em todas as outras disciplinas....a questão do papel da mulher em várias línguas, a questão do emprego, de salário, cultural e política, em vários outros países e culturas...

Esta definição contém alguns elementos interessantes e que, a nosso ver, se encaixam dentro de nosso modelo de uma educação intercultural em língua/ cultura estrangeira: (1) a professora menciona a necessidade de se fazer a ponte entre a cultura dos alunos e as demais; (2) demonstra consciência de que uma abordagem intercultural não pode se limitar ao ensino de idiomas, mas deve ser levada adiante em todas as disciplinas do currículo (3) menciona tópicos de natureza social, cultural e política que poderiam ser tratados nesse contexto. Infelizmente, diz a professora, tal abordagem é bastante difícil na escola pública brasileira devido a exigências dos currículos, à carência de recursos, de tempo etc.

...A gente tem um mundo de coisas que tem que fazer porque tem que fazer, porque você é obrigada a trabalhar com aquilo....e falta tempo e falta material para trabalhar com o que realmente seria interessante e enriquecedor para eles [os alunos].

Sumarizando esta parte de nossa discussão do material pesquisado, encontramos, entre os professores entrevistados, uma diversidade de posicionamentos e visões a respeito de seu papel no magistério da língua inglesa e de sua contribuição para a formação dos alunos sob sua responsabilidade. De um modo geral, configura-se uma tendência a valorizar os relacionamentos afetivos entre mestres e alunos como forma de capturar o interesse dos últimos (sobretudo no caso dos adolescentes) e de motivá-los para o aprendizado do idioma. Na visão de uma professora, o aprender a relacionar-se, o prazer nas amizades é um fim legítimo do aprendizado de sala de aula, independente de se outros aprendizados (dos conteúdos da disciplina) tenham ocorrido.

Um número significativo de entrevistados, no entanto, expressou especificamente a visão de que o papel do professor de língua/ cultura estrangeira é o de encorajar seus alunos a pensar, refletir, a partir da exposição a aspectos de outras culturas. O entendimento, de um modo geral, do que está envolvido neste aprendizado cultural permaneceu em nível de aspectos mais superficiais dessas culturas. Apenas uma professora fez referências explícitas à introdução de temas de caráter mais social tais como a posição da mulher ou o emprego. Dois professores mencionaram também a necessidade de se estabelecer pontes com a cultura do aluno, a cultura que ele traz para a sala de aula, seus interesses específicos (música, namoro).

O objetivo da reflexão crítica seria equipar o aluno com o entendimento de seu lugar no mundo como cidadão brasileiro, valorizando os elementos nacionais, desmistificando seu sentimento de inferioridade e ajudando-o a formar-se para uma atuação eficaz na sociedade contemporânea. Essa atuação, no entanto, parece ser compreendida como restrita mais ao âmbito pessoal e profissional dos alunos.

Como seria de se esperar, nenhum dos professores entrevistados demonstrou ter conhecimento/ familiaridade com conceito do professor como intelectual transformador. Nesse sentido, nossas observações corroboram as de demais pesquisadores que constataram o desconhecimento desse tipo de conceito por parte dos profissionais de língua inglesa.

5.3.3.

O processo de ensino/ aprendizagem de língua/ cultura inglesa em seus diferentes contextos

Como último eixo temático de nossa discussão do material empírico coletado, vamos considerar agora como nossos entrevistados concebem o processo de ensino/ aprendizagem de língua/ cultura estrangeira, seus objetivos e características principais. Diferenciamos esta parte da discussão entre os diversos contextos onde os entrevistados atuam – o curso de idiomas, a escola particular e a escola pública – porque sabemos, com base em nossa experiência profissional bem como no conteúdo das entrevistas, que esse processo assume características próprias em cada um deles.

Nosso objetivo, nessa etapa da discussão, é o de identificar tendências/ indícios que apontem na direção de um ensino intercultural no ensino do idioma/ cultura estrangeira, focalizando aspectos tais como a formação de *falantes (ou usuários do idioma*⁵) *interculturais críticos*, o desenvolvimento de uma *consciência cultural crítica* bem como a adoção de uma abordagem crítica (o *ciclo crítico* de Guilherme, 2002) no ensino/ aprendizagem de língua e cultura estrangeira.

Assim como no caso da visão do professor como *intelectual transformador*, não acreditamos que conceitos tão inovadores e que não fazem parte normalmente de nenhum currículo de formação de professores de inglês possam estar presentes na fala de nossos entrevistados. Pensamos que, no estágio do desenvolvimento da profissão em que nos encontramos, o que podemos encontrar são indícios de um potencial na direção de uma educação intercultural, uma receptividade a essas idéias.

⁵ Nem sempre, no contexto brasileiro, o ensino/ aprendizagem de idioma/ cultura estrangeira tem por objetivo o desenvolvimento da língua falada; neste caso, optamos por substituir o termo falante intercultural crítico por usuário do idioma ou leitor intercultural crítico.

5.3.3.1.

O curso de idiomas

Dos quatorze professores entrevistados para o projeto, treze atuam em cursos de idiomas, embora apenas três de forma exclusiva. A tendência entre os profissionais da área é, de fato, a de buscar trabalho nos diferentes segmentos do magistério do inglês, para garantir a empregabilidade, mas também para diversificar sua experiência. Por exemplo, Vanda que trabalha como coordenadora (e é sócia) de um curso de idiomas na Baixada Fluminense afirma: “...*eu sempre gostei muito de trabalhar em outros lugares. Porque se você fica só no curso, você não tem essa visão das coisas que estão acontecendo*”. Por esta razão, lecionou cinco anos em escola estadual e ainda leciona em escola particular de Ensino Médio.

Os entrevistados que atuam nos cursos de idiomas descreveram o processo de ensino/ aprendizagem nesse contexto como sendo facilitado por vários fatores: turmas menores e menos heterogêneas, grupadas por faixa etária e nível de conhecimento, abundância de materiais didáticos e recursos de sala de aula tais como televisão e DVD, laboratório de informática, acesso à Internet. No entanto, mencionaram também vários desafios e questões. Algumas dessas questões estão diretamente relacionadas a propostas e visões de ensino de língua estrangeira originárias da indústria de ELT conforme caracterizado no Capítulo 1. Este fato não é de surpreender na medida em que as redes de cursos de idiomas são um dos componentes dessa indústria. Algumas das questões que apareceram de forma recorrente na fala dos entrevistados e que passaremos a discutir são: (a) a questão da oralidade; (b) a questão do método; (c) a questão do uso da língua materna na sala de aula; (d) o modelo do falante nativo e da variedade do inglês a ser ensinada; (e) a questão da cultura.

(a) A questão da oralidade

De forma geral, os professores dos cursos de idiomas descreveram os objetivos do processo de ensino/ aprendizagem de inglês nesse contexto como sendo o de desenvolver as “quatro habilidades” (leitura, compreensão oral, fala e escrita). No entanto, o foco principal é no desenvolvimento da habilidade oral,

pois é com esse objetivo que a maior parte dos alunos procura os cursos de idiomas. A expectativa dos alunos é a de fazer um curso de conversação e aprender a se comunicar no idioma estrangeiro com fluência, de preferência no tempo mais curto possível. Essa expectativa é estimulada pelos cursos que, na promoção de seus serviços ao público, fazem promessas irrealistas, criando dilemas para os professores. Ana descreve assim essa situação:

...mas isso [a aprendizagem do inglês oral] é o foco mais atual. Você poder desenvolver uma conversação e dizer o que realmente quer. Só que eu não acredito muito nisso....Eu acho que esse termo conversação está muito...Eu prefiro chamar de produção oral, uma coisa mais ampla...

“Chamar de produção oral” as atividades visando o desenvolvimento da oralidade nos níveis iniciais é a maneira que esta professora encontrou de lidar com as expectativas de seus alunos sem frustrá-los em excesso. E a professora continua:

Porque é totalmente surreal um aluno adulto que chega aqui e quer fazer uma aula de conversação porque ele quer falar da situação do Iraque, do Irã e das eleições nos Estados Unidos se ele não domina as estruturas,...se ele não tem um vocabulário amplo....Porque não dá para falar muito a verdade, eu acho. Tipo assim: “meu filho, você não tem conhecimento de língua para tal, para esse tipo de discussão que você quer desenvolver” .. Eu acho isso muito frustrante pra gente...

A ênfase excessiva na oralidade e a falsa promessa da “conversação desde o início” geram esse tipo de dilema e de frustração para os professores e alunos dos cursos de idiomas. As dificuldades e exigências do aprendizado ficam obscurecidas por promessas fáceis, pois como diz Tereza:

Porque aprender uma língua não é sopa, não é fazer sopa nem chá. É uma coisa que vai exigir muito de você, vai exigir muito do aluno, do professor, n variantes....

De um modo geral, no entanto, os entrevistados julgam que o objetivo de falar o idioma é atingido por um número significativo de alunos, aqueles com tempo, dinheiro e determinação para fazer um “investimento de alguns anos”, até atingir níveis avançados no idioma, tornar-se alguém que “não vai só se comunicar em inglês, mas vai se comunicar bem” (Silvia). Para tornar o processo mais atraente, menos doloroso, os professores investem alto nível de criatividade, utilizando os diversos recursos disponíveis nas escolas de idiomas, tais como música, filmes, Internet.

Portanto, com relação ao foco na oralidade, o principal questionamento dos entrevistados diz respeito à trivialização do esforço e do investimento cognitivo e afetivo necessários ao domínio do idioma falado. Alguns dos princípios básicos da abordagem comunicativa – a língua inglesa como instrumento de comunicação internacional, neutro e benéfico, a ênfase no desenvolvimento das competências comunicativas – não foram diretamente questionados nas falas dos entrevistados com relação ao foco na habilidade oral. Alguns questionamentos do modelo da ideologia oficial vão aparecer, como veremos mais adiante, com relação ao uso da língua materna em sala de aula e ao padrão do *falante nativo*, principalmente no que diz respeito à pronúncia.

(b) A questão do método

Visando atingir um objetivo tão desafiador como o de levar alunos a dominar um idioma estrangeiro, os professores naturalmente colocam a questão dos procedimentos mais adequados, das práticas pedagógicas que melhor contribuam para essa aprendizagem. Essas questões são geralmente formuladas em termos da *questão do método*, ou seja, da metodologia mais apropriada para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas dos alunos.

Essa formulação da questão também tem raízes nas principais teorizações do campo da lingüística aplicada que durante décadas centrou esforços no desenvolvimento e definição do método mais adequado para a aprendizagem de um segundo idioma. Assim, durante as décadas de 60, 70 e 80 um número de métodos de aprendizagem de línguas foram preconizados e se sucederam no cenário da profissão como contendo as diretrizes mais apropriadas a uma aprendizagem bem sucedida: método áudio-lingual, método direto, método cognitivo e a abordagem comunicativa, assim designada porque, apesar de baseada em princípios teóricos específicos, deixa relativamente em aberto a questão dos melhores procedimentos pedagógicos e desenho instrucional (Pennycook, 1989). A questão do método também foi encampada pelas redes de cursos de idiomas que fazem do “seu” método um ponto de venda importante para o público.

Mais recentemente, teóricos como Pennycook (1989; 1994) e Allwright (2003) vêm questionando a centralidade e mesmo a validade da questão do

método no ensino de língua estrangeira. Pennycook (1989), por exemplo, denuncia a questão como uma forma de “conhecimento interessado”, uma das discussões teóricas que servem de base à indústria de ELT. De acordo com ele, o debate sobre o melhor método serve para alimentar a indústria de cursos de formação de professores e a produção de materiais didáticos que são exportados dos países centrais para os periféricos.

Allwright (2003) também se questiona sobre a permanência dos debates sobre método no centro das preocupações da profissão. Ele considera que, desde a década de 60, quando o governo americano patrocinou um importante projeto de pesquisa – o *Projeto Pennsylvania* – com o objetivo de estabelecer o método mais eficiente de ensino/ aprendizagem de língua estrangeira, a questão do método ficou superada. O Projeto não chegou a resultados conclusivos, pois nenhum dos métodos estudados apareceu como, por si só, garantindo o aprendizado. Allwright sugere que a permanência da questão se deve em parte à necessidade de diversos interessados na indústria de ELT em exercer controle sobre o que acontece dentro da sala de aula e propõe, como alternativa ao controle, a idéia de compreensão, mediante uma postura investigativa por parte dos professores.

De toda maneira, o debate sobre o método ressurgiu entre nossos entrevistados como uma questão importante, mas refletindo as dificuldades e contradições nela implícitas.

Silvia, por exemplo, se pronuncia a favor do método:

Eu acho que o método é uma questão importante porque senão você corre o risco de se perder. E um professor muito experiente, que já tem passagem por vários métodos diferentes, ele talvez possa não necessitar tanto disso. Mas se a gente considerar que a maior parte dos professores não está neste patamar, então eu acho que método é uma coisa importante. Não como uma camisa de força, mas como uma diretriz...

Monica argumenta que o método é geralmente uma imposição da escola de idiomas, que define para os professores a metodologia a ser adotada: “É ela [a escola] que estabelece qual é a metodologia e você precisa seguir”. No entanto, com relação ao próprio aprendizado, ela afirma:

Porque eu vejo que você aprende por qualquer metodologia. Eu mesma aprendi através de um método áudio-lingual....a grande sacada, é você aprender através de um método que lhe faça bem...

Vanda adota uma postura eclética com relação à questão:

Método é uma coisa sempre muito discutida. Aparece um, aí de repente não é mais, é um método direto, é um método comunicativo, é estrutural...eu cheguei à conclusão de que todos os métodos surtem efeito...mas existem os melhores para determinada pessoa...acho que a gente tem que alinhar o que funciona de um e o que funciona de outro...tem que aproveitar um pouco de cada um.

Portanto, segundo esta entrevistada, a questão do método diz respeito mais ao estilo de aprendizagem de cada indivíduo do que a uma receita infalível de aprendizagem de um segundo idioma.

A abordagem preconizada pela maior parte dos cursos de idiomas é a comunicativa, isto é, visando o desenvolvimento das habilidades de comunicação, embora os professores atribuam a esta abordagem significados e características um pouco diferentes. Para Vanda, por exemplo, trabalhar com essa abordagem significa buscar relacionar os tópicos e conteúdos dos livros didáticos à realidade dos alunos: “...quando eu peço a eles [os professores do curso que coordena] para trabalharem com a abordagem comunicativa é: trazer o evento que está no livro para a vida dos alunos”.

E essa mesma entrevistada tem consciência de que, como vimos acima, no final das contas, predomina o ecletismo: “...mas o que a gente faz mesmo é uma salada: o que é bom de um método eu pego, o que é bom de outro a gente pega...”. O que é “bom” de um método explica-se como o que ajuda os alunos a aprender, o que funciona dentro da sala de aula com base na experiência dos professores.

Portanto, apesar da questão do método aparecer como ainda bastante relevante para os professores de cursos de idiomas entrevistados, a tendência que é mais evidente entre eles é a de adotar uma atitude pragmática com relação a ela. Reconhecem que os alunos aprendem de diferentes maneiras e que o mais sábio é beneficiar-se de todos os elementos que possam conduzir ao sucesso do processo de ensino/ aprendizagem. Demonstram, portanto, a nosso ver, uma postura de

independência com relação ao discurso oficial que domina a profissão pregando a superioridade de um ou de outro método.

(c) a questão do uso da língua materna na sala de aula

Esta questão diz respeito a um dos princípios básicos da abordagem comunicativa que se generalizou via indústria de ELT: na sala de aula deve predominar a língua alvo como a forma mais segura de um aprendizado eficiente do novo idioma. Os professores entrevistados que se manifestaram com relação a esse ponto ainda são favoráveis ao predomínio da língua alvo, mas alguns buscam flexibilizar a aplicação do princípio, tanto por razões pragmáticas como para acomodar necessidades afetivas dos alunos. Entre as situações mencionadas estão o uso mais freqüente do português em turmas de principiantes, o recurso da tradução ou explicação rápida em português para poupar tempo de aula e não deixar cair o ritmo e uma abordagem contrastiva entre a língua materna e a língua estrangeira como ferramenta essencial ao aprendizado. Por exemplo, Marli explica:

Eu acho fundamental o papel da língua materna. Como conhecimento do mundo, é você fazer um contraponto, para mostrar que eles já têm o domínio de uma língua - que é a língua dele - e ele já tem conhecimento lingüístico, que não pode ser ignorado.

Nesse caso, ela parece ter um duplo objetivo: o primeiro é cognitivo – de usar o contraste com a língua materna para esclarecer algum ponto da língua alvo; o segundo, afetivo, de assegurar ao aluno de que ele já possui uma ferramenta lingüística bastante desenvolvida, a língua materna, e que, portanto, tem possibilidade de adquirir uma segunda língua.

Vanda pensa que uma abordagem contrastiva pode ser útil: “*não é de todo ruim o aluno tentar comparar [as estruturas das duas línguas]*” mas, quando as diferenças entre os dois códigos são acentuadas, o professor precisa interferir e explicar claramente a diferença para evitar que o aluno se confunda.

Carmen expressa a mesma preocupação com relação a comparações entre a língua materna e a língua alvo, mas considera inevitável que os alunos façam uso do português em certas situações:

Eu acho que tem umas expressões naturais deles [dos alunos], quando eles chegam e querem contar o fim de semana, eles vão direto para a língua materna. Os adultos, particularmente, precisam muito da tradução de palavras. Por mais que você tente mostrar fotos....eles querem tradução imediata das palavras.

Vanda, no entanto, conseguiu eliminar as próprias dúvidas com relação ao uso da língua materna:

Eu não tenho aquela coisa de alguns cursos que tem que ser tudo em inglês e acabou. Não tem isso não. Eu acho que você precisa da língua materna às vezes para entender um ponto.

Já Maria revela fazer uso da língua materna de seus alunos para fins afetivos:

Para um momento em que você precisa chamar os alunos para mais próximo de si, ou por problema de comportamento - por problemas negativos ou por coisas positivas – então há momentos em que você tem que parar e a língua materna é importante para isso. Esse contato mais próximo do aluno tem de ser na língua materna.

Assim, mesmo aceitando o princípio da predominância da língua alvo na sala de aula, os professores também adotam uma atitude flexível com relação a essa questão, usando a língua materna como recurso para o processo de aprendizagem, como forma de gerenciamento de classe e aproximação com os alunos. De toda maneira, já havíamos visto na seção sobre língua e identidade que os professores entrevistados tendem a atribuir grande importância ao domínio da língua materna como marca identitária, sua e de seus alunos.

(d) o modelo do falante nativo e a variedade do inglês a ser ensinada

Com relação à variedade do inglês escolhida para o processo ensino/aprendizagem, os professores que atuam em cursos de idiomas expressam a opinião de que ela é, em grande parte, determinada pela escolha de material didático, geralmente de origem britânica ou americana. No entanto, os professores parecem considerar a questão do modelo do *falante nativo* como secundária ou até mesmo superada, em particular com relação à pronúncia. Rafael, por exemplo, afirma:

...hoje em dia tanto faz...porque a gente está no Brasil antes de mais nada. Então, desde que [a pronúncia] fosse compreensível, não tinha porque mudar isso, não exigia um rigor.

Silvia, que trabalhou muitos anos em escolas de idiomas e atua no momento em uma escola bilingüe, chama atenção para o fato de que a questão do sotaque está deixando de ter importância, mesmo entre falantes nativos do inglês:

E eu tenho sido surpreendida por Admissions Officers⁶ das universidades [americanas] vindo ao Brasil, com sotaque forte, às vezes, de espanhol; e essas pessoas têm posição de destaque, cargo de confiança nas universidades. Eu acho que a questão do sotaque está ficando menos importante do que já foi.

Carmen oferece uma definição do que entende por “inglês internacional”, a variedade que gostaria que seus alunos falassem:

...a proposta é ensinar o inglês internacional...que é o inglês que você entenda e se faça entender. Que você consiga se virar nas mais diversas situações.

Marli usa com seus alunos o argumento de que “a língua é de quem a usa”, podendo ser empregada de forma flexível e criativa, para expressar significados próprios. Usa como exemplo o surgimento das variedades do inglês africano.

E algumas expressões que vão surgindo lá [na África, com relação ao inglês africano] não deixam de ter uma riqueza, uma coisa de criatividade daquele grupo ali...Por isso que eu falo que o falante manda [na língua].

A fala de nossos entrevistados parece sugerir que o modelo do *falante nativo*, pelo menos no que diz respeito à pronúncia, começa a perder sua força. Rafael lembra que para aprendizes brasileiros de inglês um sotaque purista é desnecessário. Já havíamos visto anteriormente (seção 2.2.1.) que ele considera desejável que seus alunos preservem a marca identitária do português em sua pronúncia do inglês.

Aos poucos, também, a idéia da legitimidade de variedades do inglês outras que o inglês britânico e o americano começa a penetrar no imaginário dos profissionais de língua inglesa. Começa a tomar vulto também a idéia de uma variedade internacional, cuja principal característica seria permitir a inteligibilidade mútua entre os usuários do idioma. Vimos acima, no capítulo 1, que, entre os teóricos da lingüística aplicada, já existem aqueles preocupados em descrever as características dessa variedade internacional. Estas tentativas, no entanto, se encontram ainda em estágios bastante iniciais para que se possa

⁶ Funcionário de universidades americanas responsáveis pelo processo de seleção e admissão de alunos.

afirmar que a variedade internacional venha a ser identificada como uma versão do idioma relativamente estável e passível de ser ensinada a alunos estrangeiros.

(e) a questão da cultura

De um modo geral, os professores entrevistados pronunciaram-se favoráveis ao ensino da(s) cultura(s) da língua alvo nos cursos de idiomas. Como exemplo, Laura expressou os objetivos do processo de ensino/ aprendizagem da seguinte maneira:

...desenvolver as quatro habilidades e também conhecer um outro grupo, uma outra cultura, de que maneira aquela cultura está enraizada, está interferindo na nossa, mostrar esses horizontes...

Sugere para o ensino de cultura uma abordagem contrastiva, de comparação de “*diferenças e similaridades*” entre a(s) cultura(s) da língua alvo e a do aluno. Em resposta à questão de como entenderia uma educação intercultural em língua estrangeira, a professora menciona a necessidade de “*entender porque as pessoas são diferentes*” e “*questionar estereótipos*”. No entanto, quando tenta exemplificar o tipo de questão a ser levantada em sala de aula, ela mesma traz a tona estereótipos bastante fortes, tanto da cultura estrangeira como da cultura nacional:

Porque numa guerra os americanos lutam com tanto afínco, porque eles se voluntariam? Se fosse aqui todo mundo ia se esconder nas casas...Eu acho que para entender isso, que há uma diferença, que uns são mais patriotas, outros são menos; uns são mais sérios, outros são menos sérios....

Mesmo afirmando a necessidade de ir-se além de estereótipos, a professora não parece ela mesma se desvencilhar do estereótipo do povo americano como “corajoso” e “patriota” e o brasileiro como menos patriota, demonstrando que talvez não tenha tido a oportunidade de refletir mais profundamente sobre a questão.

Silvia preocupa-se com esse despreparo dos profissionais de língua inglesa e com a tendência a supervalorizar o estrangeiro (“*Isso é um grande perigo e é uma coisa que acontece muito*”), atribuindo a tendência a falhas na formação dos professores: “*Eu nunca vi esse assunto ser abordado em nenhum curso de Letras*”. Ressalta a importância de que o professor tenha o cuidado de, ao ensinar a cultura da língua alvo, não desvalorizar a cultura do aluno. A(s) cultura(s) da

língua alvo não pode(m) ser apresentada(s) aos alunos como melhores, “*como sendo o exemplo de como nós deveríamos ser*”.

Silvia vê, no entanto, no ensino de cultura um elemento de “*motivação*” para os alunos. Lamenta que os cursos de idiomas que, no passado, atuavam como institutos culturais, promovendo cursos, palestras, eventos artísticos ligados aos países da língua alvo, tenham deixado de fazê-lo. Nesse contexto, rejeita com veemência a idéia do ensino de inglês como “*língua internacional*”:

Eu acho que não é possível você dar um ensino de inglês apátrida. Eu acho que isso é uma mentira. Essa coisa de você dizer que ensina o inglês, porque o inglês é língua franca, a língua internacional...eu acho que ele tem que estar de alguma forma atrelado a uma cultura.

Quando exemplificam as atividades voltadas para a cultura que desenvolvem com seus alunos, os professores entrevistados se referem especialmente à discussão de textos sobre países de língua inglesa que estão disponíveis nos livros didáticos adotados pelas escolas de idiomas, focalizando aspectos diferentes da vida nesses países. Mencionam, além de Estados Unidos e Grã Bretanha, a Nova Zelândia, Austrália e Canadá. Nenhuma referência foi feita a países africanos ou asiáticos de língua inglesa, que não parecem estar representados nesses materiais. Os textos, segundo os professores, descrevem costumes, comportamentos e hábitos, mas, aparentemente, sem grande profundidade. Laura, por exemplo, cita uma discussão sobre diferenças no trânsito:

A gente estava falando sobre trânsito, sobre leis de trânsito, sobre como dirigir, eles dirigem como? É do lado direito...é do lado esquerdo? Então essas coisas são sempre sinalizadas...

Outro exemplo de tópico cultural bastante citado pelos professores é o dos dias festivos: *Halloween*, Dia de Ação de Graças, *St. Patrick's Day*.

Vanda foi a única entrevistada que deu um exemplo de abordagem de um tópico um pouco mais controverso. Para isso, diz ela, é preciso “*pegar ganchos*” com o que o material didático oferece em termos de cultura, o que não é muito: “*Porque no livro realmente não tem. O livro privilegia a gramática e o vocabulário e a fonética...*”. Ao exemplificar a idéia de “*pegar ganchos*”, Vanda faz referência a um texto no material didático que utiliza que aborda “*muito de*

racismo, de multiculturalidade. Aí a gente fala da questão do racismo nos Estados Unidos". O “gancho”, segundo a entrevistada, é mais explorado com a apresentação de um filme aos alunos também sobre o tema do racismo, por exemplo, *Mississippi em chamas*.

Outro tópico citado por Vanda e por vários entrevistados é música, que os professores utilizam porque agrada muito ao público adolescente. O exemplo mais comum é o *hip hop*. Mas, novamente, Vanda é a única entrevistada que afirma explorar uma dimensão um pouco mais social do tópico, citando uma música da banda *Black Eyed Peas* que faz referência a Klux Klux Klan (KKK), organização americana que prega a supremacia branca. A professora também usa a canção como “ponte” para uma discussão sobre questões raciais nos Estados Unidos.

Outro tipo de atividade ligada à cultura que também aparece com frequência na fala dos entrevistados são os *projetos* que, segundo eles tendem a focalizar aspectos tais como culinária, datas festivas ou então aspectos da alta cultura dos países da língua alvo (escritores, instituições culturais tais como museus). Vanda descreve um desses projetos desenvolvidos no curso de idiomas que coordena:

...a gente está planejando a “Semana Shakespeare e Cervantes” ...vamos fazer com os alunos oficinas dos dois autores e terá uma exposição com os trabalhos de cada turma.

Existe, entre os entrevistados, uma preocupação em buscar uma aproximação com a cultura dos alunos, especialmente os adolescentes (“*Tento trazer a realidade deles para a sala de aula...*” – Laura). Alguns exemplos de como é feita esta aproximação são: o ensino de *gírias* da língua alvo que possam ser associadas ao linguajar dos adolescentes brasileiros (Ana); pesquisas sobre palavras de origem inglesa usadas rotineiramente em português para evidenciar o quanto os alunos já conhecem da língua alvo (Ana); o uso de textos que se assemelhem aos encontrados no ciberespaço (mensagens eletrônicas, textos de sites) (Laura); a discussão de temas controversos que façam parte do universo de interesses dos alunos jovens (sexo, drogas) (Rafael).

Esses professores parecem identificar a ‘cultura dos alunos’ como sendo constituída pelo que Guilherme (2002) chama de “*línguacultura* transnacional”, responsável pela “existência das mesmas tendências, hábitos e mesmo valores em

diferentes pontos do globo” (2002:127). No entanto, não há evidência nas falas desses entrevistados de que esses tópicos sejam abordados de forma mais crítica, buscando aprofundar um pouco mais questões subjacentes a essa cultura transnacional. Ela parece estar presente na sala de aula de língua/ cultura inglesa apenas como elemento motivador e facilitador da aprendizagem do código lingüístico.

Monica articulou as dificuldades que os professores encontram no ensino da(s) cultura(s) da língua alvo:

Pois é isso é muito difícil, porque são trilhões de culturas dentro da mesma cultura. ...Eu vou ensinar que cultura? Do bairro? Do Brooklyn? De Nova York?...Você tem que trabalhar geralmente com um estereótipo mesmo, uma coisa generalizada....

E conclui: “Então quer dizer, não se vai muito a fundo não [da questão cultural]”. Ela também se preocupa com a “ponte” a ser feita com a(s) cultura(s) dos alunos:

Quando trabalhar um aspecto cultural estrangeiro, seria interessante contrastar – não contrastar simplesmente, mas até equalizar com aspectos próprios [da cultura brasileira] também.

Para esta professora, portanto, não é suficiente comparar/ contrastar em termos do que é semelhante/ diferente entre as culturas, mas “equalizar”, termo que parece sugerir a atribuição de igual valor, igual importância às duas culturas. Curiosamente, esta entrevistada explicitou sua admiração pela exportação bem sucedida da indústria cultural americana:

Eu acho que eles [os americanos] fizeram um papel fenomenal nesta questão de assegurar a exportação da língua inglesa através dos produtos culturais de marca. Eu acho que importa imagens, figuras, modelos, sonhos através da música, do cinema....acho que isso foi uma jogada de mestre...

A entrevistada pensa que os adolescentes se ressentem dessa invasão, mas que é preciso ajudá-los a superar suas resistências para que eles aprendam o idioma. A forma do professor ajudar nesse sentido é, como vimos acima, mostrando que valoriza o idioma e a cultura brasileira.

Portanto, esta entrevistada parece ter uma posição bastante ambígua com relação ao papel do ensino de cultura na sala de aula de língua estrangeira. Por um

lado, demonstra consciência das dificuldades envolvidas na seleção do material a ser ensinado e da complexidade da definição de como representar adequadamente a(s) cultura(s) da língua alvo. Parece acreditar na inevitabilidade de um ensino de cultura estereotipado. Por outro, admira a eficiência dos Estados Unidos em exportar sua cultura e acredita ser necessário ajudar aos alunos a superar resistências/ críticas a essa “invasão” para permitir o aprendizado do código lingüístico. A valorização da língua e cultura brasileira teria a função de preservar a auto-estima dos alunos e garantir o aprendizado.

De um modo geral, a ambigüidade parece ser a marca que caracteriza o ensino da(s) cultura(s) da língua alvo no contexto do curso de idiomas. Os professores consideram importante a questão cultural e percebem nela o potencial para a desconstrução de estereótipos e aceitação de diferenças. Afirmam também a importância da valorização da(s) cultura(s) dos alunos, mas, em ambos os casos, não parecem ir muito além de comparações superficiais que parecem contribuir mais para reforçar os estereótipos do que para superá-los.

A questão da assimetria entre as culturas os preocupa no sentido de preservar a auto-estima e as lealdades culturais dos alunos, mas parece ser aceita sem questionamentos mais profundos sobre seus motivos históricos e, em um caso pelo menos (Monica), é motivo de admiração.

(f) a questão do sistema de franquias

Esta é uma questão que não está diretamente ligada a nossos temas, mas que consideramos importante mencionar pois acreditamos que, no momento, afeta o processo de ensino/ aprendizagem de língua/ cultura inglesa nas escolas de idiomas. Foi trazida por apenas uma entrevistada (Marli), mas penso que a preocupação que ela expressa é compartilhada por outros professores que atuam nesse segmento. Disse a entrevistada:

Mas o problema lá [no curso de idiomas onde trabalha] que eu vejo, principalmente agora com essa coisa da franquias, é aquela coisa que os outros cursos também têm (...) de trabalhar aluno como cliente...

A ênfase, segundo a entrevistada, deixa de ser na *qualidade* e passa a ser na *quantidade*: “....tem aquela coisa de quantidade: muito aluno, muito aluno”. Essa atitude interfere no processo ensino/ aprendizagem na medida em que tanto o

professor quanto os alunos se sentem “vigiados” e liberdade, afirma a professora, é fundamental.

5.3.3.2.

A escola particular

Não foram muitos os entrevistados que reportaram experiências de atuação em escolas particulares de ensino regular. Os que o fizeram, falaram das muitas dificuldades enfrentadas no exercício do magistério do inglês nesse segmento: turmas muito grandes (por exemplo, cinquenta alunos – Vanda), alunos desinteressados porque estudam inglês no curso de idiomas e acham que a disciplina na escola não é importante (Monica), a necessidade de “*gerar nota, avaliação, provas*” (Monica). A opção mais viável fica sendo o ensino de leitura (Vanda), pois este, pelo menos, busca desenvolver nos alunos uma habilidade que lhe será útil no vestibular, em concursos.

Silvia argumenta que o ensino de língua estrangeira na escola regular deveria ser opcional:

....Na hora que você dá opção, você elimina aquele pessoal que tem oportunidade de estudar fora, e você tem condição de fazer uma coisa ali numa linha reta.

Tornando a aprendizagem de língua estrangeira opcional, o professor teria, na opinião da entrevistada, condições de atingir objetivos mínimos que seriam “*instrumentalizar o aluno....para ele poder ter acesso a uma literatura em inglês, para ele poder se comunicar de forma básica, poder ler uma revista, um jornal....*”. O ensino opcional também poderia permitir às escolas incluir mais de um idioma em sua grade curricular, por exemplo, inglês e espanhol.

Monica acha a abordagem de leitura limitante, mesmo na escola particular. Assim, afirma:

Eu sempre procurei...sair um pouco desse contexto de só trabalhar leitura Eu sempre procurei, mesmo em turmas numerosas, barulhentas, trabalhar com músicas,...., do gosto dos alunos mais jovens, que tivesse alguma relação com o que eles estivessem aprendendo ali, algum conteúdo temático da aula; sempre procurei trabalhar com música e com algumas atividades lúdicas, que não requeressem muitos recursos não.

Com exceção dessa tentativa de Monica de trabalhar com músicas, nenhuma outra referência foi feita à questão cultural no contexto da escola particular. Essa questão reaparece de forma bastante significativa como parte do programa de ensino bilíngüe coordenado por Vivian em uma escola particular de Niterói.

5.3.3.3.

O programa de ensino bilíngüe

Vivian coordena um “projeto bilíngüe” em uma escola particular de Niterói. O projeto destina-se a crianças na Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental e é complementar ao ensino regular oferecido pela escola. As crianças que participam do projeto freqüentam a escola em turno extra e, nesse período, participam de atividades que são realizadas todas em inglês.

O objetivo do projeto bilíngüe é, segundo a entrevistada, desenvolver com eficiência a fluência oral dos alunos. O projeto não adota materiais didáticos de ensino de inglês nem faz uso de avaliação formal dos alunos, desenvolvendo-se em torno de temas ou tópicos. Como exemplo, a entrevistada citou o tema da culinária. Neste caso, os alunos pesquisam hábitos alimentares/ culinária de diferentes países de língua inglesa, aprendem a preparar uma receita e concluem elaborando um livro de receitas favoritas. Neste contexto, trabalham vocabulário e estruturas gramaticais da língua inglesa. Fazem uso também de habilidades de pesquisa e artísticas. Nas palavras da professora:

Esse projeto [bilíngüe] é opcional...Eles têm culinária, educação física...Ele é interdisciplinar porque como é que a gente vai ensinar só língua?...eles aprendem geografia....

O grande desafio enfrentado pelos professores que trabalham no projeto é manter as crianças interessadas e motivadas, pois o fato de freqüentarem a escola em dois turnos prova-se muito cansativo. Por isso, procuram fazer uso de atividades lúdicas na aprendizagem, passeios, bem como alocar tempo para as crianças brincarem de forma menos estruturada.

A questão da cultura aparece de forma bastante marcada. As crianças são divididas em turmas identificadas com o nome de um país de língua inglesa. A entrevistada citou: Estados Unidos, Canadá, Irlanda, África do Sul, Inglaterra.

Estudam aspectos diferentes desses países: roupa, culinária, clima, vegetação. A professora enfatizou que todas as culturas recebem o mesmo tratamento, são valorizadas da mesma maneira, mas que questões de natureza mais política, por exemplo, questionamentos sobre a presença do inglês nesses países ou sua hegemonia no mundo não são abordadas.

A professora articulou sua visão do ensino/ aprendizagem de língua e cultura estrangeira da seguinte maneira:

...quando você faz outra língua, no caso o inglês, você não tem tanto preconceito, a gente fica aberto a novas culturas: “ele usa saia”, ele fala não sei que e somos todos iguais....Abre um pouco a cabeça das crianças, no caso, para um mundo que é esse: as pessoas são diferentes e que a diferença é boa, e como que a gente pode passear por essas culturas, e trocar com essas culturas – a gente apresentando a nossa, representando a nossa e os outros em seus diferentes aspectos. Então eu acho que a língua é um instrumento, e com isso a gente está abrindo as mentes para não ter guerra, não ter problema religioso, não ter problema porque a gente tende a respeitar as diferenças.

A professora expressa assim a sua preocupação de que o ensino de língua/ cultura estrangeira contribua para a eliminação do *preconceito*, para a aceitação da *diferença* e para algum tipo de transformação social tal como o fim de conflitos bélicos e religiosos. No entanto, ela parece entender essas mudanças como decorrendo simplesmente da exposição não problematizada a outras culturas, como resultando do desenvolvimento de sentimentos de tolerância e empatia (Byram, 1997; Guilherme, 2002) para com os outros, de uma abertura das mentes infantis. O exemplo que ela dá de diferença cultural – “*ele usa saia*” - também parece sugerir que o trabalho com a cultura permanece em níveis mais superficiais de estereótipos e generalidades, sem tocar em questões mais profundas de crenças e valores. Também não é feita menção a possíveis conflitos decorrentes de encontros interculturais, que tenham origem em assimetrias e diferenças irreconciliáveis entre as culturas, nem em estratégias para ensinar os alunos a aceitá-las e conviver com elas (Guilherme, 2002).

Já havíamos visto que a professora, mesmo quando insistindo na necessidade de valorizar a língua e a cultura brasileira, refere-se a elas de forma um pouco negativa: “*nosso aqui, terceiro mundo, aqui no cantinho*”. Sua visão do encontro intercultural, apesar de falar de superação de preconceito e aceitação de

diferenças, parece manter essa separação entre o “nosso” e o “deles”: *“a gente coloca todo mundo – nós aqui, eles ali e o mundo”*. Por outro lado, discutindo a questão do ensino bilíngüe, a professora expressa consciência da diversidade lingüística e cultural do Brasil e de como essas questões são negligenciadas em nosso contexto educacional:

...temos tantas línguas portuguesas dentro do nosso próprio Brasil, que a gente entra numa questão maior, dos índios, no sul as escolas que falam alemão, dizer que no Brasil não tem ensino bilíngüe....

E continua: *“a gente aqui falando de inglês quando a gente não tem [noção] do nosso próprio bilingüismo...”*. Pronuncia-se então a favor de mais pesquisas sobre o assunto e mais diretrizes governamentais para o ensino bilíngüe.

A entrevistada parece, a nosso ver, bastante “atenada” com questões importantes que dizem respeito a uma educação intercultural em língua/ cultura estrangeira. Vê o potencial deste processo de ensino/ aprendizagem para combater a xenofobia e trabalhar a questão da diferença, preocupa-se com a diversidade lingüística e cultural do Brasil e julga importante valorizar essa(s) cultura(s). No entanto, falta a sua fala a dimensão *crítica* que leve a uma reflexão mais profunda e questionadora sobre a presença do inglês no mundo e sobre a diversidade cultural. Ela demonstra um desconhecimento dessas questões, possivelmente pela ausência, em seu ambiente profissional de oportunidades de reflexão sobre elas.

5.3.3.4.

O contexto da escola pública

De um modo geral, os professores entrevistados, quer atuem ou não no setor público, questionam a validade do ensino de idioma estrangeiro nesse contexto. Os alunos da escola pública são descritos como carentes, com dificuldades de aprendizagem, não dominando nem mesmo o idioma nacional. Portanto, nem professores nem alunos vêem muito sentido na aprendizagem do idioma. A metáfora mais recorrente para descrever a função da escola pública é a do *“arroz com feijão”* – ensinar o básico, a ler e escrever na língua materna, noções de aritmética.

Assim, o ensino/ aprendizagem de um idioma estrangeiro aparece como um “divisor de águas”. O aluno de classe média que estuda na escola particular e pode frequentar o curso de idiomas é descrito na fala dos entrevistados como aquele que pode viajar para o exterior, poderá a vir fazer uma pós-graduação fora do país, poderá precisar do idioma estrangeiro em seu contexto profissional. Já na escola pública, uma entrevistada sugere que o ensino do idioma seja direcionado às profissões acessíveis a estes alunos tais como garçom e taxista. Como sugere Graddol (2006), as linhas de exclusão no mundo contemporâneo, separando quem tem acesso a profissões de mais prestígio e a melhor remuneração, incluem o conhecimento de um idioma estrangeiro, do inglês em particular. Apenas uma entrevistada, Silvia, mostrou-se preocupada com essa questão. Falando de sua experiência na escola pública, ela afirma:

...tinham várias pessoas que trabalhavam em tarefas para as quais eles jamais iriam precisar [de inglês] – serviço doméstico, porteiro, obra – eu achava que não. Mas hoje em dia, com um certo distanciamento, eu acho isso uma coisa muito discriminatória. Eu acho que é uma visão de elite do que a classe menos favorecida precisa e eu acho que seria, realmente você não dar essa oportunidade a eles, você acentuar essa desigualdade e na verdade a gente nunca sabe como é que vai se desenrolar a vida daquela pessoa. Pode ser até que aquilo ali seja o pontapé inicial para ela ter uma visão do mundo mais ampla e enfim que aquilo vá abrir portas...

Apesar de compartilharem essa visão, com todas as dificuldades mencionadas – turmas grandes, falta de materiais, falta de uma coordenação, poucos tempos de aula - vários entrevistados relataram experiências interessantes e, ao que tudo indica, bem sucedidas, de ensino de inglês na escola pública.

Alguns dos entrevistados optaram por uma abordagem de ensino de leitura de acordo com a orientação proposta nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (MEC: 1998). Segundo os *PCNs*, o ensino de leitura em língua estrangeira é o único socialmente justificável (em contraste com uma proposta de desenvolvimento das quatro habilidades) no contexto da escola pública brasileira porque: (a) a grande maioria dos alunos brasileiros só terão oportunidade de utilizar o idioma estrangeiro para este fim; (b) os únicos exames oficiais em língua estrangeira – vestibular/ provas de acesso a cursos de pós-graduação – focalizam essa habilidade; (c) o desenvolvimento da oralidade nas circunstâncias predominantes na escola pública – turmas grandes, poucos tempos de aula – é

inviável; (d) o ensino de leitura em língua estrangeira contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas de compreensão e interpretação de textos que atendem a fins educacionais mais amplos (op.cit. : 20 – 21).

O entrevistado Rafael (ele faz referência explícita aos PCNs) coordena e implementa uma abordagem com foco em leitura na escola pública federal onde atua. Para este fim, desenvolveu com sua equipe uma série de apostilas com textos apropriados aos fins a que se propõem. No que diz respeito à questão do ensino da(s) cultura(s) da língua alvo, o entrevistado pensa que, já que seus alunos não terão muita oportunidade de um contato real com a cultura estrangeira, prefere focar seu trabalho nas formas em que o Brasil é representado no exterior: “...eu gosto muito de mostrar como o país dele [do aluno] é visto em outra língua....o que os países que falam inglês falam do Brasil”. Cita, como exemplo, textos em inglês que tratem de problemas de corrupção no governo brasileiro:

Como é que os outros vêem essa corrupção no governo? Existe essa corrupção em outros lugares? É tentar fazer com que ele tenha um olhar crítico sobre a opinião dos outros. Eles podem criticar? Porque eles são desenvolvidos? Eles têm uma língua que estou aprendendo, eles podem criticar o meu país? É tentar fazer com que ele [o aluno] tenha um olhar crítico sobre a aquisição dessa outra língua.

Seu foco, explica o entrevistado, é menos na questão da cultura dos países da língua alvo e mais no desenvolvimento da habilidade da leitura entendida de forma mais ampla: “...eu quero que eles se tornem melhores leitores, de uma maneira geral...”, “...que tenham uma leitura crítica...”. Por se tornarem melhores leitores, tanto na língua estrangeira como na materna, os alunos se encontram mais bem preparados para entender e atuar na sociedade em que vivem. O entrevistado avalia que seus alunos concluem o Ensino Médio “*achando que o inglês ajudou*”.

Apesar de não focalizar especificamente o ensino da(s) cultura(s) da língua alvo, esse professor parece adotar uma abordagem em suas aulas que favorece alguns aspectos de uma proposta para um ensino intercultural e o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica. O foco nas formas como o Brasil é representado em língua inglesa e na reflexão sobre os significados dessas representações parece envolver algumas das operações críticas sugeridas por Guilherme (2002): comparar, contrastar, avaliar, julgar, decidir. O tipo de tópico

escolhido, fazendo referência a aspectos da realidade social brasileira, também sugere um engajamento com a realidade local dos alunos procurando situá-la em um contexto mais global, atendendo assim ao critério estabelecido por Guilherme para o *leitor intercultural crítico*: o indivíduo capaz de atuar como mediador entre “duas ou mais identificações culturais” bem como negociador das próprias “identificações e representações culturais, sociais e políticas” com a dos outros (Guilherme, op.cit.: 125).

Mesmo considerando a abordagem de leitura como bem sucedida no contexto onde atua, Rafael relata que seus alunos (e seus pais) se ressentem da falta de foco no desenvolvimento da habilidade oral devido ao “*mundo de fora* [da sala de aula] *que valoriza falar, falar inglês*”. Por essa razão, a equipe de professores procura, apesar das dificuldades, trabalhar alguns aspectos da língua oral, sobretudo como elemento de motivação para aprendizagem do idioma. No entanto, avalia que, de modo geral, o aluno conclui o Ensino Médio nessa escola considerando que a abordagem textual “*dá certo*”.

Selma também encontrou, como vimos acima (2.2.1.), na via do ensino de leitura uma forma de enfrentar o desafio de ensinar inglês em escolas do Estado e Município. Ao longo de seus anos de magistério, terminou por desenvolver uma série de materiais para este fim que eventualmente teve a oportunidade de publicar. Para ela, a opção pelo trabalho com a leitura é muito rica, e esse tipo de trabalho na disciplina de língua inglesa pode contribuir “*para a formação geral mesmo* [do aluno], *como pessoa, como leitor, como cidadão*”. A entrevistada compara o ensino de língua materna, “*muito apegado à gramática, à nomenclatura*”, com o de língua inglesa:

...você não precisa ficar preso a isso, você pode fazer leitura mesmo, pode fazer interpretação...desenvolver estratégias de leitura que estariam que estar sendo desenvolvidas lá na língua portuguesa, mas que não estão.

De acordo com a entrevistada, desta maneira o professor de língua inglesa está ensinando também “*leitura do mundo...interpretação do mundo*”. No que diz respeito ao ensino da(s) cultura(s) da língua alvo, Selma opina que o contexto da escola pública favorece este tipo de trabalho devido à liberdade de que goza o professor em organizar seu curso da maneira que lhe parecer mais apropriada e viável. Segundo ela, “*você pode trabalhar a cultura, chamar atenção,*

conversar” a partir dos textos estudados. No entanto, não citou especificamente nenhum tipo de atividade ou trabalho sobre a questão cultural que tenha desenvolvido com seus alunos.

O trabalho com leitura em língua inglesa desenvolvido por Selma na escola pública parece conter elementos que contribuam para uma educação intercultural: ela fala em uma leitura crítica, interpretativa, que contribua para os alunos “lerem” e “interpretarem” o mundo em que vivem. No entanto, a entrevistada não forneceu mais detalhes ou exemplos sobre como realiza este trabalho ou o trabalho com a(s) cultura(s), não nos permitindo avaliar melhor até que ponto ele poderia de fato contribuir para uma educação intercultural em língua/ cultura estrangeira.

Tereza trilhou um caminho bastante próprio em seu trabalho de magistério de língua/cultura inglesa em uma Escola Municipal. Descreve a escola onde atua como a escola do “não”: “*ele [o aluno] não sabe, ele não aprendeu, ele precisa rever, ele não está pronto para*”. Neste contexto, colocar conteúdos no quadro e pedir aos alunos que copiem é o que a maioria dos professores se limita a fazer. Tereza, no entanto, afirma privilegiar menos o ensino do código lingüístico propriamente dito e mais o trabalho com leitura, a reflexão, o diálogo entre professor e alunos, os relacionamentos em sala de aula.

No presente momento, seguindo a orientação dos *PCNs*, procura privilegiar também o trabalho com a cultura: “ *você trabalhar com outras culturas para você entender a sua*”. Tereza dá sua interpretação de como conduzir esse trabalho: partindo do “*universo da cultura do aluno*” – a música, os relacionamentos, sexo, drogas, violência.

E esses temas são temas ligados – se você fala da violência aqui, você fala da violência lá também [em países de língua inglesa]. Drogas aqui e drogas lá também. Nós vivemos hoje num mundo quase único. Você vê uma realidade no Rio de Janeiro e você vê um aluno nos Estados Unidos que entrou e matou [professores e colegas da escola].

Para a entrevistada, uma das dificuldades em realizar esse tipo de trabalho vem de questionamentos das famílias com base em sua orientação religiosa. Mas, segundo ela, essa é a “*corda bamba que o professor vive*”, requerendo flexibilidade e disposição para ir se adaptando à realidade dos alunos. “*Eu quero*

usar o inglês como um desafio para o aluno. Quero que ele pense, não quero que ele copie do quadro”.

Tereza descreve um trabalho de pesquisa que realizou com alunos de 8ª série, investigando a necessidade de conhecimentos de inglês de diferentes profissionais do bairro da Zona Sul onde fica localizada sua escola. Descobriram que essa necessidade varia bastante, desde o vendedor do quiosque na praia, que afirma precisar conhecer apenas os números e o nome dos produtos que vende em inglês, aos funcionários de um hotel que estão estudando o idioma para se comunicarem com hóspedes.

A professora conclui: *“o que meu aluno até a 8ª série precisa é pensar. Ele precisa ler, ele precisa pensar, ele precisa trabalhar com textos”*. O aprendizado do idioma, propriamente dito, acontecerá caso o aluno venha a ter necessidade real dele no futuro. Ela cita o exemplo de alunos que “correram atrás”, alguns até tornando-se professores de inglês.

Portanto, como os entrevistados mencionados anteriormente, Tereza procura desenvolver, no contexto de ensino/ aprendizagem de língua/ cultura estrangeira um trabalho que seja socialmente justificável para seus alunos da escola pública e que contribua para seu crescimento educacional em termos de leitura e reflexão. O foco da professora parece ser mais na “cultura dos alunos”, entendida como temas de interesse dos mesmos, e menos em aspectos da(s) cultura(s) da língua alvo. Privilegia também a parte afetiva, o aprender a conviver, a dialogar, exemplificado com a negociação entre professora e alunos com relação ao uso de equipamentos de MP3 na sala de aula. A aprendizagem do idioma fica realmente em segundo plano, na medida em que as condições de sala de aula não favorecem a realização de um trabalho efetivo nessa área. Espera-se que os alunos que necessitem adquirir esse conhecimento, busquem oportunidades de aprendizagem no futuro.

Maria contrasta o trabalho que realiza com alunos adultos (Educação de Jovens e Adultos) e com adolescentes do Ensino Fundamental em escolas de São Gonçalo. Com esses últimos, a professora relata sentir grande frustração já que são alunos de uma *“comunidade bastante carente e com alto índice de criminalidade”*; *“muitos não vêem propósito para aquela educação formal”*.

Já com os alunos adultos, a professora faz um trabalho de enriquecimento cultural, pois esses alunos “*têm muita curiosidade*”, “*eles ficam maravilhados*”. A professora descreve assim sua abordagem:

Eu não tenho pretensão de ensinar ninguém a falar inglês. Eu trabalho muito com a parte mesmo cultural, com essa invasão que a gente tem do inglês na nossa língua, com as palavras que a gente chama cognatos,.....,o que significam, porque a gente usa assim....e tento ajudá-los a identificar esse mundo que faz parte do mundo deles também.

A entrevistada trabalha com textos diversos – de livros, da Internet, bilhetes de metrô, ingressos de cinema, anúncios de jornal – para trazer o universo cultural da língua alvo mais próximo aos alunos. Adota uma abordagem comparativa/contrastiva: “*que tipo de conhecimento eles tem que ter lá? [no país da língua alvo, para arranjar um emprego] Que tipo de conhecimento é pedido aqui?*” E assim consegue ter “*umas discussões muito boas*” com esses alunos.

Já havíamos visto acima (2.2.2.) como esta professora vê o papel do professor de língua/ cultura estrangeira como um “mediador” entre culturas, e uma educação intercultural como perpassando todo o currículo escolar. Ao discutir o processo de ensino/ aprendizagem de língua/ cultura estrangeira, ela afirma ver nele o potencial para desenvolver uma crítica à hegemonia americana, aos discursos que circulam em inglês e sobre o inglês (Moita Lopes, 2003):

Você pode aprender a falar inglês e utilizar isso como instrumento para criticar tudo o que eles [os Estados Unidos] fazem, para você ter acesso à cultura deles e saber o que está acontecendo, a língua é uma ferramenta para isso.

A entrevistada parece entender o ensino de língua/ cultura estrangeira, mesmo em um contexto bastante desfavorável, como uma oportunidade de enriquecimento cultural dos alunos, de procurar expandir seus horizontes para além de seu cotidiano, de fazê-los refletir sobre esse mesmo cotidiano a partir da comparação/ contraste de temas como emprego, salário, custo de vida etc. Pensamos, portanto, que mesmo sem referir-se a conceitos e teorizações específicas, Maria parece ter uma noção bastante articulada do que seria uma abordagem intercultural no ensino de língua/ cultura estrangeira. No entanto, como ela própria afirma, só tem condição de implementar esse tipo de abordagem

em um dos contextos onde atua. No outro (Ensino Fundamental), sente-se constrangida por um número de dificuldades: as exigências do currículo, a indisciplina dos alunos, a falta de recursos e apoio.

Marli também relata como procura tornar a aprendizagem de idioma estrangeiro relevante para seus alunos de um curso profissionalizante de hotelaria em uma Escola Técnica Federal. Em sua atuação, a entrevistada se depara com todo tipo de problemas: falta de recursos, de materiais didáticos apropriados, turmas grandes e heterogêneas, tanto no que diz respeito a faixa etária – adolescentes e adultos – como na formação. A exigência mínima para os alunos que pretendem freqüentar o curso é ter completado a 4ª série do Ensino Fundamental, mas, afirma a entrevistada, alguns de seus alunos podem ter até nível superior.

Em face desses desafios, a professora procura adaptar seu trabalho ao perfil da turma: com algumas, consegue desenvolver aspectos do idioma falado (diálogos de atendimento à mesa em um restaurante, por exemplo); com outras, restringe-se a estratégias de leitura e vocabulário. Com todos os alunos, Marli afirma ter que trabalhar a auto-estima e vencer resistências:

...eu vejo que isso é como se ele [o aluno dissesse]: ‘puxa, eu posso. Esse inglês não é uma coisa do outro mundo, não é um bicho de sete cabeças’. Quando eles se vêem produzindo alguma coisa no idioma, algo, aí eles se sentem motivados.

A entrevistada também discute com os alunos as razões/ motivações para aprender inglês argumentando que

A língua tem que servir a uma determinada comunidade....Então eu começo a comparar porquê, em determinadas situações, um idioma usa determinada expressão, porque eles trabalham aquele significado, aquela maneira e aqui [no Brasil] a gente trabalha uma outra maneira.

Nesta afirmação, a professora sugere uma abordagem da questão cultural a partir do confronto dos códigos lingüísticos, de formas diferentes de expressar significados, para ajudar seus alunos a “*articular em uma outra cultura*” e ganhar confiança no uso do novo idioma.

Por outro lado, ao descrever seu trabalho em outra unidade da mesma Escola Técnica que funciona como um curso de idiomas aberto à comunidade,

Marli mostra uma visão mais convencional do trabalho com a cultura. Relata a organização de uma feira cultural, juntamente com os professores de espanhol, onde os alunos expunham seus trabalhos sobre aspectos dos hábitos e costumes dos países da língua alvo: comidas, festividades, música.

Com alguma frequência, na fala dos entrevistados (por exemplo, Selma, Vanda e Tereza) que atuam na escola pública, foram feitas referências ao fato de que eles se consideram exceções entre os demais profissionais do setor. A maior parte dos professores de língua/ cultura inglesa são descritos como se limitando a “*colocar conteúdos no quadro*” (Tereza) e pedir aos alunos que copiem, sem acreditar realmente que eles possam aprender alguma coisa.

A nosso ver, nossos entrevistados demonstraram criatividade e empenho para que a aprendizagem de língua e cultura inglesa possa ser significativa e contribuir para o processo educacional de seus alunos, encorajando-os a refletir sobre sua realidade lingüística, social e cultural (Rafael/ Tereza/ Marli). Os que adotam a estratégia da leitura (Rafael, Selma, Tereza) afirmam utilizá-la para desenvolver nos alunos a habilidade de compreender e interpretar textos não só no segundo idioma, mas também na língua materna. Todos procuram estimular a auto-estima de seus alunos e encorajá-los a adotar uma postura questionadora com relação ao idioma estrangeiro e sua(s) cultura(s).

Com base nessas observações, pensamos que poderíamos afirmar que existe na sala de aula desses professores um terreno fértil para que o ensino/ aprendizagem de língua/ cultura(s) estrangeira(s) contribua para uma educação intercultural. Os entrevistados demonstram ter consciência da necessidade de valorizar a língua e cultura(s) dos alunos e de explorar a aprendizagem do novo idioma/ cultura como oportunidade para alargar seus horizontes. No entanto, suas falas também deixam transparecer a necessidade de aprofundamento da reflexão sobre uma educação intercultural e de questionamento do discurso oficial do inglês como língua internacional.

É preciso ressaltar também que os entrevistados foram selecionados por serem profissionais experientes e engajados, com bom nível de formação: cursos de pós-graduação, participação em seminários, em grupos de pesquisa docente. Como eles próprios afirmam, não constituem a norma entre os professores de

língua e cultura(s) inglesa atuando na escola pública. Há, portanto, um longo caminho a ser trilhado para que o ensino de língua/ cultura estrangeira na Educação brasileira possa, de fato, contribuir para uma educação intercultural como propõem inclusive os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para essa disciplina.

Outra observação que gostaríamos de fazer com base em nossa análise é que, mesmo concordando com a postura expressa nos *PCNs* e por nossos entrevistados de que o ensino de leitura em língua estrangeira é o único objetivo viável e socialmente justificável na maioria das escolas da rede pública, a oportunidade de aprender a falar um idioma estrangeiro deveria estar disponível a pelo menos a um grupo de alunos nesse contexto.

Vimos acima que o domínio da expressão oral em um segundo idioma, em particular do inglês, vem se constituindo em uma linha divisória para acesso a bens materiais e culturais. Portanto, mesmo aceitando que esta aprendizagem pode não ser relevante ou desejável para todos, ela deveria estar disponível pelo menos para alguns. Isto já acontece em alguns contextos especiais dentro da rede pública como os Centros de Língua.

Uma de nossas entrevistadas (Marli) que lecionou em um desses Centros reportou a qualidade do trabalho ali desenvolvida por professores de inglês e espanhol, atraindo alunos não apenas da comunidade onde estava localizada a escola, mas também de várias outras comunidades da região (Baixada Fluminense). Tivemos também, através de nossa atividade profissional, a oportunidade de conhecer de perto o trabalho realizado nos Centros de Língua do Distrito Federal.

Os *PCNs* para Língua Estrangeira fazem referência aos Centros de Língua como atuando de forma complementar ao ensino da escola regular (1998: 19), colocando o ensino/ aprendizagem de língua estrangeira “fora da grade curricular” e, portanto, “fora do contexto da educação global do aluno” (op.cit.: 24). Sem deixar de concordar com a centralidade da escola para a formação dos sujeitos, pensamos que essa visão da educação é um pouco limitante e que ela ocorre em vários outros lugares: igrejas, outras instituições/ organizações sociais (sindicatos, movimentos sociais) bem como nos lares. Assim, acreditamos que o modelo dos

Centros de Língua, pelo menos como o conhecemos, é importante e válido para oferecer aos alunos da rede pública a oportunidade de aprender a falar um idioma estrangeiro, contribuindo para sua formação.

Por esta razão, decidimos realizar uma décima quinta entrevista, desta vez por correio eletrônico, com a coordenadora pedagógica do Centro Interescolar de Línguas de Brasília (um dos oito CILs do Distrito Federal) para conhecermos mais de perto seu funcionamento e as razões para sua eficiência no ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

5.4.

Uma abordagem diferente: o Centro Interescolar de Línguas de Brasília

Durante o período em que exerci minhas atividades profissionais em Brasília (1996 – 1999) como diretora de um curso de idiomas travei contato bastante próximo com o trabalho pedagógico sendo desenvolvido pelo Centro Interescolar de Línguas do DF. Esse contato se deu de diferentes maneiras. Em primeiro lugar, dividia professores com esta instituição de ensino, ou seja, alguns dos melhores professores sob minha responsabilidade atuavam também no CIL. Em segundo lugar, uma de minhas tarefas na direção da escola era aplicar teste de nivelamento em alunos provenientes de outras instituições. Assim, pude comprovar o bom nível de conhecimentos, inclusive o domínio do idioma oral, dos alunos que haviam frequentado o CIL. Finalmente, através de um número de atividades (participação em eventos de reciclagem, seminários para professores, contatos com profissionais atuando em outras instituições) tive oportunidade de comprovar a excelente reputação do CIL no ensino de idiomas.

Assim, julguei importante incluir nesse trabalho uma décima quinta entrevista com roteiro e objetivos diferentes das realizadas com os demais professores: investigar mais de perto as razões para o ensino de excelência desenvolvido nesta instituição da rede pública do DF. Procurei focar nesta entrevista os aspectos que considere relevantes para o sucesso do ensino/aprendizagem de idiomas no CIL: a disponibilidade de recursos financeiros diferenciados assim como de recursos pedagógicos, a formação dos professores, a

existência de um projeto pedagógico para a instituição, a visão e comprometimento da direção. A entrevista foi realizada através de correio eletrônico com a coordenadora pedagógica do Centro de Línguas. Em seguida, oferecemos um sumário e análise dos principais pontos da entrevista.

O Centro Interescolar de Línguas de Brasília é um dos oito CILs da rede do Distrito Federal. Atende a seis mil e quinhentos alunos estudando inglês, francês e espanhol. Conta com oitenta e cinco professores selecionados por concurso público. A qualificação mínima dos professores é a licenciatura. Alguns possuem especialização e mestrado.

Os alunos que freqüentam o CIL são “tributários”, segundo a entrevistada, isto é, são provenientes de outras escolas da rede pública que não oferecem língua estrangeira em sua grade curricular, freqüentando o CIL no contra-turno. Alguns alunos dão continuidade a seus estudos de idioma após a conclusão do Ensino Fundamental e/ ou Médio nas demais escolas da rede. O CIL também atendia a outros alunos da comunidade mediante pagamento de taxa simbólica, mas este programa está sendo descontinuado. Segundo a entrevistada, o governo do DF quer priorizar o atendimento aos alunos da rede pública.

O CIL recebe recursos financeiros de um programa diferenciado do Governo do Distrito Federal, o *Programa de Descentralização de Recursos Financeiros* (PDRF) e estes recursos são administrados pela *Associação de Pais e Mestres* da instituição. No que diz respeito a recursos pedagógicos, conta com equipamentos de ponta: aparelho de som, TV, vídeo cassete, DVD, retro-projetor, data-show. A excelência dos resultados no ensino/ aprendizagem de idiomas é, no entanto, atribuído pela entrevistada à equipe de profissionais atuando na instituição:

[O sucesso pode ser atribuído a] o comprometimento de todos os professores e funcionários que trabalham no CIL por um ensino público de qualidade e participação dos pais na escola. Todos ali zelam pela permanência do aluno na escola. Vários projetos são elaborados e executados para a permanente melhoria do ensino (Banco de Livros para alunos carentes, Cantina Solidária que tem parceria com a APM, Recuperação Contínua, permanente observação da freqüência e rendimento do aluno e contato com as famílias). Os professores são valorizados no ambiente escolar e incentivados a uma formação continuada.

Segundo a entrevistada, os alunos percebem a importância da aprendizagem de idiomas para sua futura vida profissional. Vários professores do CIL foram alunos da instituição.

A escola possui um projeto pedagógico “*construído por todos os segmentos: professores, pais, alunos e funcionários*”, mas as decisões pedagógicas são tomadas pelos professores, coordenadores e pela direção. A abordagem adotada no ensino de idiomas é a comunicativa, com foco nas quatro habilidades. No entanto, os PCNs são uma referência para o trabalho desenvolvido, sugerindo um ensino contextualizado e interdisciplinar. Ainda segundo a entrevistada, “os Temas Transversais são trabalhados por meio de projetos que envolvem a escola como um todo”. A cada dois anos, é realizada uma Feira Internacional para a apresentação dos trabalhos dos alunos.

Adotando uma abordagem comunicativa, os professores do CIL tendem a usar a língua alvo na sala de aula. No entanto, consideram a língua e a cultura materna dos alunos como um recurso fundamental para tornar mais significativa a aprendizagem do idioma estrangeiro.

O CIL de Brasília é apenas uma unidade na malha da rede de escolas públicas brasileiras. Uma investigação mais detalhada de experiências semelhantes seria necessária para que conclusões mais generalizáveis pudessem ser tiradas a respeito desse tipo de instituição. No entanto, considere relevante a inclusão de mais essa entrevista para evidenciar a possibilidade de realização de um ensino de idiomas de qualidade na escola pública, permitindo aos alunos até mesmo a aquisição da habilidade oral. Talvez esta aprendizagem não seja relevante para todos os alunos como foi colocado por outros de nossos entrevistados trabalhando na rede pública; talvez não seja uma prioridade disponibilizá-la para todos. Ao mesmo tempo, a “receita” de sucesso do CIL, segundo a entrevistada e segundo minhas próprias observações não inclui nenhum ingrediente excepcional, apenas a boa utilização de recursos, comprometimento da equipe e foco do trabalho realizado em sala de aula. Se educação não é privilégio, conforme afirmou Anísio Teixeira, uma educação de qualidade em língua estrangeira não pode se transformar em mais um instrumento de exclusão em nossa sociedade.