

6

Considerações Finais: Por que não me deixar falar na língua que eu quiser?

Consideramos como objetivo inicial desse trabalho investigar a posição e o significado do ensino/ aprendizagem de língua e cultura estrangeira na educação brasileira. Para esse fim, percorremos em primeiro lugar um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, acompanhando as diferentes tentativas de definir, mediante legislação, o papel dessa disciplina em nossos currículos escolares.

A mais recente dessas tentativas de legislação, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino de Língua Estrangeira* (MEC: 1998) explicitam a aprendizagem de língua estrangeira, juntamente com a da língua materna, como um “direito de todo cidadão” (op.cit.: 19), apoiado na *Lei de Diretrizes e Bases* e na *Declaração Universal de Direitos Lingüísticos* publicada pelo *Centro Internacional Exarré para Minorias Étnicas e Nações* (CIEMEN) e pelo *PEN-Club Internacional*. Na prática, sabemos que muitas dessas orientações nunca saem do papel e que, com raras exceções, o ensino/ aprendizagem de língua estrangeira na educação brasileira não atinge plenamente seus objetivos. Por esta razão também, proliferou no Brasil a indústria de ensino de idiomas com base na iniciativa privada e a qual recorrem os brasileiros que desejam aprender um idioma estrangeiro e que podem pagar por isso. Nesse contexto, predominou também a tendência a ensinar línguas e culturas dominantes, inicialmente o francês e, a partir da década de 50 do século passado, a língua inglesa, caracterizando a expansão da hegemonia mundial desse idioma e das culturas associadas a ele no bojo da globalização.

Escolhemos focar esse trabalho mais especificamente no ensino/ aprendizagem de língua inglesa em primeiro lugar por ser esta nossa área de atuação profissional, mas também por ser uma língua hegemônica, colocando questões e desafios especiais com relação a seu ensino/ aprendizagem: como ensinar um idioma que dá acesso a tantos discursos centrais à contemporaneidade sem fomentar um assujeitamento lingüístico e cultural?

Com este desafio em mente, buscamos fundamentos teóricos para caracterizar a linguagem como fenômeno social e culturalmente situado, objeto e

local de lutas de poder. Adotando-se esta perspectiva se tornam evidentes as limitações e contradições de uma visão da língua inglesa como idioma de comunicação internacional neutro e benéfico: neutro na medida em que sua internacionalização o distanciaria de suas raízes culturais nas comunidades de fala onde tem origem; benéfico porque facilitaria a comunicação entre diferentes indivíduos e grupos sociais, proporcionando maior entendimento entre eles. Vimos como diferentes vozes vem se fazendo ouvir, dentro e fora da profissão (Phillipson, 1992; Pennycook, 1994; Ianni, 2004; Ortiz, 2006) questionando esse discurso oficial sobre o inglês, apontando os interesses políticos e econômicos subjacentes a ele e sugerindo a apropriação do idioma por seus usuários para a expressão de seus próprios significados.

Vimos também como conceitos aparentemente sólidos como língua materna, primeira língua, segunda língua, língua estrangeira são desconstruídos e re-significados ao adotarmos um olhar mais complexo sobre o fenômeno da linguagem e concluirmos que a idéia de “uma língua”, homogênea e estável, é um mito criado com finalidades específicas. Além disso, em um mundo em que as fronteiras estão em processo de redefinição, a experiência do bilingüismo e mesmo do plurilingüismo torna-se mais freqüente, colocando esses conceitos em questão.

Ao considerarmos a experiência bilíngüe, verificamos a centralidade da questão da identidade no processo de aquisição de uma língua, seja ela a materna ou um segundo ou terceiro idioma. Linguagem e identidade estão mutuamente implicadas, sugerindo o questionamento e redefinição de conceitos tais como identidade cultural e identidade nacional. Esta implicação mútua sugere também a consideração dos processos de estranhamento e deslocamento experimentados por sujeitos que aprendem uma segunda língua. Constatamos como esses processos estão na raiz da experiência de viver entre fronteiras, característica de quem transita entre línguas e culturas, experiência que pode ser vivida como ameaçadora e destrutiva ou como enriquecedora, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência intercultural.

Foi nesse marco que procuramos re-situar o ensino/ aprendizagem de língua estrangeira, em particular da língua inglesa, na educação brasileira: ao proporcionar a experiência da alteridade via a aprendizagem de outro código lingüístico e cultural, esta aprendizagem poderia constituir-se em elemento

essencial a uma educação intercultural. O passo seguinte foi buscar modelos e definições do que seria uma educação intercultural, tanto em teorias educacionais mais amplas como nas que tratam do ensino de línguas estrangeiras.

Encontramos, sobretudo nas obras de Byram (1997) e Guilherme (2003), indicações significativas de como se daria esse processo, de como o estudo de língua(s) e cultura(s) estrangeira(s) poderia tornar-se lugar privilegiado de aprendizagem intercultural. Uma condição fundamental é que os professores dessa disciplina sejam preparados para desenvolver em seus alunos uma *competência comunicativa intercultural* que encoraje o diálogo com outras culturas, que ensine esses aprendizes a conviver com as diferenças e a aceitar as que não podem ser superadas. É necessário que tanto professores como alunos ampliem sua *consciência cultural crítica*, aprofundando sua reflexão sobre as questões interculturais, aprendendo a comparar, avaliar, apreciar, julgar, compreender a(s) cultura(s) da língua estrangeira bem como a(s) da língua materna e incentivando o compromisso com uma ação transformadora da sociedade em que vivemos.

É preciso também que os professores auxiliem seus alunos a articular uma *voz* (Pennycook, 1994) na língua estrangeira que os permita expressar nela seus próprios significados, ao mesmo tempo respeitando e fortalecendo seus vínculos com suas raízes lingüísticas e culturais.

Partindo dessa base teórica, passamos a interrogar os sujeitos de nossa pesquisa - os professores brasileiros de língua inglesa - buscando identificar indícios de uma consciência intercultural em sua prática pedagógica e em sua própria vivência de transitar entre línguas e culturas. Justificamos nossa escolha de sujeitos da pesquisa a partir da visão de Giroux (1997) do professor como *intelectual transformador*, bem como nas de Gauthier e Melhouki (2004) e Campos (2005) que caracterizam o profissional docente como elemento essencial a transformações na pedagogia, na escola e na sociedade, visando torná-las mais democráticas e humanas.

Assim, interrogamos nosso grupo de professores com relação a temas que nos pareceram essenciais ao entendimento de como a disciplina de língua/ cultura estrangeira possa adquirir significado no contexto de uma educação intercultural: sua visão sobre o papel da língua e cultura materna de seus alunos, suas práticas pedagógicas em sala de aula, sua percepção do papel do professor, especialmente

do professor de língua/ cultura estrangeira e seu entendimento de uma educação intercultural.

O primeiro dado que gostaríamos de ressaltar com relação à fala de nossos entrevistados foi o comprometimento que todos expressaram com o tornar a aprendizagem de língua e cultura estrangeira significativa e proveitosa para seus alunos, independente do contexto educacional em que ela ocorra. Mesmo enfrentando dificuldades como turmas grandes, falta de recursos, desprestígio da disciplina, esse grupo particular de professores manifestou a intenção e deu exemplos de como procuram atuar para que o aprendizado seja proveitoso. Assim, procuram aproximar a experiência do aprendizado do novo código lingüístico e cultural às vivências e interesses dos alunos, procurando estabelecer ‘pontes’ com o universo lingüístico e cultural que trazem para a sala de aula.

Em segundo lugar, apesar de variações individuais e de algumas ambigüidades e contradições, os entrevistados manifestaram também seu compromisso com a língua e cultura maternas comum a eles e aos alunos, buscando valorizá-las e reconhecendo seu papel fundamental na aprendizagem de um segundo idioma. Reportaram suas próprias experiências de *estranhamento/ deslocamento* (Revuz, 2002; Bertoldo, 2003; Coracini, 2003) na aprendizagem e utilização do idioma estrangeiro que os faz vivenciar dimensões diferentes da própria identidade (por exemplo, Rafael) e questionar seu relacionamento e sua lealdade à língua materna (Carmen).

Da mesma forma, relataram exemplos de *estranhamento* por parte de seus alunos que não os ‘reconhecem’ quando empregam o idioma estrangeiro (Selma) ou insistem em manter um sotaque brasileiro em sua expressão no novo idioma como marca identitária (Rafael). Evidenciaram assim a importância dessas questões no processo de aquisição de uma nova língua/cultura, reforçando a importância da dimensão afetiva nesse processo e o papel fundamental do idioma /cultura materna como recurso cognitivo e facilitador afetivo.

Por outro lado verificamos que o discurso do inglês como língua internacional encontra-se bastante difundido e naturalizado, particularmente entre os entrevistados que atuam em escolas de idioma: a onipresença do inglês no mundo e nos currículos escolares é vista como inevitável ou mesmo desejável, uma vez que é a língua de comunicação internacional. Os entrevistados que adotam uma postura mais crítica com relação a essa hegemonia sugerem que a

melhor forma de questioná-la é dominando a “língua do inimigo” (Rafael/ Selma). A hegemonia da língua inglesa pode causar certo desconforto, mas as razões estruturais subjacentes a ela não são mais profundamente discutidas ou questionadas.

Da mesma forma, a valorização do idioma e da identidade brasileira dos alunos é considerada importante para preservar sua auto-estima e motivar seu aprendizado, mas as relações de poder e o embate de forças em um cenário internacional, de um modo geral, ou não são questionadas ou são aceitas como inevitáveis. Os entrevistados não parecem ter familiaridade com as críticas internas à profissão (Phillipson, 1992; Pennycook, 1994) à expansão mundial do inglês, fato que não causa surpresa na medida em que esses tópicos não são geralmente abordados nem na formação inicial nem na continuada dos professores.

Entre os entrevistados que atuam na escola pública, os questionamentos sobre o ensino/ aprendizagem de inglês focalizam a relevância dessa aprendizagem para a vida prática dos alunos. Por esta razão, vários entrevistados optam pela abordagem de leitura proposta nos *PCNs* para o ensino de língua estrangeira, relatando experiências bem sucedidas e proveitosas para os alunos.

No contexto das escolas de idiomas, os entrevistados, mesmo aceitando o discurso oficial do inglês como língua internacional (aprender inglês é indispensável no mundo contemporâneo, dá acesso a informações essenciais, permite o acesso a bens materiais e culturais desejáveis) buscam flexibilizar alguns dos princípios básicos da abordagem comunicativa. Desta maneira, a flexibilização do modelo do *falante nativo*, sobretudo no que diz respeito à pronúncia, o uso da língua materna em situações específicas e a adoção de práticas de sala de aula ecléticas, motivados pela busca do que “funciona”, o que ajuda os alunos a aprender são práticas comuns descritas pelos entrevistados. Todos se preocupam em tornar o aprendizado relevante estabelecendo aproximações com a cultura dos alunos, especialmente dos adolescentes, mediante escolha de temas de seu interesse, uso de músicas e, quando possível, de recursos tecnológicos.

A(s) cultura(s) associada(s) à língua alvo ainda se encontram representada(s) de forma bastante estereotipada nas salas de aula de nossos professores. Mesmo reconhecendo a importância dessa dimensão do aprendizado

de uma língua estrangeira, as práticas descritas pelos entrevistados, com poucas exceções, focalizam principalmente aspectos mais superficiais da(s) cultura(s) em questão bem como da(s) cultura(s) da língua materna. Predominam também referências à(s) cultura(s) americana e britânica. A idéia de um ensino de língua apátrida, sem referências culturais específicas não parece fazer parte do entendimento dos entrevistados de suas atribuições docentes.

Apesar de explicitarem seu entendimento do ensino/ aprendizagem de língua estrangeira como um processo com potencial para desenvolver nos alunos uma reflexão crítica sobre a experiência intercultural, parece faltar aos entrevistados as ferramentas para aprofundar com eles essa reflexão. A abordagem da(s) cultura(s) mais freqüentemente descrita pelos entrevistados é a de *comparação/ contraste*. Poucos são os que dão exemplos de práticas que permitam investigar mais a fundo as diferenças/ semelhanças entre a(s) cultura(s) ou mesmo considerar a possibilidade de que algumas delas sejam incomensuráveis/ insuperáveis. Os exemplos de temas e tópicos tratados são quase sempre extraídos de visões estereotipadas do que seja a cultura do Outro da língua estrangeira. Diferenças ligadas a comunidades lingüísticas ou grupos sociais distintos são ignoradas o abordadas de forma superficial. E quase todos os entrevistados percebem sua contribuição à formação de cidadãos interculturais críticos como sendo a de *conscientização*, sem contemplar o engajamento em ações transformadoras da sociedade.

Portanto, se procurávamos, como afirmamos anteriormente, indícios que sugerissem o potencial para uma educação intercultural na sala de aula de língua estrangeira, poderíamos concluir que esses indícios foram encontrados, mas que existe um longo caminho a ser percorrido para que de fato a disciplina contribua para a formação de cidadãos interculturais críticos.

Algumas etapas importantes desse caminho já podem ser identificadas. A primeira é a inclusão dessas questões na formação dos professores de língua estrangeira. Tradicionalmente essa formação contempla a aprendizagem do idioma, de teorias de aprendizagem de línguas e metodologias de ensino. Guilherme (2003) aponta, por exemplo, para a inclusão em cursos de formação de professores de áreas interdisciplinares tais como Estudos Culturais e Pedagogia Crítica. O objetivo seria o de proporcionar aos professores a oportunidade de

desenvolver a própria *consciência cultural crítica* para que eles se encontrassem melhor preparados para apoiar seus alunos nessa direção.

Outra etapa significativa, já sugerida na anterior, seria uma maior aproximação e interação entre teóricos e professores de língua estrangeira com o pensamento educacional mais amplo para buscar inspiração e sinergia e, ao mesmo tempo, reforçar a dimensão educacional da disciplina.

Indispensável também dar continuidade a pesquisas na área de educação intercultural em língua estrangeira para aprofundar alguns temas, bem como o entendimento de conceitos chave como *competência comunicativa intercultural* e *consciência cultural crítica*, assim como investigar práticas pedagógicas que possam contribuir para esses objetivos. Sobretudo, seria importante refletir sobre as maneiras como estas competências poderiam incentivar uma *ação social transformadora*.

Outra questão importante identificada em nossa pesquisa é a do ensino de língua/cultura estrangeira no contexto da escola pública brasileira. Vimos acima como os *PCNs* para esta disciplina identificam o ensino da leitura como o único viável e socialmente justificável nesse contexto. Aceitamos que por esta via seja possível atingir-se os objetivos de uma educação intercultural em língua estrangeira como evidenciam os exemplos dados por alguns de nossos entrevistados (Rafael/ Selma/ Maria/ Tereza). No entanto, a questão do domínio do idioma oral volta a se colocar quando consideramos como sugere Graddol (2006) que ele pode se tornar em novos limites para definir a exclusão no mundo contemporâneo. Poderíamos aceitar que aos alunos da escola pública ficasse reservado apenas o bom “feijão com arroz” como sugeriram alguns entrevistados? Trata-se de questão bastante complexa e controversa que seria impossível de abordar adequadamente no contexto desse trabalho. Remete-nos à questão colocada em nossa **Introdução** das prioridades do ensino público como definidas por nosso grande educador Anísio Teixeira.

De toda maneira, pensamos que não podemos nos furtar a opinar sobre o tema, menos por razões acadêmicas e mais com base em nossa paixão e convicção viscerais da “dor e delícia” - parafraseando nosso poeta popular Caetano Veloso - de ser bilíngüe, experiência que acreditamos não pode ser negada com base em poder aquisitivo e/ ou classe social aos que a ela desejam ter acesso.

Por esta razão, incluímos a décima quinta entrevista com a coordenadora do Centro Interescolar de Línguas de Brasília como argumento objetivo de que é viável ensinar a falar um idioma estrangeiro no contexto da escola pública, talvez não a todos os alunos, mas pelo menos a alguns que assim o desejem e batalhem para isso. Que idioma(s) ensinar, como definir o acesso a esta oportunidade poderiam ser objetos de novos estudos.

Assim, acreditamos que a disciplina de língua estrangeira possa encontrar seu lugar certo no currículo da educação brasileira: nem como marca de educação de elite nem como disciplina de menor valia, que ninguém leva a sério, mas como contribuindo para a formação essencial do cidadão brasileiro que habita o mundo complexo e multicultural do século XXI.

Como recurso acadêmico, apelamos para os dizeres da *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos* (1996), elaborada sob o patrocínio da UNESCO, pela *Comissão para os Direitos de Tradução e Lingüísticos* do *PEN Club Internacional* e do *Centro Internacional Exarré para Nações e Minorias Étnicas*. Esta Declaração propõe como direito de cada indivíduo ser educado e se expressar livremente na língua de sua comunidade lingüística (definida sem referência a fronteiras geográficas ou políticas). Propõe também em seu artigo 13º:

Todos têm direito a serem **políglotas** e a saberem e usarem **a língua mais apropriada ao seu desenvolvimento pessoal** ou **à sua mobilidade social**, sem prejuízo às garantias previstas nesta Declaração para o uso público da língua própria do território (meu negrito).

Pensamos que este artigo da Declaração articula bem o espírito de nosso trabalho. A linguagem é uma ferramenta rica e complexa, que molda nossas subjetividades e nos permite expressar significados pessoais e culturais. Os diferentes códigos lingüísticos possuem o mesmo grau de legitimidade e não são propriedade exclusiva de nenhum grupo social. A cada um de nós deveria ser dado o direito de aprender a utilizar cada uma dessas ferramentas, a que melhor nos conviesse, a que nos capturasse pelos mais diferentes motivos. A cada um de nós deveria ser dado o direito de conhecer a riqueza e diversidade da expressão humana e de explorar em si mesmo suas próprias diversidades, riquezas e contradições. A cada um de nós deveria ser dado o direito de, como afirma a poetisa indiana Kamala Das, poder falar a língua que quiser.