

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS

ROSÂNGELA MEDEIROS DA LUZ

**PESQUISA ETNOGRÁFICA: DESVENDANDO OS SIGNIFICADOS CULTURAIS  
DE UMA PROFESSORA E SEUS ALUNOS SOBRE A LÍNGUA INGLESA E SEU  
APRENDIZADO**

Goiânia

2010

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação**

Autor (a):	Rosângela Medeiros da Luz		
E-mail:	romeluz@yahoo.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	Brasil	UF:GO	CNPJ:
Título:	PESQUISA ETNOGRÁFICA: DESVENDANDO OS SIGNIFICADOS CULTURAIS DE UMA PROFESSORA E SEUS ALUNOS SOBRE A LÍNGUA INGLESA E SEU APRENDIZADO		
Palavras-chave:	Etnografia, Ensino de Línguas e Globalização.		
Título em outra língua:	ETHNOGRAPHIC RESEARCH: UNCOVERING THE CULTURAL MEANINGS FROM A TEACHER AND HIS STUDENTS ABOUT THE ENGLISH LANGUAGE AND ITS LEARNING		
Palavras-chave em outra língua:	Ethnography, language teaching and Globalization		
Área de concentração:	Letras e Linguística		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	13/09/2010		
Programa de Pós-Graduação:	Faculdade de Letras		
Orientador (a):	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> Dilys Karen Rees		
E-mail:			
Co-orientador (a):			
E-mail:			

**3. Informações de acesso ao documento:**

Liberação para disponibilização?<sup>1</sup>       total       parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: \_\_\_\_\_

Outras restrições: \_\_\_\_\_

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) autor (a)

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

<sup>1</sup> Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

ROSÂNGELA MEDEIROS DA LUZ

**PESQUISA ETNOGRÁFICA: DESVENDANDO OS SIGNIFICADOS CULTURAIS  
DE UMA PROFESSORA E SEUS ALUNOS SOBRE A LÍNGUA INGLESA E SEU  
APRENDIZADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística Aplicada.

Área de concentração: Letras e Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Estudos Linguísticos

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Dilys Karen Rees

Goiânia

2010

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
GPT/BC/UFG**

Luz, Rosângela Medeiros da.  
L979p Pesquisa Etnográfica : desvendando os significados culturais de uma professora e seus alunos sobre a língua inglesa e seu aprendizado / Rosângela Medeiros da Luz. - 2010.

148 f..

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dilys Karen Rees.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2010.

Bibliografia.

Apêndices.

1. Etnografia. 2. Ensino de Línguas. 3. Globalização. I.  
Título.

CDU: 39:811.111

ROSÂNGELA MEDEIROS DA LUZ

**PESQUISA ETNOGRÁFICA: DESVENDANDO OS SIGNIFICADOS CULTURAIS  
DE UMA PROFESSORA E SEUS ALUNOS SOBRE A LÍNGUA INGLESA E SEU  
APRENDIZADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás para defesa em 13/09/2010 e para obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística Aplicada à banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dilys Karen Rees – FL/UFG – Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Ceres Pereira – UFGD

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Heloísa Augusta Brito de Mello – FL/UFG

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho. Entretanto, a algumas destas pessoas gostaria de ressaltar meu especial apreço. Especialmente à minha orientadora, Profa. Dra. Dilys Karen Rees, em primeiro lugar, pela atenção, paciência e presteza despendida durante as valiosas orientações, e, em segundo lugar, pelas inúmeras palavras de incentivo e apoio em momentos difíceis neste trajeto.

À Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Melo e à Profa. Dra. Carla Janaina Figueredo, que durante a qualificação me auxiliaram com suas importantes observações.

À Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Melo e Profa. Dra. Maria Ceres Pereira por fazerem parte da banca examinadora.

Aos professores da Faculdade de Letras-UFG, tanto os da graduação quanto os da pós-graduação, por acenderem em mim a chama da aprendizagem e o gosto pela profissão.

Aos meus alunos que gentilmente participaram desta pesquisa e puderam contribuir com a realização deste trabalho e com a minha formação profissional.

Ao professor Frederico Paixão, então coordenador do curso de Secretariado, e a própria faculdade pela autorização para a pesquisa naquela instituição de Ensino.

À minha família, aos meus pais, José Ávila da Luz e Matildes Medeiros da Luz, pelas palavras de incentivo e apoio, além é claro, do amor incondicional que sempre me dedicaram. Aos meus irmãos que sempre acreditaram na minha capacidade.

Ao meu marido, Ronaldo Gabriel da Silveira Júnior, pelo companheirismo, compreensão e apoio.

A todos os meus amigos que caminharam ao meu lado durante a realização deste trabalho, mesmo que não tão frequentemente como eu gostaria, mas sempre com palavras de carinho, apoio e incentivo.

Aos colegas da pós-graduação, pelos momentos agradáveis e pelas frutíferas discussões teóricas.

Aos funcionários da Faculdade de Letras, pelo atendimento cordial e eficaz.

## RESUMO

Nesta pesquisa de base etnográfica buscou-se identificar e compreender como os aprendizes de língua inglesa (LI) de um curso superior tecnológico na área de negócios atribuíam significados culturais à LI e ao seu ensino e aprendizagem, além de investigar como esses significados culturais interferiam na dinâmica da sala de aula. Exemplos desta interferência puderam ser vistos na resistência dos alunos em relação à língua ensinada, nas várias formas de interação social no grupo durante as aulas e na resistência à metodologia adotada pela professora em sala de aula, uma vez que ocorreram comentários dos alunos sobre o modelo/metodologia “ideal” de ensino de língua estrangeira (LE).

Este estudo se deu sob a forma de observação participante, no qual o comportamento, a comunicação, as ações e/ou os eventos destes aprendizes dentro da sala de aula de inglês foram observados e registrados e analisados, de forma a identificar os domínios culturais, por meio das análises de relações semânticas oferecidas por Spradley (1980), e assim, desvendar os significados culturais para tais atitudes e comportamentos; essas explicações culturais foram construídas sobre o alicerce do princípio êmico, comum nos estudos etnográficos.

Por meio das análises percebemos que havia diferentes compreensões culturais sobre o que é aprender para a professora e para seus alunos. Essas divergências culturais resultaram em conflitos nas expectativas em relação aos papéis que esses participantes deveriam assumir na sala de aula de língua estrangeira, enquanto a professora idealizava um aluno autônomo e ativo, o aprendiz, por sua vez, apresentava-se como isento de responsável por esse complexo processo de aprendizagem de uma LE, visto que, atribuíam essa responsabilidade a outrem. Como muito dos problemas que surgiram nesse contexto investigado estavam relacionados aos conflitos culturais, especialmente no que se refere à cultura de ensino e aprendizado da LI, discutimos a importância de uma abordagem intercultural na prática pedagógica dos professores de LE para que eles possam mediar essa mescla de cultura que é a sala de aula. Com esse intuito, refletimos sobre a postura etnorrelativista, sugerida pelo modelo DIMS de Bennett (1993), e sobre os papéis de professores e alunos apresentados em Santos (2004). Enfim, este trabalho buscou revelar os fatores culturais, que mesmo em uma dimensão invisível, impelem a dinâmica da sala de aula, ou seja, tentou-se desvendar o que subjaz ao ensino e aprendizado da LI naquele contexto investigado.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem de língua inglesa. Significados culturais. Conflitos culturais.



## ABSTRACT

This ethnographic research sought to identify and understand how English language learners in a higher technology course in the business field attributed cultural meanings to the English language and its teaching and learning, and investigated how these cultural meanings interfered with the classroom dynamics. Some examples of this interference could be seen in the resistance of students towards the language taught, on the various forms of social interaction in the group during class, and in the resistance towards the methodology adopted by the teacher in the classroom, since there were comments from students about "ideal" model / methodology for teaching foreign language (FL).

This study took the form of participant observation, in which behavior, communication, actions and / or events of learners in the English classroom were observed and recorded and analyzed in order to identify the cultural domains, through the analysis of semantic relationship offered by Spradley (1980), and thus reveal the cultural meanings to such attitudes and behaviors, those cultural explanations have been built on the foundation of the emic principle, common in ethnographic studies.

Through the analysis we realized that there were different cultural understandings about what was learning to the teacher and to her students. These cultural differences resulted in conflicts about the expectations regarding to the roles that these participants should take in the foreign language classroom, while the teacher envisioned an autonomous and active student, the students, on their turn, presented themselves as free of charge from this complex process of learning a FL, since, attributed this responsibility to others. As most of the problems, which arose in this investigated context, were related to cultural conflicts, especially the ones regarding the culture of teaching and learning the English language, we discussed the importance of an intercultural approach in the teaching practice of EFL teachers so they can mediate this mix of culture that can take place in the classroom. In order to achieve that, we reflected on the ethnorelativism stance, suggested by the model DIMS from Bennett (1993), and on the roles of teachers and students presented by Santos (2004).

Finally, this study sought to reveal the cultural factors, that even in an invisible dimension, impel the dynamics of the classroom, in other words, we attempted to unravel what underlies teaching and learning of the English language in that investigated context.

**Keywords:** Teaching and learning of English language. Cultural meanings. Cultural conflicts.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.1:</b> Papéis de professores e alunos na abordagem comunicativa e Intercultural .....	52
<b>Quadro 1.2:</b> Fases do modelo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural.....	56
<b>Quadro 2.1:</b> Participantes da pesquisa .....	68/69
<b>Quadro 2.2:</b> Relações semânticas universais.....	73
<b>Quadro 3.1:</b> Atributos da Língua Inglesa .....	76
<b>Quadro 3.2:</b> Atributos de professor .....	82
<b>Quadro 3.3:</b> Atributos da aluna Silvia.....	86
<b>Quadro 3.4:</b> Atributos de aluno universitário.....	88
<b>Quadro 3.5:</b> O ensino de Inglês no ensino básico .....	92
<b>Quadro 3.6:</b> Causas para não aprender a língua inglesa.....	92
<b>Quadro 3.7:</b> Causas para não aprender o inglês .....	100
<b>Quadro 3.8:</b> Expectativas de resultados quanto à aprendizagem da LI naquela Faculdade.....	104
<b>Quadro 3.9:</b> Resultado de se aprender Inglês na faculdade.....	106
<b>Quadro 3.10:</b> Razão para aprender inglês .....	110
<b>Quadro 3.11:</b> atributos das duas gramáticas.....	115
<b>Quadro 3.12:</b> Justificativa para não usar a LM .....	117
<b>Quadro 3.13:</b> Modos e passos para aprender essa LE.....	124
<b>Quadro 3.14:</b> O que é aprender para a professora e alunos.....	125

## LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

CL	Centro de Línguas
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
L1	Língua Um/ Primeira Língua
L2	Língua Dois / Segunda Língua
OCEM	Orientacoes Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	11
Introdução .....	11
Justificativa .....	13
Objetivos .....	13
Perguntas de Pesquisa .....	14
Organização do Trabalho .....	15
<b>CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	17
1.1 A linguística aplicada e as novas diretrizes para a construção do conhecimento .....	17
1.2 A globalização e sua reflexão nas identidades .....	24
1.3 A língua inglesa no mundo globalizado .....	32
1.4 As abordagens metodológicas usadas no ensino de línguas estrangeiras no Brasil .....	40
1.5 O papel do professor e do aluno na sala de aula de LE .....	51
1.6 A importância da abordagem intercultural na sala de aula de LE .....	54
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA</b> .....	59
2.1 O tipo de pesquisa utilizada e sua importância no contexto escolar .....	59
2.2 O campo de pesquisa .....	64
2.3 Um “Grand-Tour” pela instituição .....	66
2.4 As aulas observadas e os materiais usados .....	67
2.5 Os participantes da pesquisa .....	67
2.6 Tipo de observação .....	69
2.7 A coleta de dados .....	70
2.8 Os instrumentos de coleta de dados .....	70
2.9 Problemas durante a coleta de dados .....	71
2.10 A análise dos dados .....	72
<b>CAPÍTULO 3 – DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	75
3.1 As representações da língua inglesa para os alunos pesquisados .....	75
3.2 Como a relação inicial com a língua estrangeira interfere na relação do aprendiz com a língua .....	77
3.3 Sonho do lugar ideal para se aprender uma língua estrangeira .....	97
3.4 A importância da língua inglesa para os participantes do estudo .....	103
3.5 A visão dos alunos e da professora sobre o uso da língua materna durante o aprendizado da língua inglesa .....	112
3.6 Reflexões sobre as práticas pedagógicas .....	118
3.7 Como mediar a cultura desses diferentes sujeitos na sala de aula .....	129
<b>CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	136
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	140
<b>ANEXOS</b> .....	145

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*O que pode ser visto das interações da sala de aula constitui o 'epifenômeno' – a manifestação meramente superficial de coisas muito mais complexas que acontecem embaixo da superfície. Tudo o que podemos até então compreender da sala de aula é “a ponta de um recife de corais sócio-cognitivos”.*

(Allwright, 1986, p. 149)

### **Introdução**

Quando assumi essa turma pesquisada, estava dando início à experiência como professora de inglês em uma instituição de nível superior. Acabara de terminar o curso de Letras (Português/Inglês) e estava no meu primeiro semestre do mestrado. Entretanto, já possuía razoável experiência em sala de aula, apesar de tê-la obtido em um diferente contexto: o dos cursos de idiomas.

Iniciei-me como professora de inglês logo que retornei ao Brasil em meados de 2002, após viver por quase nove anos nos EUA, local no qual, efetivamente, aprendi essa língua. Antes dessa mudança, havia somente frequentado aulas de inglês na escola regular durante o ensino médio, fato que não me garantiu a aprendizagem da língua. Sendo assim, minha experiência como aprendiz de línguas se deu, principalmente, por meio do processo de imersão e, também, por meio de cursos voltados para ensino de inglês como segunda língua (ESL), além é claro, do aprendizado formal do inglês como língua estrangeira (EFL) durante o curso de Letras.

Assim que iniciei a graduação em Letras, no ano de 2003, comecei minha formação acadêmica e, também, tive a oportunidade de iniciar minha formação prática como professora de língua inglesa dentro da própria universidade, no seu centro de línguas (C.L), local em que trabalhei como professora bolsista por sete semestres. A minha formação prática foi sendo solidificada, também, por meio de outras experiências em diversas escolas locais de idiomas. Consequentemente, a maior parte da minha formação didática deu-se neste contexto de cursos livres de ensino de línguas em que, na sua grande maioria, a abordagem comunicativa impera.

Como professora de língua inglesa (LI) em uma faculdade particular, enfrentei algumas dificuldades as quais não havia encontrado nas experiências profissionais anteriores. Segundo minhas hipóteses, acreditava que essas dificuldades estavam associadas a fatores culturais. As principais dificuldades encontradas estavam relacionadas aos comportamentos e atitudes dos alunos que, de certo modo, interferiram na dinâmica da sala de aula, especialmente a aversão à LI e as múltiplas auto-afirmações de que eles, os alunos, não eram capazes de aprender o idioma em questão. Além disso, intrigava-me a forma com a qual estes alunos compreendiam o ensino e o aprendizado da LI, especialmente, por se tratar de um curso de secretariado, e estar, de certa forma, inserido no mundo dos negócios, no qual, o discurso em prol da língua inglesa é ainda mais presente.

Sendo assim, o comportamento desses alunos investigados me incomodava, visto que, em sua grande maioria eles apresentavam resistência à LI e à metodologia usada em sala, o que me incomodava não eram as atitudes desses alunos em si, como, por exemplo, chegarem atrasados em sala de aula, entrarem e saírem da sala de aula com bastante frequência, resistirem às atividades em pares e grupos, faltarem a muitas aulas, recorrerem na maior parte do tempo à língua materna (LM) para se comunicarem na sala de aula de LI, dentre outras, mas também, me intrigavam os significados destas atitudes, assim como sugere Spradley (1980) ao dizer que o pesquisador etnógrafo deve ir além da observação, ele deve, também, questionar-se sobre os significados de tais atitudes.

Pensando em desvendar os significados culturais para tais atitudes, optei em desenvolver este estudo de caráter etnográfico, no qual, busquei compreender o que subjaz ao comportamento, comunicação, ações e/ou eventos destes participantes dentro da sala de aula de inglês com o objetivo de usar as interpretações desses fenômenos para permitir uma compreensão mais profunda sobre as interações na sala de aula e sobre os significados culturais que esses participantes atribuíam à língua inglesa e a seu ensino e aprendizagem.

Como professora que desenvolveu uma observação-participante, ou seja, atuei como membro efetivo desse grupo investigado, eu não poderia me restringir a analisar somente o comportamento e as ações dos alunos, as minhas atitudes e comportamentos devem também ser questionados e investigados para que se possa ter uma visão da cultura que sustenta tais atitudes e comportamentos e assim, compreender como a cultura desses alunos e a minha se interagem. Dessa forma, os sujeitos desta pesquisa serão os alunos e eu, a professora, que como sujeitos fazedores da ação social, contribuiremos com a significação do universo pesquisado.

Quando pensamos em cultura da sala de aula, podemos usar a metáfora do “iceberg” para ajudar na compreensão da concepção de cultura que será utilizado neste

estudo. Assim como o iceberg, a cultura apresenta-se em dois níveis: o aparente, na superfície, e o submerso, que não podemos ver, ou seja, o da superfície com normas, regras e padrões de comportamento, e o submerso composto por um sistema complexo que inclui diversos elementos, entre eles os valores, sendo o valor um conceito sobre aquilo que é desejável na experiência humana (SPRADLEY, 1980). Este mesmo autor define cultura como sendo um padrão de comportamento, artefatos e conhecimento adquirido e compartilhado que as pessoas usam para interpretar e dar significado às experiências e aos comportamentos.

### **Justificativa**

A escolha do campo deu-se mediante a necessidade de compreender melhor a cultura dessa sala de aula e reverter esse conhecimento em favor do ensino e aprendizado dessa língua estrangeira naquele contexto, além disso, a pesquisa mostrou-se uma excelente ferramenta de reflexão sobre minha prática, uma vez que, ajudou a esclarecer as expectativas que eu tinha em relação ao meu papel de professora e a dos outros participantes no papel de alunos. A pesquisa etnográfica tem esse potencial e, nesse sentido, Rees (2008, p. 14) diz que “[a] etnografia pode ajudar a esclarecer as expectativas culturais diferentes que podem existir em relação ao papel do professor e do aluno”, assim como pode “ajudar a elucidar a interação, ao descrevê-la de forma densa e contextualizada culturalmente (REES, 2008, p. 14)”.

### **Objetivos**

Os objetivos gerais da pesquisa foram identificar e delinear o perfil dos participantes da pesquisa, além de desvendar o que está por trás da resistência de parte dos alunos à LI e compreender como estes alunos entendem o inglês e o ensino e a aprendizagem desta LE no curso de secretariado.

Através da observação-participante o comportamento, a comunicação, a ação e/ou os eventos dos aprendizes foram observados e analisados com o objetivo de que se pudesse fazer emergir os significados culturais atribuídos a língua inglesa e sua aprendizagem por estes alunos; a partir disto, pretendeu-se compreender como estas influências culturais interferem na dinâmica da sala de aula.

Por meio desta pesquisa, buscamos um entendimento mais profundo sobre a dinâmica existente no processo de ensino e aprendizagem de uma LE e sobre as relações e interações na sala de aula ou, como sugere Erickson (1985), abrir a “caixa-preta” do processo de escolarização.

Para tanto, observamos como os alunos definem e/ou descrevem a língua inglesa e seu ensino, como definem e/ou descrevem o método “ideal e/ou desejável” de ensino de língua estrangeira; como se definem e/ou se descrevem no papel de aprendizes, como eles definem e/ou descrevem a importância do aprendizado da língua inglesa, especialmente na vida profissional e como definem e/ou descrevem os passos para se aprender esta língua.

### **Perguntas de Pesquisa**

Como estudo etnográfico, esta pesquisa não se ateve a um único e exclusivo questionamento. As perguntas foram surgindo e sendo delimitadas durante o processo de investigação, visto que, a etnografia é um método investigativo não linear. Johnson (1992) define tal acontecimento como sendo uma característica inerente da etnografia, pois, para ele, os questionamentos e hipóteses estruturam-se melhor durante o trabalho em campo. O autor afirma que os estudos etnográficos, assim como outros estudos, são guiados por perguntas de pesquisa, entretanto, a natureza dinâmica dessas perguntas é que evidencia o caráter não linear desse tipo de investigação. Segundo o autor, as perguntas etnográficas se diferem de outras pesquisas, “assim como em muitos estudos de caso, questões de pesquisa etnografia têm uma natureza dinâmica, que contrasta fortemente com a pré-determinada e fixa natureza das questões em estudos no paradigma hipotetico-dedutivo (JOHNSON, 1992, p. 140)<sup>1</sup>”. Segundo ele, os “pesquisadores Etnográficos colocam questões gerais no início do estudo, mas vão aperfeiçoando, reorientando e anexando-as no campo, enquanto o estudo avança (JOHNSON, 1992, p. 140)<sup>2</sup>”

Desta forma, quando iniciei a pesquisa, entrei em campo com uma pergunta bem abrangente, a saber: como os alunos de uma faculdade particular reagem ao ensino do inglês?

---

<sup>1</sup> Citação original: *As in much case-study research, ethnography research questions have a dynamic nature that contrasts sharply with the predetermined and fixed nature of questions in studies in the hypotetico-deductive paradigm* (Johnson, 1992, p. 140).

<sup>2</sup> Citação original: *Ethnographic researchers pose broad questions at the onset of the study, but they refine, refocus, and append them in the field as the study progresses* (Johnson, 1992, p. 140).



No decorrer da investigação, essas perguntas foram se desmembrando em outras perguntas mais focalizadas, como:

- Que tipo de resistências eles apresentavam?
- Como esses alunos demonstravam resistência à LI?
- Como esses alunos demonstravam resistência ao professor ou à metodologia?
- Por que os aprendizes se mostravam resistentes?
- O que os alunos e a professora entendem por aprender e ensinar uma LE?
- Quais os significados culturais que podem ser extraídos de todo o contexto?

Essas foram algumas das principais perguntas que surgiram durante o desenvolvimento desta pesquisa.

## **Organização do Trabalho**

- **No capítulo 1 – fundamentação teórica**

Discuto as novas tendências dos estudos em linguística aplicada (LA), abordo também, o processo de globalização e sua relação com a expansão do uso e do ensino/aprendizagem da língua inglesa e sua reflexão na identidade dos sujeitos contemporâneos, reflito sobre as metodologias de ensino de línguas no Brasil, além disso, discuto os papéis de professores e alunos dentro da sala de aula de língua estrangeira e para concluir, apresento o modelo de desenvolvimento de sensibilidade intercultural de Bennett (1993) como sugestão para dirimir conflitos culturais na sala de aula de língua estrangeira.

- **No capítulo 2 – metodologia**

Apresento o tipo de pesquisa desenvolvida neste trabalho, a etnografia, e sua importância no contexto escolar, situo o local da pesquisa, para tanto, faço um “grand-tour” pelo campo pesquisado e apresento os participantes da pesquisa, além disso, falo sobre os instrumentos de coleta de dados, os problemas encontrados durante a coleta de dados e sobre os procedimentos de análise dos dados.

- **No capítulo 3 – análise de dados**

Apresento os temas pertinentes nessa presente pesquisa, cada tema foi analisado a partir dos dados coletados, desta forma, cada tema é apresentado contextualizadamente, mostrando as opiniões dos alunos sobre tais temas, para as análises desses temas, recorro aos procedimentos de análise de dados sugeridos pela etnografia, dentre eles a análise semântica de Spreadley (1980).

- **No capítulo 4 – considerações finais**

Faço uma retomada às propostas desse trabalho, depois reflito e comento o resultado das análises com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa, situo o leitor acerca das limitações de meu estudo, além disso, discuto sobre as possíveis influências desse tipo de pesquisa para a área em que ele se situa.

No próximo capítulo apresentarei as discussões teóricas que embasam este estudo.

## CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Em ciência, nada é certo, e nada pode ser provado, ainda que o empenho científico nos forneça a maior parte da informação digna de confiança sobre o mundo a que podemos aspirar. No coração do mundo da ciência sólida, a modernidade vagueia livre.*

(Giddens, 1991p. 46)

Neste capítulo, discorro sobre as tendências pós-modernas dos estudos em linguística aplicada, assim como o processo de globalização e sua relação com a expansão do uso e do ensino/aprendizagem da língua inglesa, especialmente no mundo dos negócios. Abordo, também, as metodologias de ensino frequentemente usadas nas salas de aula de línguas estrangeiras (doravante LE) no Brasil. Além disso, discuto os papéis de professores e alunos dentro da sala de aula de LE, tendo por base reflexões de Oliveira Santos (2004) e, para finalizar, apresento a importância da abordagem intercultural na sala de aula de LE. Inicialmente, apresento as principais discussões sobre as novas diretrizes das pesquisas em linguística aplicada e suas consequências tanto para a área quanto para a sociedade. A seguir, reflito sobre o fenômeno da globalização, e as influências desse processo sobre o cenário social, econômico e cultural do mundo atual. Dando prosseguimento a essas reflexões, discuto a expansão da língua inglesa e suas consequências no ensino e aprendizagem dessa língua. Neste capítulo também, reflito sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, especialmente nas escolas regulares. Para arrematar o capítulo, faço uma reflexão sobre os papéis de alunos e professores em uma abordagem intercultural e apresento o modelo desenvolvimental de sensibilidade intercultural (DMIS)<sup>3</sup> de Bennett (1993) como sugestão para gerenciamento das dificuldades em sala de aula que advenham de diferenças culturais.

### 1.1 A linguística aplicada e as novas diretrizes para a construção do conhecimento

A complexidade do mundo contemporâneo vem alterando o modo de se produzir conhecimento. Muitos problemas, entre eles o processo de globalização, tem levado as

---

<sup>3</sup> Este modelo é conhecido como “Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)”.

ciências sociais a buscarem novos conceitos, categorias, leis ou interpretações, já que, as “velhas” teorizações sobre o homem e a sociedade se mostram insuficientes para a compreensão das peculiaridades do mundo globalizado (IANNI, 1999). Essa busca tem levado as ciências a repensarem sua responsabilidade política, ética e social. As novas teorizações se dão sempre à sombra da característica principal da modernidade, a reflexividade, e das reflexões sobre pós-modernidade<sup>4</sup>. Giddens (1991), ao falar das características da modernidade, afirma que:

Diz-se com frequência que a modernidade é marcada por um apetite pelo novo, mas talvez isto não seja completamente preciso. O que é característico da modernidade não é uma adoção do novo por si só, mas a suposição da reflexividade indiscriminada – que é claro inclui a reflexão sobre a natureza da própria reflexão. (GIDDENS, 1991, p.45)

Com a Linguística Aplicada (doravante LA) não foi diferente. Nas últimas décadas, ela dedicou boa parte de seu tempo refletindo sobre si na tentativa de estabelecer suas próprias fronteiras, estatuto e identidade. Entretanto, é relevante dizer que, ao vislumbrar suas fronteiras, a LA advoga que essas sejam “fluidas” e “elásticas” e que permitam trânsito entre as mais diversas áreas do conhecimento. A LA, constantemente, repensa seus fundamentos, sua metodologia e suas relações com as outras disciplinas circunvizinhas. Todas estas reflexões sobre a área objetivam sua definição como campo epistemológico, bem como discutir suas tendências e refletir sobre as dificuldades em se criar uma concepção genérica da mesma.

Muitos linguistas aplicados levantaram várias problemáticas da área. As principais delas podem ser sintetizadas em questões que discutem: os tipos de pesquisas que podem e devem ser desenvolvidas pela LA (BYGATE, 2004); discussões sobre o papel do linguista aplicado neste tipo de pesquisa (PENNYCOOK, 1998); a relação de dependência ou não com a linguística e a evolução histórica da LA (BYGATE, 2004, PENNYCOOK, 1990, KLEIMAN, 1998); a transdisciplinaridade (MOITA LOPES, 1998); a redefinição do objeto de pesquisa (SIGNORINI, 1998); a conscientização quanto à responsabilidade política, social e ética da LA (PENNYCOOK, 1998); as problematizações sobre metodologias adequadas para pesquisas em linguística aplicada (RAMPTON, 2006); discussões sobre a globalização, a pós-modernidade e a ênfase na necessidade de alterações nos modelos tradicionais de

---

<sup>4</sup> Segundo Giddens (1991), o termo pós-modernidade se popularizou graças aos estudos de Jean-François Lyotard (1985), este termo refere-se a um deslocamento das tentativas de fundamentar a epistemologia e a fé no progresso humanamente planejado.

construção de conhecimento (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006; RAMPTON, 2006; KUMARAVADIVÉLO, 2006).

Parece haver um consenso entre esses estudiosos quanto à necessidade de reformulação geral na LA. Na busca por um “novo” modo de se fazer pesquisa, Kleiman (1998) propôs um “novo olhar” sobre as discussões a respeito do estatuto teórico e disciplinar da LA. Signorini (1998), em reflexões iniciais, sugere um “novo” redimensionamento do objeto da LA que é a linguagem, objeto, que segundo ela, é de caráter híbrido e está inserido no mundo, constituindo e sendo constituído pelas redes que o formam. Em discussões subsequentes, Signorini (2006) sugere uma “nova” agenda política para os estudos em LA. Pensando nesta nova agenda, Cavalcanti (2006) alega que as reflexões sobre a LA devem ser feitas sob a óptica pós-colonialista, segundo ela, renegando-se o modelo ocidental de construção de conhecimento. Este novo modelo não deve pautar-se nos princípios positivistas dos modos tradicionais de se fazer ciência, que primavam pelos recortes "cirúrgicos" do objeto pesquisado, tentando isolá-lo de qualquer rede externa que pudesse contaminá-lo. Essas novas propostas sugerem a construção de um conhecimento que reconhece e analisa a influência e as relações de poder das teias sociais, políticas, econômicas e culturais que envolvem o objeto da LA, a linguagem, produzindo, assim, uma visão mais crítica do fenômeno estudado. Entretanto, a crítica não é o único objetivo da LA. Pennycook (1998, p. 24) propõe uma abordagem tanto crítica quanto transformacional, já que, para ele, a LA, além de perceber e criticar as injustiças sociais, políticas, econômicas e as diferenças de gênero, raça entre outras, deve, também, fornecer subsídios para a transformação das desigualdades na sociedade. Para esse autor, é responsabilidade da LA verificar as bases ideológicas do conhecimento. Ele diz:

Como linguistas aplicados, estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida. Na minha visão, as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam a possibilidade de refletirmos sobre o mundo e conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo. Também estou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que permitam mudá-las (PENNYCOOK, 1998, p. 24).

Fabrizio (2006) alega que toda a complexidade do mundo contemporâneo vem alterando o modo de se produzir conhecimento na LA. Assim, os estudos em LA têm observado a linguagem como prática social em uso, sem desconsiderar o emaranhado de fatores contextuais que a constitui. Esta nova forma de compreender o objeto de estudo da

LA, nos remete a Signorini (1998), quando esta propõe um novo redimensionamento deste objeto. Fabrício (2006) afirma que o estudo do campo móvel da linguagem deve ser feito sob a óptica de um olhar contemporâneo. Para tanto, ela retoma o conceito de “sempre movente” usado por alguns filósofos e pensadores, entre eles Nietzsche, Foucault e Wittgenstein, para explicar os processos de construção de conhecimento plurais e dinâmicos nos quais os sentidos metafísicos da “verdade” e de “certeza racional” são sempre questionáveis. Ou seja, a construção de conhecimento na LA deve estar pautada no questionamento e na auto-reflexão. Fabrício (2006) alega que essa ideia de que a realidade é móvel não é novidade, ela diz que:

[J]á na filosofia antiga, os chamados mobilistas valorizavam a experiência sensível e sublinhavam o aspecto transitório da realidade, problematizando, assim, qualquer ideia de permanência ou estabilidade; por essa razão, foram interpretados como relativistas, que concebiam a impossibilidade de um conhecimento universal (Marcondes, 1997) [...] A ideia que a realidade natural se caracteriza pelo movimento, pelo fluxo e pela pluralidade figura no panorama filosófico como possível princípio norteador da construção de sentido para a experiência. Ao longo de nossa história diferentes filósofos e pensadores vêm se apoiando no conceito de “sempre movente” em seu processo de construção de conhecimento; dentre eles, Nietzsche, Foucault e Wittgenstein (FABRÍCIO, 2006, p. 53)

Ao escolher vocabulários que sugerem o novo, o contemporâneo e o diferente, a LA lança-se como propulsora de um novo fazer científico. Além disso, reforça a ideia de uma nova agenda política, de certo modo, revolucionária, já que a “desaprendizagem” e a “transgressividade” são tidas como norteadoras desse novo modo de se fazer pesquisa (FABRÍCIO, 2006; LOPES, 2006). Esta nova agenda propõe-se a derrubar as injustiças sociais que perturbam a ordem do mundo ideal, com o qual almejam alguns linguistas aplicados.

No intuito de se estabelecer como disciplina independente e cientificamente confiável, a LA esforça-se em definir com clareza o seu campo de atuação e construir uma base epistemológica própria. Muitos estudiosos da LA se engajam nesta busca pelas novas formas de se fazer ciência, uma ciência que deixe de lado o paradigma positivista, comum ao ideal científico moderno, ou seja, a transformação desses ideais para um posicionamento mais crítico e autônomo que esteja sob a perspectiva pós-moderna e pós-colonial. Venn (2000, apud CAVALCANTI, 2006, p. 235) afirma que o pós-colonialismo é um espaço feito para se imaginar o além da modernidade, um espaço para ir além do ocidentalismo, um espaço da ‘futuridade’. Esse termo é usado não em relação ao fim do colonialismo, já que este ainda ocorre, apesar de, na atualidade, transcorrer, com mais frequência, em relação aos aspectos culturais e econômicos. Esse termo se deve à mudança de equilíbrio de poder entre a antiga

divisão: centro e periferia, e isso, graças ao crescimento dos países recém industrializados que reduziram, de certo modo, a influência, exclusiva dos países ditos centrais. Deste modo, a ideia de futuridade está associada a essas mudanças, ainda em movimento, que estão dando uma nova face à antiga ordem mundial.

Nessa perspectiva pós-colonial tudo está em fluxo, inclusive o olhar do pesquisador sobre a pesquisa (CAVALCANTI, 2006, p. 236). Sendo assim, devemos sempre refletir sobre as práticas científicas e as consequências das mesmas. Os pesquisadores devem ser mais éticos e responsáveis politicamente sobre sua própria prática. Sousa Santos (2004 apud CAVALCANTI, 2006, p. 236) afirma que:

A perspectiva pós-colonial parte da ideia de que, a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis. Daí o interesse desta perspectiva pela geopolítica do conhecimento, ou seja, por problematizar quem produz conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz.

A LA propõe uma agenda ética de investigação na qual os pesquisadores possam colocar seus trabalhos no mundo real. Kumaravadivelu (2006) aponta a necessidade de uma transformação disciplinar na LA, a fim de que esta possa compreender a nova realidade do mundo globalizado. Assim, Kumaravadivelu (2006, p. 139) sugere uma LA intercultural, inter-linguística e interdisciplinar que consiga superar a abordagem positivista, como também, consiga experimentar novas formas de se construir o conhecimento.

Essas novas reflexões sob a óptica pós-moderna estão tentando, não só, quebrar o vínculo com os ideais positivistas da modernidade, mas também, mostrar como muito do que se produz nas academias está a serviço da manutenção e perpetuação destes mesmos ideais. Ao tratar da responsabilidade ética da LA, Pennycook (1998, p. 25) alega que, apesar das discussões recorrentes sobre as novas formas de se fazer ciência, alguns dos pressupostos básicos do pensamento iluminista europeu, especialmente, o paradigma positivista, ainda continuam sem serem problematizados em alguns trabalhos dessa área. Ele sugere que esse posicionamento induz a diversas crenças, entre elas a de que a linguagem é apolítica e não histórica; a crença da necessidade da divisão entre sujeito e objeto, com o intuito da pretensa objetividade científica; a crença de uma noção de linguagem como posterior ao pensamento. Essas crenças favorecem o desenvolvimento de métodos e modelos científicos fiéis aos propósitos positivistas, favorecendo, dessa forma, o universal do princípio da racionalidade e de verdade nas teorias produzidas.

Seguindo essa mesma linha de discussão, Cavalcanti (2006, p. 234) reflete sobre suas práticas metodológicas e teóricas no desenvolvimento da pesquisa aplicada e sobre como essas práticas são usadas de forma naturalizada nas ações cotidianas da pesquisa. Dessa forma, ela discute as implicações de um fazer naturalizado das transcrições de áudio e vídeo e analisa, também, a problemática da tradução desses dados para outro idioma. Para essa autora, tudo isso pode resultar em conceitos e procedimentos contraditórios à boa prática de pesquisa com minorias linguísticas, ou seja, práticas que focalizam as minorias como “objetos”, ao invés de considerá-los como sujeitos ativos na pesquisa. Em outras palavras, práticas metodológicas que favorecem as visões etnocêntricas na pesquisa.

De acordo com Cavalcanti (2006, p. 234-235), os pacotes teóricos metodológicos, usados nas pesquisas em LA, estão carregados de “armadilhas” potenciais. As principais seriam, em primeiro lugar, a crença de se achar que estão tratando as minorias de forma politicamente correta, quando na verdade, trabalha-se com uma visão de mundo e, algumas vezes, teorias preconceituosas que discriminam essas mesmas minorias; a segunda se dá em aceitar teorias como se fossem verdades inquestionáveis; outra armadilha está relacionada ao fazer científico nos moldes do paradigma estruturalista e a última dessas armadilhas diz respeito à utilização de conceitos naturalizados pelo paradigma positivista em metodologias de pesquisa do paradigma interpretativista. Algumas destas contradições já foram observadas por Lopes (2006), quando este afirma que, apesar de muitos linguistas se engajarem em novas teorizações baseadas em críticas à modernidade, tais como, críticas pós-modernas, *queer*<sup>5</sup>, feministas, anti-racistas, pós-coloniais, alguns, ainda assim, se mantêm atrelados à linguística e aos seus “ideais de ciência moderna” (LOPES, 2006, p. 86).

Apesar dessas questões discutíveis nas pesquisas da LA, conforme aponta Cavalcanti (2006), graças às mudanças paradigmáticas no campo da linguagem, em que a expansão do objeto da linguística passa de gramática à linguagem, houve um aumento no número de estudos da prática do uso da linguagem em relações que, anteriormente, eram consideradas extralinguísticas. Os estudos em LA devem observar a linguagem como prática social em uso, sem desconsiderar o emaranhado de fatores contextuais que a constitui. Para Signorini (1998, p. 101), o objeto da pesquisa em LA, a linguagem, não é transparente e muito menos neutra. Para esta autora, os objetos da pesquisa podem ser vistos como: multidimensionais, dinâmicos e não saturáveis, além de inscritos em diversas redes e

---

<sup>5</sup> A Teoria *queer* levanta discussões sobre o gênero, orientação sexual e identidade sexual sob a tese de que estes papéis sexuais se constituem socialmente ao invés de biologicamente. Desta forma, não podem ser pré-fixados e invariáveis.



múltiplos recortes espaço-temporais. Fatos, estes, que colaboraram, também, com a multiplicidade de focos nos trabalhos em LA.

Essa nova percepção do objeto favorece os estudos da linguagem sob a perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, já que, somente estudos multifocais poderiam iluminar um objeto tão multifacetado como este. Sendo assim, faz-se necessário elaborar um plano metodológico em que as ações sejam estabelecidas de acordo com os meios, interesses e obstáculos enfrentados na pesquisa. O desenvolvimento da LA como uma disciplina geral e a conexão com outras subáreas do conhecimento possibilitaram que ela fosse além dos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas e se inserissem em outros problemas do mundo. Assim, este novo modelo de ciência proposto pela LA favorece o desenvolvimento de estudos sobre a linguagem que têm por objetivo a solução de problemas no mundo real. Desta forma, esse novo modelo científico deve estar sempre em busca da relevância e utilidade da pesquisa, ou seja, ele deve favorecer o desenvolvimento de pesquisas como meio de transformação das realidades estruturadas pelas desigualdades (PENNYCOOK, 1998).

Quando pensamos nessas novas teorizações sobre a construção do conhecimento, feitas pelos sujeitos da ação social, compreendemos a importância das pesquisas no contexto educacional, que são feitas em sala de aula por sujeitos ativos nesse cenário. É evidente que até o presente momento, os principais indivíduos que se engajaram nessas pesquisas ditas de “dentro” foram os professores. A maioria em busca de compreender e contribuir de forma satisfatória com o processo de ensino e aprendizagem que estão envolvidos. Apesar de essas pesquisas serem feitas por somente um dos pares dessa dança<sup>6</sup> (aprender e ensinar), isto já é um passo em busca da autonomia do professor como sujeito construtor do próprio conhecimento, não mais um simples seguidor de prescrições didáticas. Entretanto, acredito que, no futuro, os outros co-autores da sala de aula, os alunos deverão, também, se engajar neste tipo de pesquisa. Talvez, quando se tornarem mais conscientes de sua responsabilidade nesse complexo processo de aprendizagem.

Como podemos perceber grande parte desse esforço conjunto da LA em permanentemente se re-construir só se justifica graças às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais decorrentes do complexo processo de globalização que, com velocidade avassaladora, tem, também, colocado o homem e a sociedade em constante re-construção.

---

<sup>6</sup> Quando me refiro ao processo de ensino e aprendizagem como uma dança, não estou pensando nas coreografias pré-estipuladas que devem ser seguidas à risca, mas em um movimento mais livre e harmônico entre os pares, onde os passos são criados a partir das interações entre eles.

## 1.2 A globalização e sua reflexão nas identidades

O termo globalização está presente, como diria Ianni (1999), “nos quatro cantos do mundo”, entretanto, poucos estudos conseguem descrever este complexo processo levando em consideração todos os fatores inerentes a ele. Muitas das teorizações sobre a globalização, ainda em andamento, se restringem a aspectos econômicos ou políticos. Somente há alguns anos é que essa problemática tem sido abordada pelas ciências sociais de forma mais abrangente.

A globalização está relacionada aos processos de repercussão global, que extrapolam as fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas formas de espaço-tempo, tornando o mundo mais interligado (HALL, 2006). De forma simples, poderíamos concluir que a globalização é um grande processo de integração entre as diversas comunidades do mundo. Entretanto, essa afirmação seria um reducionismo de um processo tão complexo como este. Kumaravadivelu (2006) recorre a Stager (2003) para definir globalização na atualidade:

Uma série multidimensional de processos que cria, multiplica, alarga e intensifica interdependências e trocas sociais no nível mundial, ao passo que, ao mesmo tempo, desenvolve nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante. (STAGER, 2003 apud KUMARAVADIVELU, 2006, p. 130)

Stager (2003, apud KUMARAVADIVELU, 2006, p. 130) aponta três fases do processo histórico da globalização. Elas estão associadas com as fases do colonialismo e do imperialismo moderno. A primeira delas refere-se às explorações marítimo-comerciais lideradas por Portugal e Espanha; a segunda fase toma forma a partir do projeto de industrialização da Grã-Bretanha e, finalmente, a última surgiu depois do mundo pós-guerra, processo este que os Estados Unidos lideraram. Essa mesma reflexão foi feita pelo crítico pós-colonial chamado Mignolo (1998, apud KUMARAVADIVELU, 2006, p. 130). Para ele essa primeira fase correspondia às bandeiras do “cristianismo” que eram lideradas por Espanha e Portugal, enquanto a segunda fase era a “da missão civilizadora”, que tinha como responsáveis a Grã-Bretanha e a França e como última fase a “do desenvolvimento/ modernização”, que estava a cargo dos Estados Unidos. É interessante perceber que todas essas fases representaram ondas de dominação que usaram o pretexto da benesse da civilização para dominar e colonizar. Ianni (1992), ao tratar das grandes transformações na sociedade global, sugere que o capitalismo surgiu como um sistema poderoso que se impôs a todas as outras formas sociais de vida e trabalho, como um “processo civilizatório” (IANNI, 1992, p. 19).

Todas essas ondas civilizatórias geraram algum tipo de movimentação que, de uma forma ou de outra, repercutiu em todo o mundo, colocando-o em movimento. Aos olhos de Giddens (1991), esse dinamismo da modernidade é consequência da separação do tempo e do espaço e de sua recombinação em formas que permitem o "zoneamento" tempo-espaço da vida social, do desencaixe dos sistemas sociais (fenômeno ligado aos fatores envolvidos na separação tempo-espaço) e da ordenação e reordenação reflexiva das relações sociais, que se dão sob a influência da entrada de conhecimento, afetando as ações de indivíduos e da coletividade.

Por desencaixe, Giddens (1991) refere-se ao 'deslocamento' das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço. Esses desencaixes podem se apresentar de dois modos: pelas fichas simbólicas e pelos sistemas peritos. O primeiro modo pode ser compreendido como meio de intercâmbio que circula sem apresentar as características específicas dos indivíduos ou grupos, um bom exemplo é o dinheiro. Já o segundo modo pode ser entendido como a excelência técnica e a competência profissional que organizam grandes áreas materiais e sociais.

A globalização, para Giddens (1991), está associada à problematização desse distanciamento tempo-espaço. Na modernidade, esses distanciamentos se tornaram maiores do que em qualquer outro período anterior da história, o que torna as formas de relações sociais e eventos locais e distantes, correspondentemente, "alongadas" (aspas do autor). Ele diz que: "A Globalização se refere essencialmente a esse processo de alongamento, na medida em que as modalidades de conexão entre diferentes regiões ou contextos sociais se enredaram através da superfície da terra como um todo" (GIDDENS, 1991, p. 69).

O processo de globalização pode ser compreendido como a intensificação das relações sociais em escala mundial, em que os eventos locais são moldados por eventos globais, e vice-versa, em um processo dialético, no qual local e global se reconstruem mutuamente (GIDDENS, 1991).

A globalização, ainda em curso na atualidade, apresenta características especiais. Segundo Ianni (1992, p. 57-58) sete características representam a fase atual da globalização. A primeira delas é o poder que está associado às armas nucleares, pois hoje esse poder não é mais mobilizado somente pelas grandes potências mundiais. A segunda é a da revolução na informática que coloca nas mãos dos países de poder, e mesmo dos países secundários, grande capacidade de "formar, e informar, induzir e seduzir". A terceira está relacionada a existência de um sistema financeiro internacional que opera sob as regras da economia capitalista e sob determinações de países dominantes economicamente. A quarta característica é que tudo é

influenciado pelas exigências do mercado capitalista, ou seja, as empresas, conglomerados ou corporações multinacionais, transnacionais, mundiais regem as leis de produção, da tecnologia, da divisão internacional do trabalho e do mercado mundial. A quinta diz respeito à reprodução ampliada do capital nos quatro cantos do mundo. A sexta refere-se ao uso do inglês como língua universal. Ianni( 1992) afirma que o inglês é:

uma espécie de língua franca, por meio da qual se articulam e expressam indivíduos, grupos e classes, em países dominantes e dependentes, centrais e periféricos, tribais e clânicos, oligárquicos e democráticos, capitalistas e socialistas, em suas relações sociais, políticas, econômicas e culturais. (IANNI, 1992, p. 58)

A sétima característica está atrelada ao ideário neoliberalista que se expande mundialmente; para Ianni (1992) ele surge como “ideologia e prática, modo de compreender e agir, forma de gestão do mercado e poder político, concepção do público e privado, ordenação da sociedade e visão de mundo (p. 58)”. Para esse autor, todos esses traços que distinguem a globalização, caracterizam a sociedade universal como um modo de sociedade civil mundial, e promovem a desterritorialização generalizada por meio da movimentação – deslocamento – das coisas, indivíduos e ideias.

O mundo atual e sua dinâmica social estão sendo impelidos pela força desses deslocamentos. A distância espacial está diminuindo, uma vez que acontecimentos distantes, muitas vezes do outro lado do mundo, afetam a vida das pessoas. A distância temporal também está diminuindo, haja vista a velocidade frenética dos mercados e tecnologias. As fronteiras, também, estão desaparecendo, não as físicas, mas as que limitavam a informação, o capital, o comércio, bem como ideias, normas, culturas e valores (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131, citando o relatório das Nações Unidas sobre o desenvolvimento Humano, 1999).

As pessoas hoje estão mais interconectadas do que em qualquer época anterior, visto que, nessa fase atual da globalização, os meios de comunicação atingiram um desenvolvimento expressivo, e a expansão da internet possibilitou ainda mais essa dinâmica da comunicação global. Kumaravadivelu (2006) vê a internet como força motriz dos imperativos econômicos, bem como o modelador das identidades culturais/linguísticas:

[e]m um desenvolvimento sem precedentes na história humana, a internet tornou-se uma fonte singular que imediatamente conecta milhões de indivíduos com outros, com associações particulares e instituições educacionais e agências governamentais, tornando as interações à distância e em tempo real possíveis. E a língua da globalização - claro, o inglês - está no centro da LA contemporânea. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131)

A comunicação é fator primordial na globalização. Jamerson (1998, apud KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131) define a globalização como sendo: “um conceito comunicacional, que alternativamente mascara e transmite significados culturais e econômicos.”

Quando nos deparamos com conceitos sobre globalização, por vezes nos questionamos sobre a influência desse processo na esfera cultural. Ao sabor do senso comum, assumimos muitas vezes que ele é um agente homogeneizador de culturas. No entanto, no campo das ciências, existem opiniões divergentes sobre esse assunto.

Segundo Kumaravadivelu (2006), poucos são os estudos sobre a globalização cultural, especialmente na área da linguística. Ao discutir esse tema, o autor apresenta três escolas de pensamento na área da sociologia e estudos culturais que refletem sobre a globalização cultural (Cf. p. 132-133). A primeira dessas escolas tem como representantes Barber (1996, apud KUMARAVADIVELU, 2006) e Ritzer (1993, apud KUMARAVADIVELU, 2006), dentre outros. Estes estudiosos acreditam que algum modo de homogeneização está ocorrendo. Para eles, a cultura de consumo norte americana é o centro dominante. Eles recorrem a uma equação matemática simples para ilustrar sua teoria: “Globalização = ocidentalização = norte-americanização = mcdonaldização<sup>7</sup>”. Esses teóricos criticam o poder das indústrias da comunicação que, controladas pelo interesse econômico americano, facilitam e fomentam a homogeneização de valores e cultura americanos, como o individualismo e o consumismo.

A segunda escola, liderada por Giddens (2000, apud KUMARAVADIVELU, 2006), Tomlinson (1999 apud KUMARAVADIVELU, 2006) e outros, acredita que um certo tipo de heterogeneização está ocorrendo, ou seja, a cultura local e as identidades religiosas estão se fortalecendo como resposta à ameaça da globalização. Para Giddens (1991), a globalização esta se tornando cada vez mais descentrada. Tomlinson (ibid.) aponta que a ideia de “vizinhança global” na realidade é uma proximidade imposta, pois a globalização não contribuiu para a harmonia comum ou valores compartilhados entre as pessoas no mundo. Para essa escola, o fundamentalismo<sup>8</sup> hoje é fruto da globalização, ou seja, uma maneira de se proteger e preservar certos aspectos de uma cultura.

---

<sup>7</sup> O termo Mcdonaldização é criação de Ritzer (1993) para descrever os processos socioculturais que seguem os processos inerentes a indústria americana de comidas rápidas( Fast-food) e que primam pela homogeneização e padronização de seus produtos de consumo. Dando forma a cena cultural americana e de outros países no mundo. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 132)

<sup>8</sup> O termo fundamentalismo é usado aqui para referir-se aos movimentos políticos e/ou religiosos que se mantêm atrelados a princípios fundamentais, ou seja, atrelados a uma ideologia que se apóia nos fundamentos de uma religião como base para a organização da sociedade.

A terceira escola tem como teóricos Appadurai (1996, apud KUMARAVADIVELU, 2006, p. 133-134), Robertson (1992, apud KUMARAVADIVELU, 2006, p. 133-134) e outros. Eles acreditam que a homogeneização e a heterogeneização estão acontecendo simultaneamente. Desta forma, a problemática da globalização reside nesta tensão entre o local e o global. Para eles, esta tensão é criativa e caótica e a transmissão cultural é biunívoca, ou seja, as culturas que se cruzam acabam se modelando e remodelando umas às outras. O local toma aspectos do global enquanto este assume características do local. A esse processo, Robertson (ibid) deu o nome de glocalização, que pode ser percebido em dois níveis. O primeiro é o da particularização do universal e o segundo, a da universalização do particular. Para estes estudiosos, a função do educador é preparar as pessoas para o mundo globalizado, criando estratégias de busca pelas identidades globais e locais que facilitem a regência do planeta globalizado.

Outro teórico que refletiu sobre as relações do processo de globalização e cultura foi Ortiz (2006). O autor começa sua discussão ao reconhecer "a existência de processos globais que transcendem os grupos, as classes sociais e as nações" (ORTIZ, 2006, p. 7). É partindo dessa premissa que ele elabora sua distinção entre os termos globalização e mundialização.

Para Ortiz (2006), a globalização é um processo emergente e ainda em construção, segundo ele, normalmente, intercambiado pelo termo internacionalização, mesmo não sendo sinônimos, já que, o segundo termo representa, somente, o "aumento da extensão geográfica das atividades econômicas através das fronteiras nacionais"(ORTIZ, 2006, p. 15), fenômeno antigo na história mundial. Enquanto que globalização refere-se a uma forma mais avançada e complexa de internacionalização. Ortiz (2006) a define assim:

O conceito se aplica, portanto, à produção, distribuição e consumo de bens e serviços, organizados a partir de uma estratégia mundial, e voltada para um mercado mundial. Ele corresponde a um nível e a uma complexidade da história econômica, no qual as partes, antes internacionais se fundem agora numa mesma síntese: o mercado mundial (ORTIZ 2006, p. 16).

Quanto a sua definição dos termos globalização e mundialização, Ortiz (2006, p. 29) alega que emprega o primeiro termo ao referir-se aos processos de natureza econômica e tecnológica, enquanto o segundo se aplica à esfera dos processos culturais. Ele diz que o termo global traz em si a ideia de unicidade, que pode ser aplicada sem muitas ressalvas quando tratamos de uma economia global, já que nos referimos a "uma estrutura única, subjacente a toda e qualquer economia" (ibid., p. 26), mas ao tratarmos a cultura não poderia

ser da mesma maneira. Ele diz: “Uma cultura mundializada não implica o aniquilamento de outras manifestações culturais, ela coabita e se alimenta delas. Um exemplo: as línguas” (ibid., p. 27).

A mundialização pode ser compreendida em dois níveis, pois segundo Ortiz (2006), a categoria "mundo" (aspas do autor) está atrelada a duas dimensões: os econômico-tecnológicos e os culturais. Desta forma, veremos que, por um lado, o mundo pode exprimir tanto esse fenômeno peculiar ao nosso tempo, que é a sociedade global, quanto pode exprimir diferentes concepções de mundo, "um universo simbólico específico à civilização atual" (ORTIZ, 2006, p. 29).

Ortiz (2006) deixa bem clara sua opção pelo termo mundialização ao tratar dos assuntos da esfera cultural, uma vez que discorda das teorias que discutem a homogeneização cultural na contemporaneidade. O autor postula que

[u] ma cultura mundializada corresponde a uma civilização cuja territorialidade se globalizou. Isso não significa, porém, que o traço comum seja sinônimo de homogeneidade. Sublinho esse aspecto porque o debate cultural muitas vezes identifica, de maneira imprópria, essas duas dimensões. Desde sua origem, a discussão sobre cultura de “massa” debate-se com o dilema da uniformização das consciências. (ORTIZ, 2006, p. 31)

Apesar da inegável influência globalizante do capitalismo e da velocidade com que a tecnologia e a informação se espalham no globo imprimindo características globalizantes, ainda assim não podemos entender o mundo como espaço uniformizado. Para Ortiz (2006), o processo de globalização não é sinônimo de homogeneização, ou seja, não implica a eliminação da diversidade. Esse autor discorda das teorias de Barber (1996, apud KUMARAVADIVELU, 2006) e Ritzer (1993, apud KUMARAVADIVELU, 2006), que prediziam a americanização do mundo. Em nenhum momento Ortiz (2006) nega a influência norte-americana no contexto mundial, entretanto, ele diz que é preferível analisar o mundo e suas transformações de uma forma abrangente. Assim, a circulação dos bens culturais deve ser pensada sob os aspectos da mundialização, e não da difusão.

Para Ortiz (2006), as principais dificuldades em se aceitar a teoria da americanização está relacionada à sua lógica que se baseia na redução da cultura a seus produtos e à lógica da equivalência entre cultura e economia, já que, nessa visão, a cultura é pensada em fluxos de importação e exportação. A categoria imitação é a explicação para a propagação dos costumes (Cf. p. 94). Ele, também, discorda das teorias antiimperialistas, que percebem o processo de globalização como um reflexo direto das influências política,

econômica e cultural dos países centrais sobre os países periféricos. Segundo Ortiz (2006), essas teorizações seriam anacrônicas, uma vez que não expressam as mudanças sofridas nas nações nem a nova ordem mundial. Ele alega que “as nações deixaram de ser unidades autônomas, independentes, inter-agindo entre si, para serem territórios atravessados pelo fluxo da modernidade-mundo” (Cf. p. 29). Essa ideia de movimento (fluxo) é antagônica à ideia de polaridades centro/periferia, interno/ externo e outras. Este fluxo da modernidade-mundo perpassa, não somente as nações, mas também, os sujeitos que estão inseridos neste contexto e expostos aos intensos e rápidos fluxos de informações, tecnologias e meios de comunicação. Todos estes fluxos acabam por interferir, diretamente, na subjetividade desses indivíduos, alterando a velha concepção de identidade do sujeito.

De acordo com Hall (2006), muitos teóricos já estão discutindo essas mudanças em que “ as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”(HALL, 2006, p. 7). A "crise de identidade" é um processo mais abrangente, afeta significativamente tanto a sociedade quanto o indivíduo, uma vez que desloca as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e coloca em dúvida os quadros de referência que, até então, davam aos indivíduos uma segurança estável no mundo social, ou seja, coloca-se na berlinda a chamada segurança ontológica. Segundo Giddens (1991), essa expressão se refere “à crença que a maioria dos seres humanos tem na continuidade de sua auto-identidade e na constância dos ambientes de ação social e material circundantes” (ibid., p. 95).

Ao discutir essas mudanças identitárias no mundo pós-moderno, Hall (2006) apresenta três concepções de identidade: a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. O primeiro deles é o do sujeito do Iluminismo que concebia o indivíduo plenamente centrado, unificado, e provido de razão, de consciência e de ação. Esse indivíduo teria um núcleo interior, que surgia com o seu nascimento e se desenvolvia ao longo de sua vida, apesar de ele ser compreendido como imutável em sua essência, que é, segundo o autor, uma noção individualista do sujeito. Já o sujeito sociológico representa a complexidade da modernidade e a compreensão de que o núcleo do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era resultado da relação entre o indivíduo com as "outras pessoas importantes para ele”. Por meio dessas interações é que o sujeito adquiria os valores, sentidos e símbolos, ou seja, a cultura de seu mundo. Segundo essa concepção, a identidade se dá na interação entre o eu e a sociedade. Apesar desse sujeito ainda ter um núcleo ou essência interior que é o



"eu real", ele é formado e transformado por meio do diálogo perene entre os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem ( HALL, 2006, p. 11).

O sujeito, que até então era percebido como tendo uma identidade unificada e estável, está se fragmentando. O sujeito, agora, não possui somente uma identidade, mas múltiplas identidades, algumas vezes podendo ser antagônicas ou problemáticas. Hall (2006, p. 12) postula que:

[C]orrespondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais "lá fora" e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

O sujeito pós-moderno surge desse conceito. Sem identidade fixa ou permanente, ele agora está em constante mutação. Para Hall (2006), a identidade torna-se "uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (Hall, 2006, p. 13). São os fatores históricos, e não os biológicos que definem essa nova identidade. Para esse sujeito existem diferentes identidades para diferentes situações ou papéis. As identidades já não são mais unificadas em volta de um "eu" coerente. O que caracteriza essas identidades dos sujeitos são as contradições. Esse autor afirma:

[D]entro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu" (veja Hall, 1990). A identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (HALL, 2006, p. 13)

Ao discutir subjetividade em tempo de globalização, Rolnik (1997) questiona-se sobre a contradição do processo de globalização que favorece o fim da crença da estabilidade identitária do sujeito, mas, ao mesmo tempo, favorece a homogeneização dessa mesma identidade. A autora diz:

[N]ão é tão simples assim: é que a mesma globalização que intensifica as misturas e pulveriza as identidades implica também na produção de kits de perfis-padrão de acordo com cada orbita do mercado, para serem consumidos pelas subjetividades, independentemente de contexto geográfico, nacional, cultural etc. (ROLNIK, 1997, p. 20)

Para essa autora, as identidades locais fixas dão lugar às identidades globais flexíveis, que estão sempre em movimento sincronizado com o mercado. Segundo Rolnik (1997), poderíamos pensar que esse deslocar de identidades local significa uma conquista de flexibilidade para se adaptar às demandas sempre moventes do mundo globalizado, facilitando, assim, o contato com o novo, novas tecnologias, novos paradigmas, novos hábitos, entretanto, isso nem sempre significa um fator positivo para o sujeito. Rolnik (1997) afirma que:

[...] a abertura para o novo não envolve necessariamente abertura para o estranho nem tolerância ao desassossego que isso mobiliza, e menos ainda, disposição para criar figuras singulares orientadas pela cartografia desses ventos, tão revoltos na atualidade. (ROLNIK, 1997, p. 21)

Pensando nisso, tentaremos, a seguir, entender como a língua inglesa tem encorpado esses “ventos, tão revoltos [d]a atualidade” do qual nos fala Rolnik (1997) e como esse “vento revoltado” tem soprado sobre estes sujeitos do mundo globalizado.

### **1.3 A língua inglesa no mundo globalizado**

É inegável que a língua inglesa vem assumindo um papel de destaque no mundo. Com o advento da globalização, o inglês começou a tomar espaços cada dia maiores. No Brasil, esta língua tornou-se uma “ferramenta” indissociável das ideias de negócio, tecnologia e progresso. A necessidade de dominar essa “ferramenta” faz parte de um discurso presente em quase todas as esferas sociais e é apresentada como uma condição sine qua non para se inserir neste mundo globalizado. Como diz Biplan (2005), o quesito de eficiência e custo, entretanto, é, indiscutivelmente, uma disputa de forças:

[C]om a globalização, o desenvolvimento do business cotidiano “em nível internacional” (como se diz hoje), as joint-ventures e as parcerias, o inglês transformou-se no esperanto dos negócios e se supõe que toda pessoa o fale ou ao menos se vire em uma situação de urgência. Questão de eficiência e de custos, mas também de relação de forças (BIPLAN, apud LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. 2005, p. 133)

Observamos que nos dias de hoje, o significado do termo “Inglês” vai além do simples nome de uma língua estrangeira. O inglês é considerado por alguns como uma língua

franca que fornece privilégios a seus falantes. Crystal (2003) afirma que o que torna uma língua global não é seu número de falantes, mas quem estes falantes são. Ele diz que:

[S]em uma base de poder forte, de qualquer tipo, nenhuma língua pode progredir como meio de comunicação internacional. A língua não tem existência própria, vivendo em um tipo de espaço místico separado das pessoas que a falam. A língua existe somente nos cérebros, bocas, ouvidos, mãos e olhos de seus usuários. Quando eles alcançam sucesso no palco internacional, sua língua também alcança. Quando eles fracassam, sua língua também fracassa. (CRYSTAL, 2003, p. 7)

Devemos lembrar, contudo, que Crystal (2003) apresenta esse fenômeno de expansão da língua inglesa de forma neutra. Entretanto, esta citação nos faz retomar a discussão de que essa língua está associada à ideia de poder político, econômico e cultural de alguns países anglofônicos de prestígio como Estados Unidos, Inglaterra ou Austrália. Schimtz (2003), ao discutir a associação do inglês à globalização, afirma que:

[A] língua inglesa é percebida por muitas pessoas, no Brasil e outros países, como sendo ligada às forças da globalização e, especificamente, ao imperialismo anglo-americano, o capitalismo, e para instituições como o FMI, o Banco Mundial, por um lado, os tratados econômicos ALCA, por outro, tudo que tem sido, ao longo do tempo, ou demonizado ou anunciado como positivo por aqueles indivíduos que contribuem para moldar opiniões - jornalistas, professores universitários, advogados, professores e políticos. Isto vai depender de que lado você está, a companhia que você mantém, seus interesses políticos e visões de mundo. (SCHIMTZ, 2003, p. 25-26)<sup>9</sup>

Graças à sua associação com essa economia global, o inglês tornou-se produto desejável nesta mesma economia. Phillipson (2003, apud KUMARAVADIVELU, 2006, p. 135) afirma que “há grandes interesses comerciais na indústria do ensino de inglês global”. A língua inglesa assumiu características de produto altamente vendável, um grande negócio, não somente em outros países, mas no Brasil também. Rajagopalan (2004), ao observar o ensino de línguas no Brasil, deixa bem claro a ideia da língua como mercadoria vendável:

[a] língua inglesa é um grande negócio no Brasil, assim como nos demais países da América Latina e, pensando bem, no resto do mundo. O inglês, pode-se dizer, não é só uma língua; é uma mercadoria em torno da qual está sendo construído um poderoso fetichismo, que os demiurgos do mundo do marketing rapidamente passaram a explorar. (RAJAGOPALAN, 2004, p. 12)

---

<sup>9</sup> Citação original: *The English language is perceived by many people in Brazil and other countries to be linked to the forces of globalization and specifically to Anglo-American imperialism, capitalism, and to institutions such as IMF, the world Bank, on one hand, and economic treaties as ALCA, on the other, all of which has been, from time to time, either demonizes or heralded by those individuals who contribute to mold opinions-journalists, university professors, lawyers, writers and politicians. It depends what side you are on and the company you keep and your political interests and view of the ways of the world* (SCHIMTZ, 2003 p. 25-26).

Consequentemente a indústria linguística prospera e dispersa suas redes por meio da abertura de inúmeros cursos livres de idiomas, da criação de novos materiais didáticos para serem consumidos, tanto pelos aprendizes quanto pelos professores de LE, como livros, apostilas, revistas e toda parafernália eletrônica (CDs, DVDs), além de programas para computadores e páginas eletrônicas específicas de ensino e aprendizado dessa língua. Não podemos nos esquecer, é claro, dos novos métodos e abordagens que prometem o efetivo aprendizado da língua. As oportunidades econômicas em torno da língua inglesa parecem infinitas. Assim, como sugere Heller (2003), a globalização traz competição externa, mas também oferece novas oportunidades econômicas para as localidades. Constatamos isto quando ela diz:

[O] mesmo processo de globalização que traz competidores externos para competir com os locais, também abre novas oportunidades econômicas que atribuem valor às fontes linguísticas bilíngues, já que tudo está relacionado a servir o mercado nacional e internacional (HELLER, 2003, p. 489).<sup>10</sup>

Todas essas relações de poder, econômico, cultural e político associado ao inglês acabam por instigar, ainda mais, o desejo, ou, em alguns casos, a obrigação de muitos em aprender esse idioma. Não raramente, ouvimos depoimentos de alunos dessa língua que se dizem obrigados a aprenderem esse idioma por força da demanda do mercado de trabalho que atribuiu ao Inglês o status de empregabilidade. Pensando nisto, Cox e Assis-Peterson (2007), ao discutirem o fracassado ensino de LE nas escolas públicas, apontam que as escolas públicas não estão formando sujeitos capazes de satisfazerem as demandas do mercado global: “Se antes a educação pública produzia os subempregados e os desempregados da nação, contemporaneamente, está em via de produzir os inempregáveis da globalização (ibid., p. 6)”.

Não devemos nos esquecer que considerar o conhecimento de inglês como uma garantia de empregabilidade é certamente o efeito de dois discursos circulantes em nossa sociedade, o primeiro é de que a razão entre educação e empregabilidade é sempre diretamente proporcional e linear e o outro está associado ao imaginário que temos a respeito da língua inglesa e sua relação com a mundialização do capital. Esse imaginário é frequentemente alimentado por meio das mídias que estão, muitas vezes, a serviço do projeto econômico de expansão da língua inglesa.

Frequentemente, artigos em jornais e revistas propagam as benesses do aprendizado da língua inglesa no mundo globalizado, muitas vezes, recorrendo a títulos que

---

<sup>10</sup> Citação original: *The very globalization processes which brings outsiders into competition with insiders also open up the economic opportunities which attribute value to bilingual linguistic resources, since it is all about serving a national and international market* (HELLER, 2003, p. 489).

imprimem nos leitores a ideia de imprescindibilidade dessa língua. Um bom exemplo disso pode ser observado em dois artigos publicados em um jornal local, o primeiro deles intitula-se: Qualifique-se para falar com o mundo e fugir da crise e o outro: Inglês não como diferencial, mas como necessidade<sup>11</sup>.

Entretanto, não são somente as mídias que incitam o desejo pela língua inglesa, mas, também, o avanço tecnológico, mais especificamente, a internet que, com todas as suas possibilidades tem levado aos quatro cantos a ideia de uma língua global que possa mediar esse tipo de comunicação sem fronteiras. Cox e Assis-Peterson (2007) afirmam que em toda história da humanidade nunca “os homens precisaram tanto de uma língua comum como agora, ao serem reunidos pelo/no ciberespaço” (ibid., p. 5). Cox e Assis-Peterson (2008) sugerem que apesar do ciberespaço não barrar a entrada daqueles que não dispõem do inglês como língua materna, ainda assim, esse sujeito estará diante do imperativo de aprender o inglês, já que, de acordo com as autoras, “o alcance de nossa voz terá a amplitude da língua que falamos”(ibid., p. 45). Sendo assim, se quiserem ser ouvidos, os sujeitos do mundo globalizado têm que falar uma língua que é audível pelo seu prestígio e, no momento, quem tem esse prestígio é a língua inglesa.

A audibilidade, e, por que não dizer, a visibilidade dessa língua também é de conhecimento de diversos cientistas que usam o inglês na divulgação de suas produções científicas. Muitos linguistas aplicados (CANAGARAJA, 1993; PHILLIPSON, 2003, RAJAGOPALAN, 2005) estão conscientes da interferência do colonialismo cultural do inglês no domínio acadêmico. Uma das implicações dessa dominação reflete diretamente na construção do conhecimento, já que pretende à manutenção do domínio do ocidente no que diz respeito à produção e disseminação do conhecimento. Moita Lopes (2006) também discute tal implicação ao criticar as redes de produção e divulgação de conhecimentos que se colocam em favor da perpetuação da visão ocidentalista de mundo, no qual a hegemonia anglo-saxônica impera.

De acordo com Crystal (2003)<sup>12</sup>, somente uma mudança brusca no cenário mundial poderia abalar essa hegemonia anglo-saxônica no cenário global:

---

<sup>11</sup> Esses artigos foram retirados do Jornal Diário da manhã, o primeiro no dia 7/04/09 e o segundo no dia 13/5/09.

<sup>12</sup>Citação original: *If anything were to disestablish the military or economic power of the USA, there would be inevitable consequences for the global status of the language. The millions of people learning English in order to have access to this power would begin to look elsewhere, and (assuming the new political magnet used a language other than English) they would quickly acquire new language loyalties. It is unlikely that a corresponding loss of power in any other country would have such a serious effect (Crystal, 2003, p. 128).*

Se alguma coisa desestabilizasse o poder militar e econômico dos E.U.A, haveria inevitáveis consequências no status global da língua. Os milhares de pessoas que estivessem aprendendo inglês para poderem ter acesso a este poder começariam a procurar em outro lugar, e (assumindo que esse novo imã político usasse outra língua que o inglês) eles iriam rapidamente adquirir novas lealdades linguísticas. É improvável que uma perda similar de poder em qualquer outro país trouxesse um efeito tão sério (Crystal, 2003, p. 128).

Contudo, parece que essa predição de Crystal (2003) encontra-se em um futuro ainda distante. Visto que, apesar da recente crise que abalou a economia global, especialmente, a americana, o inglês e sua influência peculiar continuam a se dispersar pelo globo.

Muitos estudiosos desse processo de dispersão do inglês apresentaram diferentes interpretações para o fenômeno da expansão do inglês no mundo globalizado. Ao discutir essas diferentes visões, Cox e Assis-Peterson (2007) as separaram em dois principais tipos de leitura: as ingênuas e as críticas. As leituras ingênuas normalmente justificam a difusão do inglês alegando que esta é uma língua simples, especialmente se compararmos sua gramática com outras línguas. Alegam que essa é a língua da mídia, marketing e progresso, em essência é a “áurea da modernidade”, além de exaltarem a neutralidade dessa língua (ibid., p. 6). O inglês é tido como língua franca, como bem ilustram as autoras “na falta de um esperanto bem sucedido, “esperantiza-se” o inglês” (ibid., p. 6). Já as leituras críticas sempre desconfiam da neutralidade da língua e analisam criticamente as práticas sociais. A maioria dessas leituras pretende aumentar a consciência sobre as ideologias dominantes no intuito de emancipar e/ou desalienar o sujeito. O posicionamento de alguns linguistas como Pennycook (1998), Kumaravadivelu (2006) e Phillipson (2003), dentre outros, ilustram bem esse tipo de leitura crítica que se faz da expansão do inglês pelo globo. Essas leituras críticas oferecem, também, a possibilidade de questionamentos sobre as relações de poder e dominação linguística, ou seja, um posicionamento político sobre a problemática da expansão dessa língua, assim como sugere Rajagopalan (2005) ao dizer que “um problema de natureza eminentemente política como o da expansão desenfreada da língua inglesa nos dias de hoje pede uma abordagem igualmente política” (ibid., p. 140). Mas como enfrentar esse fenômeno da difusão da língua inglesa? Rajagopalan (2005) discute algumas propostas que surgiram para lidar com este problema e, também, aponta algumas limitações destas propostas.

A proposta mais recorrente é a de rejeição sumária do inglês, recusando o idioma e tudo àquilo que essa língua representa. Rajagopalan (2005) afirma que apesar desta rejeição ser um ato inegavelmente político, ela provavelmente não trará nenhum benefício. Outra proposta é a da aceitação pacífica do avanço do inglês, sob a alegação de que não há como resistir às expansões e às mudanças no mundo. Segundo Rajagopalan (2005), a própria

linguística contribui para com essa atitude derrotista, já que, propaga a ideia de que a língua é um sistema auto-regulado, inatingível às intervenções externas (Cf.p. 142), ou seja, não há nada a fazer.

Uma terceira proposta sugere o uso de outro idioma para se contrapor ao inglês, nesta tentativa de achar um contraponto ao inglês, alguns advogam pela Francofonia na tentativa de se re-estabelecer o prestígio do Francês, outros evocam o Pan-Hispanismo, sob o pretexto de unificação do hemisfério sul, e no Brasil apelam à proximidade de nossos vizinhos hispânicos (Cf. p. 144). O retorno do idealizado esperanto também aparece como tentativa de se estabelecer uma língua franca que colocaria tanto nativos e não nativos do inglês em pé de igualdade, uma língua que não poderia ser chamada de materna por nenhum falante. Entretanto, o uso de uma língua “fabricada”, não natural, continua utópico, especialmente porque “abriga o sonho utópico de que as desigualdades entre os povos no mundo podem ser resolvidas, como num passe de mágica, pela adoção de uma língua ‘neutra’” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 147).

O multilinguismo é outra proposta que buscou a desestabilização da hegemonia do inglês. Adotado principalmente na Europa após a unificação do continente, ela propunha a utilização das diversas línguas soberanas dentro da União Européia. Essa proposta, entretanto, mostrou-se inviável, inclusive economicamente, já que o custo com traduções e impressão em diversos idiomas tornou-se exorbitante. Segundo Rajagopalan (2005), apesar de louvável, essa proposta também pode ser questionada, já que pretendia a troca de uma única língua hegemônica por um conjunto de línguas hegemônicas.

À medida que analisamos essas investidas contra a expansão da língua inglesa, observamos a necessidade de uma proposta mais eficiente e condizente com a realidade, formas que, segundo Rajagopalan (2005, p. 149) deveriam ficar entre “o enfrentamento quixotesco e o derrotismo covarde”. Para este autor, a saída seria o World English. O autor afirma que “o World English não é simplesmente a língua inglesa que se tornou uma língua mundi” (ibid., p. 150). Na realidade, o termo define a língua inglesa que é resultante do fenômeno de expansão do inglês pelo mundo, ou seja, transformada e sem vínculo com a cultura anglo-saxã. Esta mesma ideia de descentralidade da língua inglesa está presente nas discussões de Ortiz (2004) quando ele diz:

[O] inglês, como expressão de mundialidade, transforma-se em parte estruturante de algo que o transcende. Sua origem, norte-americana ou britânica, torna-se secundária. Já não são mais as raízes de sua territorialidade anterior que contam, mas sua existência como idioma desterritorializado, apropriado, ressemantizado, nos diversos contextos de sua utilização (ORTIZ, 2004, p. 10-11).

Assim como Rajagopalan (2005), outros teóricos também buscaram soluções mais realistas para o fenômeno da abrangência do inglês pelo mundo, especialmente as propostas surgidas a partir das discussões sobre o cenário globalizado, ou mundializado. Esse tipo de leitura do problema não deixa de ser crítica, porém menos radical.

Para Ortiz (2006), que segue este pensamento, as teorias antiimperialistas são limitadas, apesar de suas intenções políticas, elas não colocam em dúvida a centralidade do imperialismo. Ao contrário, reforçam a ideia de colonizador e colonizados, focalizam a questão de dominação somente sob os aspectos políticos e econômicos, além de revitalizarem a idéia de cultura nacional, esquecendo-se de analisar a globalização enquanto processo. Ortiz (2006) diz não ter dúvidas quanto à importância dessas teorias no plano político, uma vez que, sem elas, a vontade de alguns países de dominação imperial não sofreria nenhuma resistência, entretanto não descarta suas limitações:

[N]o entanto, do ponto de vista de uma reflexão sobre a condição contemporânea, a proposta encontra seus limites. A discussão sobre culturas nacionais reatualiza a dicotomia entre interno e externo. Promovendo o pensamento dualista. Os países centrais são vistos como núcleos difusores de uma determinada formação cultural, chocando-se em princípio com a veracidade dos costumes locais. O que é externo se configura como elemento estranho, alienado, distante da modalidade nacional. Dentro dessa perspectiva, o mundo seria formado por unidades distintas, submetidas é claro, à hegemonia dos mais poderosos. A crítica antiimperialista raciocina em termos de geopolítica. (ORTIZ, 2006, p. 93-94)

Para ele, a diglossia esclarece o problema da mundialização, que é a coexistência, não a justaposição, de dois códigos linguísticos, usados, cada qual, de acordo com a necessidade específica dos falantes (Cf. p. 101-102). Desta forma, o inglês, na Índia, passa a assumir uma posição análoga às línguas nacionais em relação aos idiomas regionais e, como tal, se reveste de prestígio das formas altas, fato que confere a seu falante uma posição simbólica diferenciada no meio da sociedade. Ortiz (2006) retoma um termo de Bullard (1984) para se perguntar se o inglês na atualidade não se tornou um tipo de forma Super High, quando deixa de ser uma língua estrangeira para se transformar em uma segunda língua em muitos países (Cf. p. 101). Ortiz (2006) afirma que “[a] emergência de uma diglossia mundial só é possível devido à ampliação do mercado linguístico” (p. 102).

Outro teórico que discute o mercado linguístico é Kachru (1989, apud SCHMITZ, 2003, p. 28). Este autor estuda a penetração e difusão do inglês no mundo. No início de seus estudos, ele percebeu que a presença do inglês no mundo poderia ser mais bem observada se delimitássemos sua abrangência por meio de círculos concêntricos. De acordo com sua teoria, existiriam três círculos, o interno (Inner Circle), relacionado a países no qual a língua materna é



o inglês; o círculo externo (Outer Circle) que se refere aos países colonizados por países de língua inglesa, e na maioria dos quais, o inglês, hoje, assume o papel de língua oficial adicional e o círculo em expansão (Expanding Circle) o qual está associado aos países em que o inglês tem se expandido por ser a principal LE a ser ensinada e aprendida. Esse autor recorre à expressão world Englishes para referir-se aos diversos tipos de inglês que são produzidos fora do Inner circle. Em leitura mais recente sobre o fenômeno da difusão do inglês, Kachru (2006) apropria-se da metáfora da “diáspora” para explicar as semelhanças entre os círculos supracitados, já que estes são produtos de diferentes políticas de colonização<sup>13</sup>.

Todas essas teorizações sobre a língua inglesa nos levam a refletir sobre os conjuntos de fatores políticos, sociais, econômicos e culturais que, de uma forma ou de outra, interferem no ensino e aprendizagem dessa língua. Somente assim, poderemos analisar criticamente esses dois processos. Como sugere Pennycook (1998, p. 23), devemos “nos perceber dentro de um conjunto de relações de poder que são globais em sua essência”. Conseqüentemente, as bases culturais e ideológicas de todos os estudos sobre a língua devem ser entendidas criticamente para que possamos compreender como estas bases contribuem ou não para perpetuar certas ideologias e inequidades.

Como professores de língua inglesa, deveríamos, também, nos perceber como peças-chave neste processo de expansão dessa língua e refletir sobre questões do tipo: seria essa língua realmente imprescindível a todos? Saber inglês, efetivamente, garante o deleite de todos os pretensos benefícios da globalização? Quais as conseqüências desta imposição linguística? Como deveríamos, então, preparar nossos alunos para usar essa ferramenta-chave no mundo globalizado?

Por um lado, a visão crítica ao imperialismo linguístico não pode responder a todas essas questões, já que, as transformações do mundo atual impelem os sujeitos a constantes (re)adaptações às novas demandas do mercado globalizado, por isso, não podemos simplesmente ignorá-las. Por outro lado, a pacífica aceitação do domínio linguístico do inglês também não parece ser a melhor solução, já que o papel do professor é formar sujeitos/aprendizes autônomos, indivíduos que possam usar a LE como mais uma habilidade para concorrer, em pé de igualdade, a um lugar nesse difícil e movediço mundo globalizado. Para uma resposta realística a essa problemática, faz-se necessária também uma reflexão sobre as abordagens e metodologias usadas nas salas de aulas de línguas estrangeiras.

---

<sup>13</sup> Informação obtida em palestra intitulada: *O “World English”: esse fenômeno lingüístico sem precedentes e como lidar com ele de forma mais proveitosa*, proferida pelo professor Dr. Kanavillil Rajagopalan durante VII Seminário de Línguas Estrangeiras da UFG em 03/09/2009.

#### **1.4 As abordagens metodológicas usadas no ensino de línguas estrangeiras no Brasil**

O ensino e aprendizado de uma segunda língua vêm sendo alvo de diversas pesquisas desde o início da linguística como ciência. Muitos desses estudos deram sustentação a diversas abordagens e metodologias de ensino de línguas; à medida que a linguística foi desenvolvendo novas concepções de língua, linguagem e sujeitos, as metodologias usadas nas salas de aula de língua estrangeira (LE) também sofreram transformações. A cada nova descoberta epistêmica, novos métodos florescem ou são redesenhados.

Entretanto, ao discutir essas abordagens e métodos, devemos fazer algumas ressalvas importantes. A primeira delas é que nenhuma dessas abordagens e metodologias de ensino foi totalmente suplantada por teorias ou métodos subsequentes a elas. Mesmo os mais antigos métodos de ensino e aprendizagem de uma língua ainda são praticados. Muitos professores de línguas estrangeiras, em diversos contextos, recorrem a essas diferentes e, algumas vezes conflitantes, metodologias para compor a sua prática. A outra ressalva é que nem todas elas tiveram espaço garantido em todos os contextos de ensino e aprendizagem de LE. Na verdade, elas estão, de certo modo, vinculadas, ou pelo menos as suas adaptações, aos diferentes contextos educacionais, que podem ser bem diferenciados entre eles, como é o caso das escolas regulares do ensino fundamental e médio (públicas ou privadas), escolas de idiomas, centro de línguas, ensino superior e técnico, dentre outros.

Essas associações do método e/ou abordagem aos contextos específicos podem ser claramente ilustradas em alguns casos. Um bom exemplo disso são as escolas de idiomas, que na década de 60 e 70, e ainda hoje, em algumas franquias educacionais, usavam, e no caso das atuais, ainda usam o método áudio-lingual. Na atualidade, esse mesmo tipo de contexto de ensino de LE, escolas de idiomas ou centro de línguas, na sua grande maioria, utilizam, ou se declaram usuários, da abordagem comunicativa.

Contudo, ao discutirmos o contexto brasileiro de ensino regular de LE, especialmente nas escolas públicas, a ilustração se torna um pouco mais complexa, já que, muitas das práticas pedagógicas nas salas de LE, neste contexto, não podem ser claramente associadas a uma ou mais abordagem ou metodologia.

Segundo Cox e Assis-Peterson (2008), apesar das inovações nos estudos da linguagem e de diversas leis editadas com o intuito de aprimorar o ensino e aprendizagem de LE na escola pública brasileira, pouca coisa foi, eficazmente, implantada na sala de aula. Ao discutir a história do ensino de LE, especialmente o inglês, nas escolas públicas

brasileiras nos últimos 50 anos, essas autoras afirmam que acompanharam "muitas reformas no ensino de língua inglesa na escola brasileira, mas nenhuma delas capaz de reverter a história de fracasso que acompanha a disciplina em toda a sua trajetória (ibid., p. 19)."

Tentando compreender esse problema crônico, Cox e Assis-Peterson (2008) apresentam os fatos históricos e sociais que contribuíram para construir a realidade atual do ensino de LE no contexto regular da educação brasileira. As autoras focalizam principalmente o espaço do inglês dentro da grade curricular do ensino básico e como as mudanças metodológicas implementadas por decisões governamentais afetaram essa disciplina.

Em uma retrospectiva do próprio processo de escolarização, Cox e Assis-Peterson (2008) afirmam que quando iniciaram seus estudos na educação básica, esta estava sob a égide da reforma Capanema e de seu legado humanista. Neste período, o ministério da educação era o único responsável pelas decisões referentes ao ensino, entre elas a estrutura curricular que englobava a escolha das disciplinas obrigatórias e seus respectivos níveis, conteúdos e métodos adotados. Naquele tempo, o ensino das línguas estrangeiras, dentre elas as línguas modernas (francês, inglês e espanhol) e as línguas clássicas (latim e grego), normalmente, ocorria desde o ginásio até o científico ou clássico. Entretanto, se comparado ao ensino de línguas no Brasil colônia, houve uma redução na carga horária dessas disciplinas de LE. Para Leffa (1999), essa redução foi expressiva na carga horária do ensino de LE, visto que das 76 horas semanais/ anuais em 1892 somente restaram 29 horas semanais/ anuais em 1925. Não obstante a essas reduções na carga horária ao longo de todo trajeto do ensino de LE durante esse período da reforma Capanema, esse ensino foi o bastante para que muitos desses alunos entendessem e gostassem do que liam. Segundo Leffa (1999), as décadas de 40 e 50 podem ser consideradas como os "anos dourados" do ensino de LE no Brasil, ele diz que

A Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as églogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil (LEFFA, 1999, p. 12).

Embora algumas escolas da época tivessem tentado implantar o método direto, que pregava o ensino de LE por meio da língua alvo e de guiar-se por uma sequência semelhante à da aquisição natural da língua materna quanto às habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, o que se alcançou foi uma simplificação, um arremedo do método de leitura difundido nos Estados Unidos. O objetivo geral desse método era a tradução baseada no ensino da gramática, no uso de dicionário e no uso da língua materna, o português, para ensinar a língua alvo. Leffa (1999) retoma Chagas (1957) para falar desta tentativa frustrada:

[...] não é o "método direto". Não é nem mesmo o "método da leitura", porque do sistema de Claude Marcel, ou do velho "reading method" americano, tomou apenas a forma exterior, captou simplesmente a "liturgia", sem penetrar-lhe o verdadeiro e profundo sentido (CHAGAS, 1957, p. 99, apud LEFFA, 1999, p. 11).

Segundo Cox e Assis-Peterson (2008), essa metodologia de ensino perdurou até o fim da década de 60. A eficácia ou não do método não era preocupação recorrente, já que, durante esse período, poucas pessoas realmente necessitavam de uma língua estrangeira no seu cotidiano, posto que, raramente a LE era usada como meio de interação e comunicação. As autoras afirmam que

[A]s pessoas não precisavam, com raras exceções, de interagir com falantes de outras línguas. Poucas cruzavam as fronteiras de sua cidade, de seu estado e, menos ainda, de seu país. E para trabalharem, bastava-lhes a língua materna. O estrangeiro era estrangeiro mesmo, algo distante, quase intocável (COX e ASSIS-PETERSON, 2008, p. 21).

Consequentemente, a língua estrangeira não tinha nenhuma utilidade prática para as pessoas. Portanto, nem pais nem alunos questionavam-se quanto à eficácia do método utilizado. Essa despreocupação com o ensino de LE se estendeu aos responsáveis em pensar e elaborar políticas educacionais, um exemplo disso é a ausência das LE dentre as disciplinas obrigatórias na LDB de 1961 e de 1971 (PAIVA, 2003). Paiva (2003) afirma que apesar desse descompromisso em relação ao ensino LE, o prestígio com a língua inglesa começou a crescer. Ela diz que

[P]aradoxalmente, o prestígio da língua inglesa aumenta a partir do momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de LE no ensino médio, atual ensino básico e deixava a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos. Desde então, cresce a opção pelo inglês e, nos últimos 30 anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês a partir da intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares (PAIVA, 2003, p.2)

É interessante perceber que em tão pouco tempo, o prestígio do inglês e a realidade em relação à necessidade dessa língua mudou radicalmente. No mundo atual, tudo que até então era “estrangeiro” atinge a maioria das pessoas, mesmo que elas não cruzem as fronteiras, nem mesmo, de suas próprias casas. Esse contato como o externo se dá por meio da internet, televisão, jornais, revistas, livros, propagandas, etc., isto é, por meio da necessidade de se comunicar diretamente na língua estrangeira.

Todavia, essa necessidade crescente da LE só foi percebida há pouco tempo, de modo que a situação do ensino de línguas nas escolas regulares brasileiras, por muitos anos, foi se tornando ainda mais crítico, segundo Leffa (1999), os "anos negros" começaram a partir da publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961, uma vez que ela excluía a obrigatoriedade das línguas estrangeiras na grade curricular, tanto do ginásio quanto do secundário. Para Leffa (1999, p. 13), “a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema.”

Dez anos mais tarde, a chamada Lei 5692 ou LDB 1971, que tinha um caráter profissionalizante, tecnicista, e dava fim a qualquer nota humanista remanescente da fase Capanema, deu uma perspectiva pragmática à educação. Seu objetivo era produzir indivíduos para o mercado de trabalho, baseando-se, segundo Cox e Assis-Peterson (2008, p. 22), “no princípio da otimização: racionalidade, eficiência e produtividade”. Neste período, segue-se o modelo tecnicista americano, que dava sustentação aos ideais capitalistas, uma vez que as relações produtivas do capitalismo, nessa época, demandavam mais que a qualificação da mão de obra, elas exigiam também a “reprodução das ideias que suportavam/explicavam/ legitimavam/neutralizavam a separação entre capital e trabalho. (COX E ASSIS-PETERSON, 2008, p. 22)”

Nesse modelo tecnicista de educação, o foco central não é nem alunos nem professores. Cox e Assis-Peterson (2008, p. 22) dizem que “no modelo tecnicista de educação, o que o professor e o aluno são ou pensam é menos importante que o sistema técnico de organização da aula e do curso”. Ou seja, era uma educação que não objetivava a reflexão do sujeito sobre seu papel e posicionamento na sociedade. Como dizem essas autoras, o modelo tecnicista tinha o propósito de “educar para o conformismo, para a não resistência à manipulação dos poderes instituídos e para a aquiescência ao status quo” (ibid., p. 23).

A Lei 5692 não determinava quais disciplinas deveriam compor a grade curricular, pois esta responsabilidade foi delegada aos Conselhos Estaduais de Educação.

Desta forma, era esse órgão quem decidia sobre a questão de incluir ou não uma LE na grade curricular. A maioria dos estados optava por ter uma LE, o inglês na maioria das vezes. Essa disciplina era ministrada a partir da quinta série do primeiro grau e no segundo grau. Entretanto, conforme Leffa (1999) houve uma redução da carga horária da disciplina de LE, na visão desse autor

[A] redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1o. e 2º. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira. (LEFFA, 1999, p. 14)

Esse posicionamento do governo em relação ao ensino de línguas estrangeiras reflete bem o pensamento nacionalista patriótico dos militares da época. Nesse sentido, a opção pelo inglês, na maior parte das escolas públicas brasileiras, em detrimento a outras línguas, reflete bem a ideia que se tinha, ou ainda temos dessa língua e sua estreita relação com os ideais modernos de desenvolvimento tecnológico, econômico, cultural e científico. Nas palavras de Cox e Assis-Peterson,

[O] espaço do Francês, língua da cultura erudita, das humanidades e da tradição, foi se encolhendo até quase desaparecer, sob o julgo do inglês, língua da cultura de massa, da indústria cinematográfica americana, da ciência, da tecnologia, enfim, da modernidade (COX e ASSIS-PETERSON, 2008, p. 22-23).

Para Paiva (2003), o predomínio da língua francesa passou a ser abalado, após a segunda guerra, a partir da crescente dependência econômica e cultural do Brasil em relação aos Estados Unidos, especialmente por meio da expansão da produção cultural americana e das missões empreendidas por agentes da língua e da cultura americana, como diria Moura (1988, apud PAIVA, 2003, p. 2),

[O] Brasil foi literalmente invadido por missões de boa vontade americanas, compostas de professores universitários, jornalistas, publicitários, artistas, militares, cientistas, diplomatas, empresários, etc. - Todos empenhados em estreitar os laços de cooperação com brasileiros- além das múltiplas iniciativas oficiais (MOURA, 1988, apud PAIVA, 2003, p. 2).

Foi a partir deste ponto da história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil que o inglês tornou-se sinônimo de LE. Além disso, Cox e Assis-Peterson (2008) apontam

que o conteúdo a ser ensinado bem como o modo que esse conteúdo deveria ser ensinado passou a sofrer modificações, ainda que, como dizem as autoras, teóricas.

Com a nova demanda do inglês, que passa a assumir uma importância maior como meio de comunicação nas interações no trabalho, na ciência, no turismo, dentre outros, muda-se o foco do ensino dessa língua, o qual focalizará a habilidade oral do inglês. Um fator que contribuiu para essa mudança foi sem dúvida o desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação de massa que nos aproximou do estrangeiro. Outro aspecto relevante foram as mudanças nos estudos da LA que advogavam contra a tradição gramatical e a favor de um ensino que favorecesse as quatro habilidades do aprendiz. Segundo Cox e Assis-Peterson (2008),

[A] referência teórica para o ensino de LE deixava de ser o ensino de LM, orientado pela gramática normativa, gramática da escrita padrão e passava a ser lingüística e os usos vernaculares. Assim, o ensino do inglês, ou de outra língua estrangeira, deveria visar ao desenvolvimento das quatro habilidades: compreensão oral e fala e leitura e escrita. (COX e ASSIS-PETERSON, 2008, p. 24)

Ao lembrarem suas próprias experiências como aprendizes de línguas, Cox e Assis-Peterson (2008) falam do método áudio lingual a que foram submetidas, tanto nos institutos de idiomas bem como nos cursos universitários. Esse método, segundo elas, “visava à correção formal e a não negociação de sentidos” (ibid., p. 25).

Já nos idos da década de 70, surge o conceito de competência comunicativa introduzido pelo antropólogo Del Hymes (1972), que pode ser entendido como um conjunto de habilidades e conhecimentos necessários para que a comunicação entre os falantes de uma comunidade linguística possa ser eficiente. Em outras palavras, é a nossa capacidade de interpretar e usar, adequadamente, o significado social das variedades linguísticas, em diversas situações. Esse conceito traz para a sala de aula de LE a criação e/ou simulação de contextos para o uso real da língua, sempre na busca por contextualização e significação social. O foco, então, deixa de ser a forma e passa para o sentido. Essas ideias dão sustentação à abordagem comunicativa. Cox e Assis-Peterson (2008) afirmam que os cursos livres de idiomas favoreceram-se deste modelo e tiveram um crescimento expressivo, além de tornarem-se locais idealizados para se aprender um LE. A expansão desses centros de idiomas favoreceu o desejo por esse modelo idealizado de ensino de LE. Segundo Cox e Assis-Peterson (2008, p. 25), esse modelo de ensino

[...] tornou-se o objeto de desejo daqueles que ensinam inglês na escola pública, seja na universidade, seja no primeiro ou segundo grau. Nas escolas de idiomas, o modelo funciona bem, uma vez garantido as condições ideais: turmas pequenas e homogêneas quanto ao nível de domínio da língua, progressão por nível de proficiência rigorosamente avaliado, aparelhagem tecnológica disponível em todas as salas, carga horária generosa, pais empenhados na educação e futuro dos filhos, professores proficientes, qualificados e bem remunerados e, principalmente controle de qualidade pelos donos das franquias.

Essas mesmas condições idealizadas não estão presentes em todos os outros contextos educacionais, como no caso das escolas regulares, especialmente, as públicas, já que muitas das escolas particulares, de alguns anos para cá, tem delegado a responsabilidade com o ensino da LE às escolas de idiomas. Cox e Assis-Peterson (2008) discutem como o parâmetro do modelo idealizado dos cursos livres de idiomas tem levado a conclusões fatídicas sobre o fracasso do ensino de LE nas escolas públicas, sempre baseadas no discurso da falta. Ou seja, um discurso que utiliza como parâmetro de comparação o contexto ideal das escolas de idiomas. Segundo Cox e Assis-Peterson (2007, p. 10), esse discurso da ineficiência do ensino de LE nas escolas públicas, revelado em pesquisas recentes, tem gerado rumores generalizados de que a escola de idiomas é o contexto do “ter” enquanto as escolas públicas o contexto da “falta”, ou seja, do “não ter” as condições ideais para o ensino e aprendizado efetivo da LE. Enquanto as escolas de idiomas são vistas como cenário de sucesso, uma vez que elas têm tempo suficiente de insumo da LE, turmas homogêneas, infraestrutura, professores qualificados, as escolas públicas são vistas como cenário de fracasso. Segundo Cox e Assis-Peterson (2007, p. 10),

Na escola pública, os alunos não têm. Falta tudo. O cenário de malogro: lugar de alunos que não aprendem, de professores que não sabem a língua que ensinam, de pais que não se preocupam com a educação dos filhos e de metodologias que não funcionam.

Entretanto, a abordagem comunicativa, que ainda figura como parâmetro de ensino de LE, já começa a ser criticada, uma vez que alguns professores colocam em dúvida as reais intenções do ensino comunicativo. Segundo Cox e Assis-Peterson (2001, p. 17), esse ensino leva os falantes de LE “a negociar sentidos intencionais através de estratégias conversacionais, a aprender a funcionar apropriadamente na língua/cultura estrangeira para se integrar a outra cultura”. Para essas autoras, os professores de LE que começam a criticar essa abordagem “[d]esencantam-se com a visão de ensino centrada no desenvolvimento da habilidade oral, com a visão de inglês como competência comunicativa, que deixa na sombra a dimensão político-ideológica” (ibid., p. 17)



Após longos 30 anos de não obrigatoriedade da LE nos currículos educacionais brasileiros, a LDB de 1996 recupera o status de obrigatoriedade da LE. Outra benesse da LDB de 1996 foi a retomada das ideias da pedagogia crítica. Com esse embasamento, a LDB 9394 propõe-se a formar os indivíduos integralmente, preparando-os para a cidadania e para o trabalho. A partir dessa lei, a LE passou a fazer parte nos currículos do ensino fundamental, o qual deve adotar pelo menos um idioma estrangeiro. A escolha da língua ficou a cargo das próprias comunidades. Salvo algumas exceções, a língua escolhida acaba quase sempre sendo o inglês. Entretanto, a Lei 11.161 de 2005 que propôs a implantação do espanhol como língua obrigatória na estrutura curricular brasileira pode alterar esse quadro (COX e ASSIS-PETERSON, 2008).

Em busca de aprimoramento das leis educacionais, o ministério da educação lançou, na década de 90, dois documentos que visavam complementar a legislação vigente: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNEF) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). No tocante ao ensino de línguas estrangeiras, esses parâmetros pretendem romper, nas escolas de ensino regulares, com o ensino tradicional, no qual a língua é compreendida apenas como sistema linguístico formal, uma vez que esse ensino se mostra ineficiente frente às novas demandas da atualidade.

De acordo com o PCNEF, os alunos devem se perceber como seres humanos e cidadãos. A educação deve se pautar nesta premissa. Para Cox e Assis-peterson (2008), os parâmetros refletem a noção de pedagogia crítica já que reconhece que as línguas não são códigos ou estruturas linguísticas fechadas, mas

formas significantes sujeitas a um alto grau de indeterminação, polissemia, proliferação de sentidos, em constante fluxo e movimento. Reconhecem, também, que línguas e culturas são práticas simbólicas conflituosas ligadas a processos de formação e transformação de grupos sociais, caracterizando-se por isso mesmo, pelo inacabamento, heterogeneidade, variação e pluralismo. Neste sentido, adquirir uma outra língua é construir um outro “eu” discursivo, diferente daquele que construímos falando nossa língua materna e diferente da língua do Outro (COX e ASSIS-PETERSON 2008, p. 30).

Desta forma, o ensino e aprendizado de uma LE devem focalizar a capacidade discursiva dos aprendizes, para tanto, as abordagens tradicionais de ensino devem dar lugar a metodologias que preconizem a competência comunicativa, ou seja, a habilidade de usar a língua apropriadamente em diversas situações sociais.

Entretanto, essa competência comunicativa, na maioria das escolas regulares, se restringiu principalmente à habilidade de leitura. O PCNEF sugere pelo menos o

desenvolvimento de uma habilidade comunicativa e esta deve ser justificada pela necessidade ou utilidade da língua. Esse documento afirma que devido às condições desfavoráveis das escolas públicas, se comparadas com o contexto das escolas livres de idiomas para se trabalhar as habilidades orais, a habilidade mais viável seria a de leitura. É interessante observar que esta análise de contextos, como Cox e Assis-Peterson (2008) diriam, foi feita com base no recorrente discurso da falta. Ao invés de propor soluções para as deficiências na escola pública, o documento propõe o reducionismo das competências comunicativas, limitando o uso que o aprendiz poderia ter da LE. Essa sugestão do PCNEF gerou várias críticas, dentre elas a de Paiva (2003) que critica a diferença na educação para ricos e pobres. Ela afirma que

[C]ada vez mais vemos ameaçada a democracia educacional, criando-se um fosso entre a educação das elites e a das classes populares, pois as primeiras nunca se privaram da aprendizagem de LE, nas escolas particulares ou nos institutos de idiomas. Parte da academia, especialmente os professores envolvidos no projeto de inglês instrumental coordenado pela PUC-SP, passa a defender que nas escolas públicas o ensino deve ser instrumental, com foco exclusivo na Leitura. Essa ideia ganha força e o projeto, primeiramente destinado a apoiar o ensino de inglês para universitários com necessidades urgentes de leitura, passa a fazer parte das Escolas Técnicas Federais e de muitas outras instituições públicas e particulares do país. Assim, para as classes trabalhadoras a língua inglesa deveria ter apenas um objetivo instrumental, reforçando o espírito elitista da cultura educacional ‘que sempre permeou o acesso ao conhecimento de línguas estrangeiras’ conforme ressalta Silveira (Paiva, 2003, p. 5)

O PCNE, de 1999, agrupa a LE a diversos saberes imprescindíveis para que os aprendizes situem-se e integrem-se ao mundo globalizado, entre essas disciplinas estão o português, a educação física, a arte e a informática, o documento sugere que

[a]s múltiplas interfaces da língua estrangeira com outras disciplinas do currículo e da vida cotidiana, a heterogeneidade das classes e o pequeno número de aulas semanais devem alertar o professor do ensino médio para a importância de: definir metas de aprendizado; estabelecer etapas seqüenciais de encadeamento dos módulos de aprendizado; definir critérios para a seleção de competências e conteúdos a serem privilegiados nos três anos do curso; selecionar procedimentos que possibilitem a aquisição e a ativação de competências aliadas à aquisição dos conteúdos mínimos necessários; articular os saberes em língua estrangeira com outros saberes do currículo, de modo a mobilizar o conhecimento do aluno para o enfrentamento de situações desafio da vida social, dentro e fora da escola (PCNE, 1999, p. 93).

No PCNE não se enfatiza nenhuma habilidade comunicativa específica, ao contrário, ele propõe a competência comunicativa geral. Ele afirma que

[O] caráter prático do ensino da língua estrangeira permite a produção de informação e o acesso a ela, o fazer e o buscar autônomos, o diálogo e a partilha com semelhantes e diferentes. Para isso, o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana (PCNE, 1999, p. 94).

O documento conclama as escolas regulares a tomarem as rédeas do ensino de LE. Cox e Assis-Peterson (2008), ao analisarem esse documento, percebem que ele reconhece que a formação em LE tem sido

[h]istoricamente delegada às escolas de idioma, o documento convoca a escola regular a assumir efetivamente seu papel, já que a maioria dos alunos da escola pública não tem condições de custear cursos extra-curriculares para complementar deficiências do ensino médio (COX e ASSIS-PETERSON, 2008, p. 33).

Com o lançamento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de 2006, a noção de cidadania torna-se um valor máximo da escolarização. Cox e Assis-Peterson (2008) enfocam a responsabilidade da escola pública em formar cidadãos, acreditando que o papel da escola regular deve ser diferente daquele das escolas de idiomas:

Tendo em vista a educação para a cidadania, os objetivos do ensino de LE na escola regular não podem ser os mesmos da escola de idiomas. Na escola regular, o ensino de LE deve visar à formação integral da pessoa (e não apenas a sua proficiência linguística), incluindo o desenvolvimento da consciência social, da criatividade, da mente aberta para conhecimentos novos e de uma nova maneira de ver o mundo, livres de quaisquer preconceito. A proposta didático-pedagógica vai além de meramente capacitar o aluno a usar a língua para fins comunicativos (COX e ASSIS-PETERSON, 2008, p. 33)

À sombra dessas discussões, reverte-se o papel da LE, Cox e Assis-Peterson (2008, p. 33) postulam que “a LE passa a ser vista como aliada a um movimento de inclusão no mundo globalizado, empoderando os alunos para a discussão da questão de exclusão em face dos mesmos valores “globalizantes”.

Indiscutivelmente, este deve ser o papel da LE e da escola regular, entretanto, acredito que qualquer outro contexto, formal ou não, de educação, inclusive as escolas de idiomas, deveriam guiar-se por este paradigma da cidadania. Obviamente, muitas escolas de idiomas são guiadas por fins meramente econômicos, entretanto, algumas já começam a tomar para si a responsabilidade de também contribuir na formação de cidadãos, para isso, recorrem à literatura, às artes e aos temas transversais para problematizar as questões sociais e culturais.

Para Cox e Assis-Peterson (2008), todos os parâmetros e orientações educacionais pós LDB 9394, sugerem a ruptura com o paradigma tradicional de ensino de línguas. A ideia agora é a de letramento ou multiletramento, ou seja, o domínio, pelo usuário, da língua e de sua cultura escrita como um todo (Cf. p.33). Dentro desta perspectiva, as habilidades de leitura, de fala, de compreensão oral e de escrita que, anteriormente, eram trabalhadas separadamente, devem ser vistas como um todo. Não há como agrupar o conteúdo em termos de quatro habilidades, de acordo com essas pesquisadoras:

[...] a noção de letramento inviabiliza o agrupamento do conteúdo em termos de quatro habilidades: ler e escrever, ouvir e falar se misturam se inter-relacionam nas práticas sociais e discursivas do tempo presente como em nenhum outro momento da história, combinadas a recursos das linguagens não verbais (COX e ASSIS-PETERSON, 2008, p. 34).

Apesar de todas estas recomendações teóricas introduzidas no contexto educacional brasileiro ao longo dos anos pelas leis, parâmetros e orientações curriculares, até o presente momento, poucos resultados satisfatórios ocorreram nas salas de aula de LE. Ao final de suas recordações e reflexões sobre o contexto educacional brasileiro desde a reforma Capanema, até o início deste século, recorrendo a palavras de diversos autores na área dos estudos sobre ensino de línguas, como Chagas (1997), Leffa (1998/1999), Cox e Assis-Peterson (2002), Almeida Filho (2003) e Walker (2003), Cox e Assis-Peterson pintam o retrato desolador em que se encontra o ensino de LE no Brasil:

um álbum/ quadro negro, pálido, desbotado, desolador que produziu/ produz resultados pífios ante o desejado/ esperado pelos pais e alunos e muito aquém daqueles projetados pelos especialistas empenhados em iluminar a prática de sala de aula com as teorias que adotam. Constatamos que nem o conteúdo, nem a metodologia praticada pelos professores das escolas, nem o lugar da LE no currículo, sofreram modificações significativas ao longo dos anos (COX e ASSIS-PETERSON, 2008, p. 35)

Grande parte desse fracasso se deve, principalmente, a três fatores: o primeiro deles refere-se à falta de suporte do governo para se colocar em prática as recomendações dos documentos oficiais; o segundo motivo deve-se à total desvalorização da profissão de professor, pois, para sobreviver, a maioria deles precisa se submeter a uma carga elevada de trabalho; outro fator que contribui com o fracasso é a separação entre teoria e prática, não são os professores que produzem o conhecimento, e quando o fazem, são sob a custódia dos linguistas aplicados (c.f COX e ASSIS-PETERSON, 2008, p. 35).

E é dentro deste quadro desmotivador que grande parte dos sujeitos desta pesquisa teve seu primeiro contato com a língua inglesa. Desta forma, a contextualização prévia destes aprendizes pode iluminar certas reflexões sobre a relação destes alunos com esta língua estrangeira e, também, sobre os respectivos papéis em sala de aula de cada um destes participantes. É sobre o papel do professor e do aluno que abordaremos a seguir.

### **1.5 O papel do professor e do aluno na sala de aula de LE**

Ao referir-me a papéis, não estou retomando as imagens já cristalizadas que temos em nosso imaginário do que é ser um professor ou um aluno, como por exemplo, imagens do professor como detentor do conhecimento e o aluno como receptáculo a ser preenchido.

Oliveira Santos (2004), em sua tese de doutorado, ao discutir a configuração dos papéis de professores e alunos dentro da abordagem comunicativa intercultural, afirma que as concepções estigmatizadas destes papéis contribuem para imobilizar as ações destes atores do processo ensino e aprendizagem, além de reforçar os posicionamentos: “instrutor/aprendiz”, “superior/inferior”, “dominador/dominado” entre outros. Para ela, o foco da aprendizagem deve estar nas necessidades e interesses dos alunos e não no conteúdo ou no professor, sempre tido como responsável pela interação e pelas ações na sala de aula. O que deve realmente caracterizar os papéis de professores e alunos é o comprometimento com o processo de aprendizagem de modo holístico. Ela afirma que:

[...] o que caracteriza, principalmente, os papéis de professores e alunos é o compromisso com o processo de aprendizagem como um todo, no qual o importante é a troca, o diálogo, a cooperação, a contribuição de todos para o alcance do objeto comum de construir conhecimento na/com a língua-cultura-alvo (Oliveira Santos, 2004, p. 182).

Com esta ideia de cooperação dentro da abordagem comunicativa e intercultural, Oliveira Santos (2004) resume as principais características que marcam os papéis de professores e alunos descrevendo-os como agentes; ela enfatiza as características que devem ser compartilhadas por professores e alunos, cada qual a sua maneira, com o objetivo maior de facilitar, significar e contribuir para a comunicação intercultural no processo de aprendizagem.

Poderemos ver o resumo destas características no quadro abaixo:

**Quadro 1.1:** Papeis de professores e alunos na abordagem comunicativa e intercultural

Papeis de professores e alunos na abordagem comunicativa e intercultural			
<b>Agente facilitador</b>		<b>Agente de interação</b>	
PROFESSOR	ALUNO	PROFESSOR	ALUNO
Conduz e orienta nas atividades e tarefas	Contribui para a realização das tarefas	Contribui para a criação de oportunidades de interação entre ele, alunos e material	Contribui para a interação entre ele, o professor, outros alunos e material
<b>Agente de negociação</b>		<b>Agente de integração e co-produção de significados</b>	
PROFESSOR	ALUNO	PROFESSOR	ALUNO
Negocia com os alunos os significados produzidos	Negocia os significados com o professor e colegas	Coloca o aluno no centro do processo	Divide com o professor a responsabilidade de sua aprendizagem
<b>Agente crítico e empreendedor de mudanças</b>		<b>Agente de interculturalidade</b>	
PROFESSOR	ALUNO	PROFESSOR	ALUNO
Incentiva autonomia e criatividade	Responde positivamente às oportunidades oferecidas pelo professor	Contribui para a relação de troca, diálogo e respeito mútuo às diferenças	Contribui para a relação de troca, diálogo e respeito mútuo às diferenças
<b>Agente de afetividade</b>			
PROFESSOR		ALUNO	
Contribui para o clima de harmonia, afetividade e conforto emocional		Contribui juntamente com o professor e outros colegas para criar um clima harmonioso	

(OLIVEIRA SANTOS, 2004, p. 182-183)

Como a própria autora ressalta, estes são modelos idealizados de papeis. Na vida prática, a interação entre estes dois personagens, professor e aluno, pode resultar em reações bem diferentes das idealizadas. Contudo, essas caracterizações nos levam a refletir sobre a nossa própria prática e vislumbrar possíveis mudanças na sala de aula.

Pensando nessa reflexão sobre a prática e sobre como elas podem contribuir para que ocorram mudanças em direção a uma postura mais intercultural do professores na sala de aula, Mialaret (1977, apud BRUN, 2004) sugere que os professores tenham o que ele chama de atitude de pesquisador. O autor afirma que a atitude do professor em relação ao aluno e ao

grupo é um fator importante é que isso influencia suas ações. Segundo Mialaret (1977, apud BRUN, 2004), o professor pode assumir cinco posicionamentos em sala, podendo ser:

1. um líder imposto;
2. autoritário, tomando todas as decisões sem consultar previamente os alunos;
3. democrata, já que todas as ações são discutidas e definidas com os alunos;
4. praticante do “laissez faire”, ou seja, sua única ação é de estar presente no meio do grupo sem nenhum desejo de ação sobre este grupo;
5. pesquisador, cuja prática é fonte e fruto de reflexão, sendo esta a mais importante.

Além de refletir constantemente sobre sua prática, o professor deve também aprender a administrar as cobranças sociais atribuídas a este papel. Brun (2004), ao discutir os papéis dos professores, fala sobre as esperanças e expectativas depositadas sobre estes, nesse sentido, a autora diz: “ ele carrega um fardo: representar o ideal coletivo do saber, do desejo do outro. Ele é considerado responsável pelo processo e resultados de sua própria ação (ensino), mas também das ações dos outros (aprendizagem) (ibid., p. 89).”

O professor lida muitas vezes com o sentimento de frustração por sentir-se inapto a atender todas estas exigências que lhe são atribuídas. Estas frustrações acabam também comprometendo sua prática que, conseqüentemente, reflete nas atitudes dos alunos, formando um círculo contínuo de atritos.

Não podemos deixar de pensar em outros fatores que contribuem para com este sentimento de frustração do professor, como por exemplo, a sua perda de status dentro da nossa sociedade atual. Hoje a profissão de professor está associada à baixa remuneração e a pouco prestígio, além disso, houve uma mudança cultural no modo de ver o professor, enquanto no passado ele era merecedor de respeito e reconhecimento pelo seu trabalho, hoje o professor, na maioria das vezes, é visto como um “coitado”, merecedor de pena, mas não de respeito, já que por meio dessa mudança cultural o professor perdeu seu prestígio de autoridade. Além desses fatores, Brun (2004) diz que esta frustração, comum ao professor, também, pode estar ligada a outro fator:

[a]frustração, comum aos professores, é inerente ao fato de que poucos professores conseguem suportar seus limites, isto é, que a maioria dos professores tem dificuldades para dar conta e compreender que nem todo mundo se identifica com o meio escolar, e conseqüentemente, não se adapta tão bem quanto eles a este contexto de ficção que é a sala de aula (BRUN, 2004, p. 90).

Para os professores, identificar e conviver com essas diferentes culturas dos alunos é uma tarefa que requer a atitude reflexiva que Mialaret (1977, apud BRUN, 2004) sugeriu. Sendo assim, a sala de aula é o local em que deve haver a tentativa de negociação entre a cultura do professor e as diferentes culturas de seus alunos. A sala de aula é um sistema pluricultural e como tal necessita de administração. Innerarity (2004) sugere que o sistema cultural seja gerenciado: “Um sistema cultural é uma realidade móvel e porosa, cuja vitalidade depende de que se saiba gerenciar sua pluralidade interna e dialogar com a estranheza exterior (ibid., p. 67)”.

Para gerenciar, minimizar conflitos e aproximar-se dos papéis idealizados de aluno e professor intercultural é necessário o aprimoramento da sensibilidade cultural de cada um desses atores. Para tanto, discutiremos o modelo DMIS sugerido por BENNETT(1993) na intenção de alcançar respeito e aceitação das diferenças culturais presentes na sala de aula.

## **1.6 A importância da abordagem intercultural na sala de aula de LE**

A abordagem da comunicação intercultural tem como objetivo a mudança do comportamento “natural” dos seres humanos: o comportamento etnocentrista. Nesta visão etnocêntrica, todos os comportamentos culturais que diferem dos nossos são analisados sob a óptica de nossa própria cultura, como se esta fosse o único parâmetro legítimo de avaliação. Muitos conflitos na comunicação são resultados desta visão comprometida que temos das outras culturas. Bennett (1993) afirma que a educação e o treinamento em comunicação intercultural são a solução para aumentar a sensibilidade intercultural das pessoas. Para ele, devemos transcender este etnocentrismo tradicional e explorar novos relacionamentos através das fronteiras culturais seguindo os passos de seu modelo desenvolvimental de sensibilidade intercultural (DMIS)<sup>14</sup>.

Os estudos recentes sobre interculturalidade nas salas de ensino de línguas estrangeiras (CASAL, 2003; SARMENTO, 2004; MAHER, 2007, entre outros) tem nos levado a refletir sobre as diferenças culturais entre os diversos povos do planeta e a importância de uma abordagem intercultural. O objetivo disso é nos permitir a compreensão do “outro” dentro de seu próprio sistema cultural.

---

<sup>14</sup> Este modelo é conhecido como “Developmental Model of Intercultural Sensitivity ( DMIS)”.



Quando pesquisamos as salas de aulas sob o aspecto da interação entre professores e alunos, dificilmente percebemos fronteiras culturais entre eles. Assumimos, equivocadamente que, por terem a mesma nacionalidade e falarem a mesma língua, sua comunicação não seria afetada por problemas culturais. Ou seja, há uma pretensa ideia de uma cultura nacional unificada (HALL, 2006). Contudo, cada indivíduo possui a sua própria cultura que, por sinal, não é única, as pessoas são multiculturais (SARMENTO, 2004).

Todos estes sujeitos que fazem parte deste grupo maior, a sala de aula, possuem suas “micro-culturas” que, em muitos casos, são divergentes e conflitantes entre eles. Sarmiento (2004) aponta que frequentemente percebemos essas diferenças culturais como sendo características pessoais do sujeito.

Durante as minhas observações, percebi como os conflitos culturais são recorrentes na sala de aula e interferem em sua dinâmica. Muitos dos problemas observados, a princípio, foram incorretamente considerados como sendo de ordem pessoal; na maioria das vezes eles acabaram por interferir no relacionamento professor-aluno.

Quantas vezes como professores, e aqui me incluo, julgamos nossos alunos negativamente pelo fato de eles terem posturas adversas às nossas ou não se aproximarem às nossas expectativas de aluno ideal? É comum que tenhamos etiquetas prontas para rotular esses alunos, quanto mais diferentes de nossas expectativas mais negativamente os identificamos.

Foi pensando em minimizar esses conflitos culturais que Bennett (1993) propõe um modelo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural (modelo DMIS). Bennett (1993, p. 21) afirma que essa mudança no comportamento etnocêntrico dos seres humanos depende da educação e do treinamento e que o modelo a seguir deve ser bem claro sobre como é desenvolvida a sensibilidade intercultural, pois

[n]ós devemos entender por que as pessoas comportam como elas normalmente fazem diante de diferenças culturais, como elas provavelmente mudam em resposta a educação, e qual o último objetivo dirigido a nossos esforços gastos (BENNETT,1993, p. 21)

Para este autor, a sensibilidade intercultural deve ser definida em termos de estágios do crescimento pessoal. Este modelo desenvolvimental é apresentado como um contínuo crescente para lidar com a diferença cultural, passando do estágio etnocêntrico para estágios de maior identificação e aceitação do diferente, ou seja, maior sensibilidade

intercultural, denominado “etnorrelativismo”. Estes modelos de desenvolvimento ou crescimento pessoal ideal estão alicerçados em conceitos-chave organizados, já que

[n]o caso de sensibilidade intercultural, este conceito é a diferenciação, tomado em dois sentidos: primeiro este fenômeno diferencia pessoas em uma variedade de maneiras e, segundo, estas culturas diferenciam-se fundamentalmente na maneira em que elas mantêm padrões de diferenciação ou visão de mundo (BENNETT, 1993, p. 22).

Quando um aprendiz aceita esta premissa básica de etnorrelativismo e interpreta eventos baseando-se nela, então a sensibilidade intercultural e a eficácia geral na comunicação intercultural tendem a crescer.

Bennett (1993) separa o processo de sensibilização intercultural em fases etnocêntricas e etnorrelativistas, as quais, por sua vez, estão subdivididas em estágios característicos dessas fases, como veremos a seguir:

**Quadro 1.2:** Fases do modelo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural

<b>Fases etnocêntricas</b>	<b>Fases etnorrelativistas</b>
<p style="text-align: center;"><b>I. Negação</b></p> <p>Isolamento Separação</p>	<p style="text-align: center;"><b>IV. Aceitação</b></p> <p>Respeito pelas diferenças comportamentais Respeito pela diferença de valor</p>
<p style="text-align: center;"><b>II. Defesa</b></p> <p>Denegrição Superioridade Reversão</p>	<p style="text-align: center;"><b>V. Adaptação</b></p> <p>Empatia Pluralismo</p>
<p style="text-align: center;"><b>III. Minimização</b></p> <p>Universalismo físico Universalismo transcendente</p>	<p style="text-align: center;"><b>VI. Integração</b></p> <p>Avaliação Contextual Marginalidade construtiva</p>

(BENNETT, 1993, p. 29)

Na primeira fase etnocêntrica ocorre a Negação que consiste em desconsiderar a diferença e a cultura. Esta é a fase mais etnocêntrica do modelo porque nesse estágio as diferenças simplesmente não existem, já que para o modelo etnocêntrico não se considera existência, ou o reconhecimento do “outro” e da sua diferença cultural. Uma pessoa neste

estágio do desenvolvimento acredita que a diversidade cultural ocorre somente em outra parte, longe de sua realidade. Esse tipo de comportamento etnocêntrico pode parecer descabido nos dias atuais, entretanto, eles podem ser mantidos, ou pelo isolamento da circunstância física, ou pela separação criada por barreiras físicas ou sociais intencionais.

Na fase da defesa mais do que simplesmente negar a diferença no general, as pessoas nesse estágio reconhecem as diferenças culturais específicas e criam defesas específicas contra elas. As defesas podem acontecer de três formas, que correspondem às subdivisões desta fase: denegrição, superioridade e reversão. Na denegrição a estratégia mais usual para opor-se a ameaça da diferença é avaliá-la negativamente, é nessa fase que surgem os estereótipos negativos a membros de grupos específicos. Outra estratégia é a da superioridade, cujo objetivo é enaltecer a própria cultura em detrimento de outra cultura, em oposição a essa surge a reversão que é caracterizada pela avaliação negativa da própria cultura e exaltação da cultura do outro, ou seja, uma forma de mudar o centro do etnocentrismo.

A última etapa do etnocentrismo é a minimização que, por sua vez, subdivide-se em dois estágios. O primeiro deles é o universalismo físico, que usa dos princípios biológicos para propor a universalização de características básicas de qualquer cultura. Esta ainda é a fase da manifestação de um comportamento etnocentrista uma vez que cada cultura entende o nascimento, a procriação e a morte de maneiras distintas, já o universalismo físico não considera essas particularidades. O segundo, o universalismo transcendental, também generaliza e desconsidera as particularidades. Neste estágio usa-se de princípios históricos e religiosos para propor a universalização das características básicas da cultura, usando de “verdades universais”, geralmente derivadas da ideia de determinismos explicativos sobre o mundo.

O próximo estágio do modelo DMIS é o etnorrelativismo, que supõe um desenvolvimento comportamental do ser humano com relação às culturas diferentes. Neste estágio, é importante percebermos que as culturas só podem ser entendidas dentro de um contexto cultural, e que as diferenças existentes entre elas não são boas ou más, e sim, mais ou menos adaptáveis a determinadas condições.

A aceitação é a primeira fase etnorrelativista proposta pelo modelo. Nela, há o respeito e o reconhecimento das diferenças culturais. Não há mais um julgamento de valor das diferenças, mas sim o reconhecimento de que estas são necessárias e comuns à condição humana. A aceitação, assim como o estágio anterior, se subdivide em duas fases: O respeito pelas diferenças comportamentais, na qual se reconhece que os comportamentos podem variar de cultura para cultura e que, todos eles são merecedores de respeito; e o respeito pela

diferença de valor que considera as diferentes visões e concepções de mundo. Esta fase de aceitação está muito ligada a algumas caracterizações, recorrentes no senso comum, sobre a imagem do professor ideal como aquele que compreende e respeita as diferenças, contudo vale lembrar que a abordagem intercultural pretende ir além do simples respeito às diversidades.

A adaptação é o próximo estágio da fase etnorrelativista. Como no estágio anterior as questões relacionadas à aceitação das diferenças culturais foram levantadas, na adaptação, as habilidades para o estabelecimento da comunicação com outras culturas são aumentadas. A empatia e o pluralismo são as fases que compõem a adaptação. A empatia está relacionada à troca temporária de experiências e visões de mundo. Essa fase é importante para o desenvolvimento da sensibilidade intercultural, já que permite às pessoas o conhecimento de outras culturas e, pode perdurar por anos, facilitando a aprendizagem de idiomas e de elementos sócio-culturais. Nesta fase, há a tendência de considerar todas as culturas positivamente e que, avaliações negativas reapiresentem frustrações. Outro problema que pode acontecer é a mútua empatia entre as culturas, levando a uma possível estagnação nesta fase de desenvolvimento.

A integração é a fase mais avançada em direção ao etnorrelativismo. É caracterizada por pessoas que transcendem a sua própria cultura, sendo capazes de integrar-se a novas visões de mundo, a novos complexos sociais, políticos e econômicos. As etapas que fazem parte da Integração são a avaliação contextual e a marginalidade construtiva.

A avaliação contextual pode ser vista como um aprimoramento de habilidades de questionamento e análises com avaliações das perspectivas culturais, sempre, de maneira ética e coerente. A marginalidade construtiva encerra o modelo proposto por Bennett (1993), propondo o fim da marginalidade e fomentando a comunicação intercultural. Nesta fase não existe um só quadro de referência cultural. O sujeito etnorrelativista é capaz de construir constantemente sua própria realidade a partir de análises e reflexões profundas.

Estas reflexões são importantes para que possamos compreender melhor este estudo aqui apresentado. A seguir, discutiremos a metodologia usada nesta pesquisa.

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Este capítulo apresentará o estudo realizado, bem como sua natureza, além da importância desse tipo de pesquisa para sala de aula. Também descreveremos o campo pesquisado e seus respectivos participantes, abordaremos o tipo de observação, os instrumentos usados na coleta de dados e os procedimentos utilizados na análise dos mesmos.

### **2.1 O tipo de pesquisa utilizada e sua importância no contexto escolar**

Como observamos no capítulo anterior, todas as reflexões teóricas da Linguística Aplicada sobre a construção de conhecimentos nos levam a perceber que as abordagens interpretativistas/qualitativas, que investigam o objeto pesquisado dentro das redes que o constituem, são as mais favoráveis para as pesquisas nesta área.

Frequentemente, este tipo de abordagem interpretativista é propagada como modelo metodológico adequado às pesquisas em LA. Há várias metodologias científicas que se utilizam desta abordagem interpretativista ou qualitativa. Entretanto, ao levar em consideração o principal objetivo deste estudo, ou seja, buscar, com precisão e coerência, uma explicação cultural para os fenômenos observados em sala de aula, pareceu-me adequado desenvolver essa investigação embasada na pesquisa etnográfica, uma vez que, esta pesquisa de ordem qualitativa implica o estudo de um fenômeno, ou vários fenômenos, através da observação direta e por um longo período de tempo, cujo foco principal é a interpretação dos padrões culturais observados.

A etnografia é, muitas vezes, apresentada como simples ferramenta ou técnica metodológica de auxílio nas pesquisas em linguística aplicada, ao invés de ser apresentada como lógica de investigação, deixando, dessa forma, de ressaltar as orientações teóricas desta “ecologia intelectual”, ou “conjunto de conceitos, práticas e ações adotados em comum” (Toulmin apud Green, Dixon e Zaharlick, 2005). Sendo assim, faz-se necessário compreender um pouco mais sobre a etnografia e perceber que ela vai além das técnicas ou instrumentos de pesquisa.

A etnografia é um método de pesquisa oriundo da antropologia social, sendo, portanto, uma pesquisa de ordem qualitativa. A etimologia da palavra vem do grego e significa “descrição dos povos e suas culturas” (AGAR, 1994 apud GREEN, DIXON, ZAHARLIC, 2005, p. 21). Algumas vezes, em generalizações, recebe diferentes nomes, tais

como: pesquisa social, observação participante ou pesquisa interpretativa. Entretanto, Green, Dixon and Zaharlic (2005) acreditam que a definição deste termo não é uma tarefa fácil, uma vez que diversos teóricos que fizeram essa definição levaram em consideração diferentes pontos relativos à origem e desenvolvimento desse tipo de pesquisa. Sendo assim, Green, Dixon and Zaharlic (2005) afirmam que se desconsiderassem os pontos relativos à origem e o desenvolvimento da etnografia, muito provavelmente, os outros teóricos concordariam que

[a] etnografia é um processo complexo que envolve a descrição escrita de um grupo social, e que tais descrições se transformaram e conseqüentemente se caracterizaram como mais sistemáticas e científicas no século xx. Nos dias de hoje, pesquisadores que utilizam a etnografia como abordagem de pesquisa tem a sua disposição uma riqueza de perspectivas teóricas nas quais podem se sustentar ao estudarem grupos sociais específicos, cada qual com maneiras particulares de teorizar a cultura e as abordagens etnográficas (AGAR, 1994 apud GREEN, DIXON, ZAHARLIC, 2005, p. 25)

A etnografia envolve a descrição de um grupo social e sua cultura, sendo assim, devemos nos ater aos aspectos que formam a cultura do grupo observado. Segundo Spradley (1980), devemos observar três aspectos da experiência humana, ele diz

[q]uando etnógrafos estudam outras culturas deve se trabalhar com três importantes aspectos da experiência humana: o que as pessoas fazem, o que as pessoas conhecem e as coisas que as pessoas fazem e usam. Quando cada um desses itens são aprendidos e compartilhados por membros de um mesmo grupo, nos referimos a eles como comportamento cultural, conhecimento cultural e artefatos culturais (SPRADLEY, 1980, p. 5).

Para esse autor, cultura pode ser definida como “o conhecimento adquirido que as pessoas usam para interpretar experiências e gerar comportamentos” (ibid., p. 6). Ela pode ser compreendida como um sistema compartilhado de significados, que é aprendido, revisado, mantido e definido no contexto em que as pessoas interagem.

Nem sempre esses conhecimentos são aparentes aos membros de um mesmo grupo, pois grande parte deles pode permanecer em seu inconsciente. Sendo assim, a etnografia nos ajuda a compreender o que subjaz ao comportamento e às ações de um grupo, estudando tanto o conhecimento cultural explícito, quanto o conhecimento tácito de um grupo.

O foco da etnografia é a interpretação dos padrões culturais observados. O etnógrafo deve fornecer a descrição detalhada e concreta das práticas observadas e a interpretação sobre o fenômeno investigado. Segundo Erickson (1985), o pesquisador deve considerar o que estes fenômenos significam para as pessoas envolvidas e quais seus significados naquele contexto investigado.

De acordo com Watson-Gegeo (1988), a etnografia é o estudo do comportamento, da comunicação e/ou ações das pessoas em diferentes contextos, sejam estes naturais ou não. Além disso, a etnografia também pode investigar o significado social de variações estilísticas presentes na comunicação, assumindo, assim, o nome de etnografia da comunicação. Existe, ainda, a micro-etnografia responsável por analisar a interação em uma micro-cultura. Já a análise da conversação focaliza a fala, enquanto a etnologia, de caráter comparativo-analítico, estuda os povos, as raças e o estudo descritivo da comunidade (REES, 2008).

Os contextos observados pela etnografia podem ser qualquer um, inclusive o da sala de aula. Entretanto, alguns etnógrafos preferem denominar a etnografia no contexto em que ocorre a aprendizagem como sendo uma etnografia educacional. Para Spindler (1982, apud JOHNSON, 1992), a etnografia educacional é o estudo de todo e qualquer processo educacional, independentemente deste estar associado com a escola ou não.

Para se produzir um estudo etnográfico, com precisão e coerência, alguns preceitos básicos da etnografia devem ser seguidos. O primeiro deles é a abordagem holística, por meio da qual se deve estudar o objeto da pesquisa como um todo, respeitando, assim, toda trama que o envolve, assim como sugere a LA.

O outro preceito é que as interpretações e explicações devem estar de acordo com o sistema cultural ao qual pertencem os participantes, ou seja, dentro de uma perspectiva êmica<sup>15</sup>, por meio da qual o pesquisador passa a fazer parte do grupo estudado e se torna membro dele. Para Spradley (1980, p. 57), o observador participante será ao mesmo tempo um membro do grupo e um estranho no grupo. Nesta condição, “o etnógrafo tenta ‘revelar’ os princípios da prática que norteiam as ações dos referidos membros do grupo local” (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p. 28-29) para que se possa construir uma teoria da cultura daquele grupo. Estas teorizações devem surgir da contraposição das orientações teóricas do próprio pesquisador com as dos participantes do grupo. Com isso, evita-se que as análises sejam feitas a partir de um único sistema cultural, o do observador. Ou seja, reduz-se, assim, a possibilidade de uma análise ocorrer somente sob a perspectiva ética<sup>16</sup> (Watson-GEGEO, 1988). Para se alcançar este preceito, Spradley (1980) sugere que os trabalhos de campo se iniciem com perguntas etnográficas. Ele diz que existem três principais perguntas etnográficas,

---

<sup>15</sup> O princípio êmico está relacionado às regras, conceitos e significados que os sujeitos pesquisados se atribuem dentro de seus grupos, ou seja, o fenômeno é interpretado com o auxílio destes sujeitos.

<sup>16</sup> O princípio ético desconsidera a visão do sujeito da pesquisa, é o pesquisador quem descreve e dá significado aos fenômenos de acordo com sua própria cultura.

cada uma levando a diferentes tipos de observações no campo. Toda etnografia começa com perguntas descritivas gerais (etapa quatro), do tipo: “Que pessoas estão aqui?”, “O que eles estão fazendo?” E “Qual é a configuração física da situação social?” (Spradley, 1980, p. 32).

Para uma descrição mais detalhada, esse autor afirma que o pesquisador deve questionar o familiar através de uma série de perguntas descritivas para que se possa alcançar uma compreensão mais aprofundada sobre a situação social observada. Spradley (1980, p. 80-83) sugere uma matriz de perguntas descritivas composta de nove dimensões inter-relacionadas: Espaço físico, objetos, atos, atividades, eventos, tempo, atores, objetivos e Sentimentos. Há inúmeras possibilidades de perguntas, observem alguns exemplos:

- “De que forma o espaço físico é usado pelos atores?”;
- “De que maneira os objetos são usados em diferentes tempos?”;
- “De que modo os atos variam nos diferentes períodos de tempo?”;
- “Como as atividades envolve sentimento?”;
- “Como os eventos estão relacionados aos objetivos?”;
- “Como as atividades são organizadas por períodos de tempo?”;
- “Como os atores estão envolvidos nas atividades?”;
- “De que forma os objetivos afetam os sentimentos?”;
- “De que modo os sentimentos afetam os eventos?”.

Como podemos notar, a etnografia é um método de pesquisa que exige dedicação e disciplina de seus pesquisadores, desta forma, não podemos nos esquecer de outra prescrição importante nesse tipo de pesquisa: a extensão do trabalho de campo que, normalmente, requer muitas horas de observações (Erickson, 1988; Watson-Gegeo, 1988). A observação ideal da etnografia é a participativa, na qual o pesquisador se insere no contexto pesquisado e vivencia a cultura do grupo. As teorizações são construídas a partir dessas observações diretas do fenômeno, favorecendo a teorização de base, que é relevante para aquele contexto, dificultando, assim, generalizações para contextos que não sejam os pesquisados. Este tipo de pesquisa tem por base o estudo de um fenômeno através da observação direta e por um longo período de tempo. São necessárias muitas horas de observações para que o pesquisador possa observar o fenômeno estudado repetidamente (ERICKSON, 1988; WATSON-GEGEO, 1988).

O quarto preceito sugere que deve haver triangulação<sup>17</sup> de coleta de dados, métodos e teorias. Corsaro (1981, 1985 apud Green, Dixon, Zaharlic, 2005), sugere quatro

---

<sup>17</sup> A triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou refutar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação.



tipos de contrastes em uma pesquisa etnográfica: a de perspectiva, a de dados, a de métodos e a de teorias. Estes contrastes formam a base da triangulação que possibilitará ao pesquisador maior visibilidade dos princípios das práticas, normalmente invisíveis, que norteiam as ações humanas (Green, Dixon, Zaharlic, 2005).

Hymes (1981, apud Rees, 2008, p.12) afirma que: “resumindo, a etnografia é uma maneira disciplinada de ver, perguntar, gravar, refletir, comparar e reportar”, além de “democrática”, já que usa de recursos comuns ao ser humano em suas técnicas de pesquisa, privilegia a visão êmica, possibilita o retorno dos resultados às comunidades pesquisadas e enfoca o cotidiano. Rees (2008) afirma que este tipo de investigação tem menos chances de produzir pesquisadores que controlam o saber em detrimento dos indivíduos observados (REES, 2008, p. 12). Esta característica parece atender à necessidade de responsabilidade política, social e ética das pesquisas em LA.

A etnografia, assim como a própria LA, também é responsável por manter-se atualizada com as demandas do mundo contemporâneo. Estas demandas requerem de toda e qualquer área um posicionamento crítico em relação aos embates de forças no campo social e político que perpetuem as desigualdades sociais, bem como um posicionamento auto-reflexivo, no qual pensem sobre o seu próprio fazer científico: como o fazem, para quem o fazem e com quais objetivos o fazem. Foi a partir destas reflexões que surgiu a etnografia crítica. Um dos seus representantes é Canagarajah (2000) que, em um de seus trabalhos, reflete sobre o imperialismo inglês dentro da sala de aula de língua estrangeira. Suas reflexões ocorrem dentro de uma pedagogia orientada socialmente e sobre a educação no mundo pós-moderno. Ele afirma que

a educação no mundo pós-moderno perdeu sua inocência. O descobrimento de que a educação pode envolver a propagação de conhecimentos e ideologias pertencentes a grupos sociais dominantes inspirou uma orientação crítica para os paradigmas pedagógicos<sup>18</sup> (CANAGARAJAH, 2000, p. 03).

Percebemos, assim, que a etnografia crítica parece estar consciente quanto à problemática do domínio do conhecimento ocidental em detrimento dos saberes locais. Uma de suas principais metas é a produção de uma nova forma de saber que valorize os conhecimentos locais, especialmente, os do hemisfério “sul” (Santos, 2004), ou seja, uma

---

<sup>18</sup> [...] education has lost his innocence. The realization that education may involve the propagation of knowledges and ideologies held by dominant social groups has inspired a critical orientation to pedagogical paradigms (CANAGARAJAH, 2000, p. 03).

ciência feita pelos e para os excluídos da globalização, atendendo, desta forma, às exigências da nova ciência vista pela óptica pós-colonialista proposta pela LA.

A importância deste tipo de pesquisa no contexto escolar justifica-se, primeiro, por preocupar-se com uma análise holística deste contexto. Nela, a cultura não é vista simplesmente como resultado de forças da sociedade, mas como um sistema de significados que permeiam as estruturas sociais e a ação dos sujeitos no contexto social; segundo, por apresentar os atores sociais como sujeitos ativos e dinâmicos no processo de modificação das estruturas sociais e, finalmente, por revelar/desvelar as relações e interações ocorridas no interior da sala de aula, com o objetivo de abrir a "caixa preta" do processo de escolarização (ERICKSON, 1985).

## 2.2 O campo de pesquisa

O trabalho de campo foi desenvolvido em uma turma de primeiro e segundo períodos do curso tecnológico superior em Secretariado Organizacional durante o ano letivo de 2008. Este curso é oferecido por uma faculdade particular na região metropolitana de Goiânia.

O curso superior de Secretariado Organizacional é de caráter tecnológico, com duração de dois anos. De acordo com a instituição, os objetivos gerais do curso de secretariado são

[f]ormar tecnólogos em Secretariado Organizacional, com espírito empreendedor, criativos, versáteis e aptos a atuar no mercado de trabalho; com conhecimentos específicos que possibilitem a atuação em todos os tipos de organização, inclusive em idioma estrangeiro e altamente qualificados a desenvolver suas atividades em níveis gerenciais e de liderança, empregando os recursos tecnológicos existentes para o aprimoramento do processo administrativo<sup>19</sup>.

A instituição afirma que um dos objetivos específicos do curso é “proporcionar o domínio do uso da língua portuguesa e da língua estrangeira (inglês ou espanhol), nas suas manifestações orais e escritas, em termos de recepção e produção de texto<sup>20</sup>”.

Essas observações são relevantes ao se pensar como a faculdade propôs a disciplina de língua estrangeira em seu currículo. Apesar de o site informar a possibilidade

---

<sup>19</sup> Fonte: Site oficial da instituição.

<sup>20</sup> Fonte: Site oficial da instituição.

da LE ser o espanhol, a única disciplina de língua estrangeira realmente oferecida é o inglês. Acredito que esta escolha foi feita de modo impositivo, uma vez que este grupo observado não foi questionado sobre suas preferências entre estas duas línguas sugeridas, já que este grupo era a primeira turma do curso, sendo assim, eles não tiveram qualquer participação na construção desta grade curricular. Entretanto, podemos perceber que a escolha do inglês como LE nesse curso reflete bem a ideia que se tem dessa língua e de sua imprescindibilidade no mundo globalizado dos negócios. Aliás, é interessante notar que nenhum dos outros cursos, como os de Administração, Pedagogia, Contabilidade, entre outros da mesma instituição, possuem a disciplina de LE em seus currículos, somente o que supostamente estaria mais diretamente ligado ao trade comercial. Até mesmo o nome deste curso era frequentemente substituído por outros nomes. Algumas vezes, alunos do curso e, mesmo, professores referiam-se ao curso como Secretariado Executivo e outras vezes como Secretariado Bilíngue, uma clara associação do curso ao universo executivo, no qual, o inglês é tido como ferramenta de trabalho.

No curso de Secretariado Organizacional, o inglês está presente nos quatro semestres do curso. Cada semestre tem duração total de setenta e duas horas, carga horária semanal de três horas que são divididas em dois encontros semanais de uma hora e meia cada. Os semestres foram divididos por níveis. O primeiro deles foi intitulado “língua estrangeira básica”; o segundo como “língua estrangeira intermediária”; o terceiro, “língua estrangeira avançada” e o último como “língua estrangeira comercial”. É relevante ressaltar que os títulos das disciplinas semestrais de LE sugeriam uma falsa expectativa em relação ao aprendizado do inglês. Em apenas três semestres, de acordo com a nomenclatura dessas disciplinas, dever-se-ia sair do nível básico de proficiência da língua e alcançar o nível avançado. Este fato reflete a falta de conhecimento sobre aquisição e aprendizagem de LE por parte das pessoas que elaboraram o currículo desse curso.

Nessa faculdade, trabalhei como professora de um mesmo grupo em duas disciplinas: a de língua estrangeira básica, durante o primeiro período do curso em questão, ou seja, durante o primeiro semestre letivo de 2008 e a disciplina de língua estrangeira intermediária, no segundo período desse curso, ministrada no segundo semestre letivo de 2008. A língua estrangeira em questão era o inglês. A primeira turma do curso de Secretariado Organizacional teve início no primeiro semestre de 2008 e foi com essa turma que este estudo foi desenvolvido. As aulas de inglês só começaram mais de três semanas após o início das aulas, que estavam programadas para iniciarem no começo do mês de

fevereiro. Este fato deu-se em consequência da demora da instituição em contratar um professor (a) para a disciplina.

A coleta de dados só teve início a partir do mês de abril e prosseguiu até o fim do segundo semestre letivo daquele ano. Obviamente, as coletas somente foram iniciadas após a autorização expressa dos participantes envolvidos no processo. Dos 39 alunos que frequentavam as aulas, 30 autorizaram, formalmente, a coleta de dados e a participação na pesquisa. Além dos alunos, o coordenador do curso, também, assinou a autorização para a coleta de dados.

### **2.3 Um “Grand-Tour”<sup>21</sup> pela instituição**

A instituição de ensino, na qual foi realizado esse estudo, está localizada em uma cidade próxima a Goiânia. É situada em uma das principais avenidas do bairro e em uma grande área elevada, de onde se pode observar toda a cidade a sua volta.

A construção é nova e composta por um prédio de três andares, cujo desenho arquitetônico é moderno, com infra-estrutura invejável. Salas de aulas com carteiras estofadas, salas de informática e biblioteca climatizadas; acesso a internet; monitoramento eletrônico de segurança; além de estacionamento para mais de 2.000 carros. Este prédio, de certa forma, contrasta com a realidade de sua vizinhança, composta em sua maioria por casas planas e simples.

O espaço físico das salas de aula é relativamente pequeno em relação ao número de alunos. As salas, que ficam no primeiro andar, possuem janelas amplas que dão vista para um pátio da faculdade e para as escadas de acesso dos estudantes aos andares (os professores e alguns funcionários devem usar uma escada privativa). Todas as salas de aula são separadas por divisórias e sem nenhum tipo de quadro ou pôster decorativo. O quadro negro é grande, ocupando, praticamente, toda a parede frontal da sala. As carteiras estão sempre dispostas de modo tradicional, ou seja, em filas de frente para o quadro negro e a mesa do professor, que, curiosamente, não possui cadeira. Devido às limitações de espaço físico, era difícil proporcionar aos alunos diferentes modos de interação e atividades.

---

<sup>21</sup> O termo “Grand-tour” é usado por Spradley para os relatos das descrições mais abrangentes feitas durante o início de uma pesquisa etnográfica, com descrições detalhadas, mas amplas de locais, pessoas ou eventos com o objetivo de fornecer uma visão geral (Cf. SPRADLEY, 1980, p. 77).

## **2.4 As aulas observadas e os materiais usados**

As aulas observadas ocorreram às terças e sextas com duração de noventa minutos cada. Por ser um curso recente, este era o primeiro período do curso, nenhum livro tinha sido adotado pela instituição e esta realidade ainda vigora nessa faculdade. Segundo explicações dadas pela parte administrativa da instituição, a adoção de livros didáticos alteraria o programa do curso.

Sendo assim, o material mais usado durante as aulas eram o quadro negro e quando possível, o equipamento de som e atividades xerocopiadas, dentre elas: textos, jogos, exercícios com foco gramatical e atividades comunicativas, pelas quais se fazia necessária a interação entre os alunos, especialmente por meio de trabalhos em pares e grupos. Todos estes materiais foram selecionados e alguns adaptados de livros e materiais didáticos para o ensino de inglês para o nível básico (elementar), especialmente os que seguiam uma abordagem mais comunicativa.

## **2.5 Os participantes da pesquisa**

A turma tinha, no primeiro semestre da pesquisa, 39 alunos que frequentavam, sendo 38 mulheres e 1 homem. Destes, 31 concordaram em participar desta pesquisa. A faixa etária destes alunos era bem variada, 30% estava entre 17-22 anos, 43.3% estava entre 23-28 anos, 20% estava entre 29-34 anos e 6.7% estava entre 35-40 anos. A maioria deles trabalhava durante o dia e frequentava a faculdade à noite. O meio de transporte mais utilizado por eles para ter acesso à faculdade era o transporte coletivo urbano.

Muitos estudantes se mostravam resistentes às atividades em grupos e pares. Na maioria das vezes, quando as atividades em grupos eram propostas, os alunos demoravam um bom tempo para se locomoverem e com frequência recorriam somente aos mesmos vizinhos de carteira para formar os grupos. Era possível perceber que a sala estava dividida em grupos, já que diversos alunos que nunca interagiam entre si. Muitos deles sempre se sentavam no mesmo lugar. Esta falta de integração entre eles não se restringia somente à sala de aula, pois ela ocorria também durante os intervalos e mesmo em eventos promovidos pelo grupo, como no caso de um churrasco, no qual fui convidada e compareci. A proposta desta festa, como me foi informado, seria a de proporcionar uma maior interação entre o grupo e os professores do curso. Entretanto, somente parte do grupo estava presente, num

total de sete alunas. Coincidentemente ou não, todas eram participantes de um determinado grupo dentro da sala de aula; dentre os professores, curiosamente, somente eu compareci. Quando questionei sobre a ausência dos outros alunos, uma aluna respondeu que somente a “elite” tinha sido convidada.

A turma observada, com exceção de três alunas, apresentava bastante dificuldade com a língua inglesa. Não somente dificuldades com a língua em termos linguísticos quando pensamos nas quatro habilidades: oral, escrita, auditiva e de leitura, mas também oposição ao uso do inglês pela professora na sala de aula, apesar de mediado frequentemente pelo uso do português. Além disso, alguns alunos se recusavam a responder o cumprimento da professora em inglês. Normalmente, quando a professora lhes dirigia o cumprimento: “Good evening!”, no momento em que eles adentravam a sala, alguns normalmente respondiam em português, usando de entonação para enfatizar sua oposição à língua; em duas ocasiões uma dessas alunas usou o espanhol para a réplica.

Com relação à pontualidade dos alunos, eles não eram, na sua maioria, pontuais. O início das aulas estava programado para as 18h e 50min, entretanto, somente 30 ou 40 minutos mais tarde era possível atingir um número razoável de alunos. Outra característica desse grupo era a de que eles saíam e entravam na sala sem nenhuma cerimônia. Quanto à frequência, alguns deles faltaram a várias aulas seguidas e outros sete desistiram do curso.

A seguir, podemos ver um quadro dos alunos que participaram da pesquisa. Nas análises, usarei os pseudônimos selecionados pelos próprios alunos, ou, criados por mim em casos em que eles não tenham escolhido nenhum.

**Quadro 2.1:** Participantes da pesquisa

<b>Alunos</b>	<b>Pseudônimos</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Experiência anterior com a língua inglesa</b>
A.C.A.	Acácia	23-28	Escola regular
A.D.N.	Alde	29-34	Escola regular
A.N.L.	Anjo	17-22	Nenhuma
D.R.S.	Deusa	29-34	Nenhuma
D.A.J.	Diva	35-40	Escola regular
E.A.S.	Carolina	17-22	Nenhuma
E.A.N.	Fênix	23-28	Escola regular
E.G.L.C.	Nilde	23-28	Nenhuma
F.A.O.	Júlia	29-34	Aulas particulares (2 meses)
F.R.L.C.	Andressa	23-28	Escola regular

G.A.R.S.	Geny	23-28	Nenhuma
G.K.B.	Keiti	23-28	Escola regular
J.F.S.	Jane	23-28	Escola regular
K.S.	Karla	17-22	Escola regular
K.A.D.	Kate	17-22	Nenhuma
L.S.S.	Linde	17-22	Nenhuma
L.D.A.	Liza	29-34	Escola regular
L.A.O.P.	Karoline	17-22	Escola regular
N.N.R.M.	Nara	23-28	Nenhuma
N.M.R.B	Nelma	23-28	Aulas particulares (3 meses)
N.M.S	Nora	35-40	Escola regular
P.B.M.	Valéria	29-34	Curso superior (incompleto)
P.F.S.C.	Tyta	23-28	Escola regular
P.F.A.	Flávia	23-28	Escola regular
R.A.C.	Rosa	23-28	Escola regular
R.Q.R.	Paulo	29-34	Escola regular (somente 8 <sup>a</sup> . Série)
R.S.R.	Estela	17-22	Escola regular (ensino fundamental)
S.L.L.F.	Félis	35-40	Escola regular (ensino médio)
S.S.M.	Silvia	29-34	Nenhuma
V.S.S.	Nessa	17-22	Nenhuma
W.S.O.	Wanda	23-28	Escola Regular (fundamental e médio)

Tendo em vista que esse trabalho tem como ponto metodológico central a observação participante, devo, obrigatoriamente, incluir-me, enquanto professora e observadora, como sujeito participante da pesquisa.

Sendo assim, o grupo contava com 32 participantes e era constituído pela mescla das diversas culturas de cada um desses participantes. É com este grupo heterogêneo que essa pesquisa foi desenvolvida, foram estes participantes, que como sujeitos fazedores da ação social, contribuíram com a significação deste universo pesquisado.

## 2.6 Tipo de observação

Essa pesquisa foi desenvolvida dentro da sala de aula na qual lecionei inglês, visto que buscava uma compreensão mais profunda dos significados culturais daquele contexto educacional. Sendo assim, utilizei-me da condição privilegiada de ser, de alguma forma,

membro efetivo do grupo e adotei a observação-participante como técnica para coleta de dados. Johnson (1992) ressalta a importância deste tipo de observação:

A observação participante é a mais importante técnica de coleta de dados para o etnógrafo. Para tentar enxergar a realidade a partir do ponto de vista dos participantes requer-se que o pesquisador fique um bom tempo no local investigado. Poucas visitas nunca são adequadas (JOHNSON, 1992, p. 143).

## **2.7 A coleta de dados**

Como citado anteriormente, as aulas do grupo investigado, no primeiro semestre, só se iniciaram no final do mês de fevereiro, mais precisamente, no dia 28 daquele mês. Entretanto, o início da pesquisa e da coleta de dados só foi realmente efetivada no mês de abril. Esta demora deu-se em decorrência da decisão quanto à escolha do campo a ser pesquisado, já que, no meu projeto inicial de pesquisa, pensei em desenvolvê-lo em uma escola pública. Contudo, assim que assumi as aulas do ensino superior e me deparei com várias dificuldades na sala de aula resolvi alterar minha ideia inicial e partir para a investigação daquele novo contexto.

Após a escolha do campo a ser estudado, resolvi falar tanto com os alunos quanto com a coordenação do curso sobre o meu desejo em realizar uma investigação científica com aquele grupo. A maioria concordou, assinando um termo de consentimento.

## **2.8 Os instrumentos de coleta de dados**

Durante as observações, recorri a quatro meios para registrar os eventos observados. Desta forma, durante a coleta de dados usei os seguintes instrumentos:

1. **Gravações em vídeos** – Devido à impossibilidade de fazer anotações escritas durante as aulas, já que era uma participante ativa em seus eventos, fiz registros audiovisuais de algumas das aulas de língua estrangeira desse grupo estudado. Nem todas as gravações puderam ser aproveitadas, já que apresentavam alguns problemas que impossibilitavam a transcrição, somente seis delas puderam ser analisadas. Dentre elas, as gravações ocorridas nos dias 06, 16, 20, 30 do mês de maio de 2008, no dia 06 de junho de 2008 e a do dia 17 de novembro de 2008.



2. **Gravações em áudio** – As gravações em áudio ocorreram em três diferentes eventos (aulas), entretanto somente uma delas pôde ser aproveitada, a do dia 10 de novembro de 2008.

3. **Anotações de campo** – Durante todo o período de coleta de dados, usei um caderno para anotar minhas impressões sobre a aula, descrever os comportamentos ou transcrever os comentários de alunos, tanto em sala quanto pelos corredores, além de registrar outros dados importantes, como, por exemplo, a descrição do contexto ao fazer o “grand-tour” pela instituição. As notas de campo, na sua maioria, aconteceram depois das aulas observadas, uma vez que, com a participação frequente em interações na sala de aula, tornou-se difícil tomar notas de campo durante as aulas.

4. **O questionário-entrevista** – em decorrência da indisponibilidade dos alunos em se encontrarem comigo em outro horário que não fosse o da aula, para uma entrevista formal, pois não dispunham de tempo para tal, recorri à elaboração de dois questionários-entrevista contendo perguntas abertas e fechadas; o primeiro deles, logo no início da pesquisa, ocorreu no dia 6 de junho de 2008, cujo objetivo era estabelecer um perfil destes alunos, além de dar a eles oportunidade para refletir sobre suas dificuldades e expectativas em relação ao aprendizado do inglês naquela instituição. Já o segundo foi aplicado no dia 24 de setembro de 2008. Neste referido questionário, buscaram-se informações sobre a percepção dos alunos em relação às mudanças metodológicas que ocorreram no segundo semestre, além de investigar as expectativas de uso da língua inglesa dentro da profissão de secretário organizacional e, também, sobre como esses alunos se sentiam diante de avaliações daquela disciplina, já que, nesses momentos avaliativos, sempre ocorriam algum tipo de desentendimento ou estresse entre os alunos e a professora.

## **2.9 Problemas durante a coleta de dados**

Como já era de se esperar, enfrentei vários problemas durante a coleta de dados. O primeiro deles foi, obviamente, a minha falta de experiência como pesquisadora. Este fato me impossibilitou prever alguns contratemplos durante a coleta de dados, como, por exemplo, prever falta de tomadas, ou a necessidade de adaptadores, ou de usar recursos sobressalentes, como o uso

de gravadores em concomitância com a câmera de vídeo no caso de um desses equipamentos falharem. Todos esses fatores, por várias vezes, impossibilitaram a coleta prevista de dados.

Somando-se a isto, outros fatos, como o conhecimento tecnológico restrito e a precariedade do equipamento de gravação de áudio e vídeo, comprometeram a coleta de dados. Muitas fitas (digo fita, pois no início usei uma câmera de vídeo antiga que utilizava fitas) não puderam ser transcritas, pois ora não captavam o áudio, ora apresentavam problemas de incompatibilidade com o sistema operacional do computador, o que acabou comprometendo a qualidade de algumas gravações.

Outros fatores menos previsíveis também contribuíram para com as dificuldades encontradas nesse processo, como no caso de um equipamento de mp3, usado em duas gravações de áudio, que simplesmente caiu e quebrou, não tendo como recuperar os registros. Sem mencionar as frustrantes tentativas de se achar a melhor posição para a câmera e o microfone.

Entretanto, todas essas adversidades encontradas no campo não podem ser vistas, unicamente, como ponto negativo, visto que, contribuíram com o meu amadurecimento enquanto pesquisadora.

## **2.10 A análise dos dados**

A análise dos dados coletados, em primeira instância, buscou padrões culturais do grupo em relação ao comportamento, comunicação, ação e/ou eventos na sala de aula, assim como sugere Spradley (1980). Como toda pesquisa etnográfica, ela é cíclica, ou seja, as análises levam a uma nova coleta mais focalizada de dados. A partir desse movimento cíclico de observação e coleta de dados é que foram surgindo às perguntas que direcionaram a pesquisa. Ou seja, de perguntas abrangentes no início das observações foram se transformando em outras perguntas mais específicas à medida que essas observações, coletas de dados e análises ocorriam.

Os métodos de análise utilizados para este trabalho foram: a documental, na qual investiguei os materiais escritos, como notas de campo, transcrições das aulas, e os questionários em busca de um padrão cultural recorrente destes alunos.

Segui, também, a análise dos domínios culturais. Segundo Spradley (1980, p. 88), o domínio cultural é definido como categoria de significado cultural que engloba categorias menores, o autor exemplifica dizendo que,

O domínio cultural é uma categoria de significado cultural que inclui outras categorias menores. Considere o tipo de ator que apareceu perante os membros do júri: testemunhas. Uma vez que essas pessoas tinham sido definidas como testemunhas, nós, os júris, já não os víamos apenas como pessoas, mas um tipo especial de pessoa. "Testemunha" foi uma categoria cultural, uma unidade básica de significado cultural no contexto de júris. Sabíamos que era uma categoria, uma unidade básica de significado cultural que incluiu outras categorias menores, porque o promotor dizia coisas como: "agora vamos ouvir a testemunha especialista", ou "agora vamos ouvir as testemunhas de defesa ". "Tipos de testemunhas" foi um domínio cultural importante nesta cena (SPRADLEY, 1980, p. 88).

Lüdke (1986) afirma não existir normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente auxilie uma seleção inicial mais segura e relevante. Levando isto em consideração, adotei as relações semânticas universais, sugeridas por Spradley (1980), para a análise de domínios culturais, em busca da relação entre os termos. Este autor apresenta nove tipos de relações semânticas:

**Quadro 2.2:** Relações semânticas universais

Relações semânticas	Forma
As relações de inclusão	X é um tipo de Y
As relações espaciais	X é um lugar em Y
As relações de causa e efeito	X é o resultado de Y ou X é a causa de Y
Relação de razão	X é razão para fazer Y
Relação de local para fazer algo	X é um local para fazer Y
Relação de função	X é usado para Y
Relação de fins e meios	X é um jeito para fazer Y
Relação de sequência	X é um passo para / ou um estágio em Y
Relação de atribuição	X é atributo ou característica de Y

(SPRADLEY, 1980, p.93)

Depois disto, elaborei uma taxonomia com base dos dados coletados. Este tipo de análise mostra a relação semântica entre os termos incluídos de um domínio cultural, Spradley (1980, p. 112)<sup>22</sup> afirma que a Taxonomia se assemelha aos domínios culturais, “Uma taxonomia é um conjunto de categorias organizadas em que se tem como base um único relacionamento semântico. A principal diferença entre os dois é que a taxonomia mostra mais da relação entre as coisas dentro do domínio cultural.

<sup>22</sup> Citação original: *Like a cultural domain, a taxonomy is a set of categories organized on the basis of a single semantic relationship. The major difference between the two is that a taxonomy shows more of the relationships among the things inside the cultural domain* (SPRADLEY, 1980, p. 112).

Para finalizar, faço uma discussão por meio da análise interpretativa dos dados, usando como referência teórica os estudos sobre globalização (ORTIZ, 2006, GIDDENS, 1991), identidade (HALL, 2006, ROLNIK, 1997), a expansão do inglês no mundo contemporâneo (RAJAGOPALAN, 2005, ORTIZ, 2004, KUMARAVADIVÉLO, 2006) e outras discussões pertinentes ao ensino e aprendizagem dessa língua no Brasil (COX e ASSIS-PETERSON, 2008, LEFFA, 1999), além de outros.

A apresentação dos dados seguirá uma ordem temática, e estes dados virão sempre que necessário precedidos de vinhetas narrativas com o objetivo de facilitar para o leitor a compreensão do contexto no qual as discussões apareceram. No próximo capítulo apresentarei as discussões sobre os dados coletados.

## CAPÍTULO 3 – DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentarei os dados que foram discutidos e analisados interpretativamente seguindo os fundamentos da pesquisa etnográfica e com base no modelo de análise de domínios culturais sugeridos por Spradley (1980). A apresentação dos dados dar-se-á por temas, ao invés de seguir uma ordem cronológica. Estes temas surgiram a partir das investigações e questionamentos, sendo estes os principais deles:

- As representações da língua inglesa para os alunos pesquisados.
- Como a relação inicial com a língua estrangeira interfere na relação do aprendiz com a língua.
- sonho do lugar ideal para se aprender uma língua estrangeira.
- A importância da língua inglesa para os participantes do estudo.
- que é ensinar e aprender uma língua estrangeira para os participantes do estudo.
- A visão dos alunos e da professora sobre o uso da língua materna durante o aprendizado da língua inglesa.
- Reflexões sobre as práticas pedagógicas.
- Como mediar a cultura dos diferentes sujeitos na sala de aula.

As análises dos dados dos recortes obtidos durante as aulas, em sua maioria, virão acompanhadas de vinheta narrativa com o objetivo de situar o leitor com relação ao contexto, situação e andamento dos eventos/aulas registrados facilitando, assim, o entendimento do leitor.

### **3.1 As representações da língua inglesa para os alunos pesquisados**

Por meio da observação participante pudemos notar que a língua inglesa, naquele contexto, era descrita, geralmente, de modo negativo por muitos estudantes. A maioria deles apresentava certa “restrição” em relação a essa língua, alegando, muitas vezes, que esta era difícil e complicada.

Essas características surgiram, por diversas vezes, durante o período em que a coleta de dados ocorreu tanto em suas falas, durante as aulas observadas e em conversas informais, quanto nas respostas aos questionários aplicados.

Ao observarmos alguns exemplos de respostas a uma pergunta existente no primeiro questionário: “**Quais as principais dificuldades que você tem em relação ao aprendizado do inglês?**” podemos ver essas evidências.

#### Recorte [1]

- (1) **Diva:** Acho que a língua inglesa é muito difícil para se aprender, porém importante. Principalmente no curso de secretariado, mas gostaria de ter oportunidade de aprender melhor o inglês.
- (2) **Andressa:** Na fala, na escrita e escuta. Acho a língua difícil.
- (3) **Rosa:** São problemas as palavras às vezes muito semelhantes, porém com significados totalmente diferentes.
- (4) **Rebeca:** É uma matéria um pouco cansativa, mas, além disso, tenho dificuldade em escrever e logo acaba interferindo no falar.

Ao usarmos as análises das relações semânticas, sugeridas por Spradley (1980), passamos a compreender melhor como esse domínio cultural, Língua inglesa (LI), é descrito por esses participantes. Para eles, os principais atributos do inglês eram estes observados no quadro I.

**Quadro 3.1:** Atributos da Língua Inglesa

Included Terms (Termo incluído)	Semantic Relationship (Relação semântica de atribuição)	Cover Terms (Termo guarda chuva)
Difícil Confuso Ter palavras semelhantes e significados diferentes Vários significados Cansativo	é um atributo da	Língua inglesa

Apesar da pergunta do questionário estar relacionada às dificuldades com o aprendizado da LI, percebemos que na sua maioria os alunos se ativeram em atribuir características ao Inglês. Obviamente essa caracterização da LI está relacionada diretamente às dificuldades desses aprendizes com o idioma em questão, sendo assim, essas dificuldades com essa língua fazem com que os aprendizes a vejam negativamente.

É inegável que esta frustração com a LI contribui para que o aluno crie, ou quem sabe aumente uma barreira que dificulta ainda mais seu aprendizado. Essa barreira contribui com o posicionamento de resistência à LI desses alunos. Percebemos que para alguns essa barreira é consciente, Fênix, por exemplo, diz que espera poder removê-la durante as aulas, observem a resposta dessa aluna sobre suas expectativas com o curso:

**Recorte [2]**

- (1) **Fênix:** Romper os paradigmas que não me favorecem bons resultados. Tirar da minha mente o famoso: “eu não consigo!”, “jamais vou aprender isso!” enfim: concretizar pelo menos o básico do inglês.

A afirmação de **Fênix** reflete sua consciência quanto à barreira psicológica em relação ao aprendizado dessa língua e sua vontade de removê-la. Ao repetir as frases “eu não consigo” e “jamais vou aprender isso”, a aluna nos faz inferir que esse discurso do “fracasso” é recorrente para ela quando o assunto é o aprendizado de uma LE. Essa vontade de “romper” com esse padrão de pensamento que segundo ela “não favorecem bons resultados” parece demonstrar que esse obstáculo foi sendo construído gradativamente, resultado de sua experiência escolar frustrada em relação à LE. Sendo assim, podemos avaliar que é a partir dessa experiência que esses alunos enxergam a LI, vista desse prisma, a LI passa a representar dificuldades e obstáculos e é daí que surgem esses discursos negativos sobre essa língua.

A junção desses dois discursos, um que descrevia a língua como algo “difícil”, “confuso” e “cansativo” e o outro que reverberava a ideia do fracasso, ou seja, a do “eu não consigo”, era muito frequente nessa turma investigada, tornando-se assim, um dos principais fatores de resistência desses alunos em oposição a LI.

É interessante perceber que esse discurso do “fracasso” anda lado a lado com o discurso da “falta” de que nos falam Cox e Assis-Peterson (2007). No próximo tópico abordaremos essas questões mais detalhadamente.

### **3.2 Como a relação inicial com a língua estrangeira interfere na relação do aprendiz com a língua**

Ao refletirmos sobre as dificuldades destes alunos, verificamos que ao falarem sobre as causas de suas próprias limitações com a LI, quase nenhum deles recorreu, como

justificativa às dificuldades por eles encontradas, aos atributos negativos que deram à língua e muito menos às suas atitudes em relação a essa LE. Ao referir-me às atitudes desses aprendizes tenho em mente, especialmente, a resistência que eles tinham com a LI e a falta de responsabilidade com o próprio aprendizado. As principais justificativas desses alunos para as suas dificuldades estavam ancoradas em suas experiências iniciais, frustradas ou nulas, com a LI durante o ensino básico. Além dessa justificativa, eles responsabilizaram, pelas dificuldades em se aprender a LI, a metodologia usada na sala de aula, já que apresentaram reclamações sobre as dificuldades em compreender e/ou aceitar minha prática pedagógica.

Essas alegações serão ilustradas, aqui, com os dados coletados durante aula do dia 30/05/08, na qual surgiu uma discussão aberta sobre as dificuldades desses alunos com a disciplina de inglês e questionamentos sobre a metodologia usada pela professora. Essa aula foi muito rica para a pesquisa, já que proporcionou aos alunos um momento para falarem abertamente de suas experiências prévias, expectativas e ansiedades enquanto alunos de línguas estrangeiras.

### **A vinheta da aula do dia 30/05**

Início a aula como de costume, desde que iniciei a pesquisa: tentando arrumar um melhor local para a câmera para a gravação da aula. Enquanto isso os alunos esperam. Alguns minutos mais tarde a aula se inicia. Primeiro cumprimento os alunos presentes e digo que trouxe duas gramáticas para lhes apresentar, já que, na aula anterior me pediram uma indicação de algum livro ou gramática para que pudessem estudar em casa. Faço a apresentação dos livros mostrando as vantagens e desvantagens de cada uma delas, obviamente, de modo tendencioso, uma vez que enfatizo uma como sendo melhor do que a outra. (Fato que discorrerei a frente). Os alunos discutem com a professora quanto a melhor gramática e quanto a dificuldade de não terem adotado um livro didático. Depois disto, a aula com o conteúdo programado se inicia, eu digo: “gente! Começando a aula. I have a question (Eu tenho uma pergunta). Do you go to work by bus?”( você vai ao trabalho de ônibus?) A aula segue com atividades orais e escritas que enfatizavam o uso do presente simples para falar sobre rotina. Já quase no final da aula a aluna Flávia dirige-se, discretamente, à representante da turma e diz: “Você não vai falar com ela?”, alguns minutos depois Fênix, a representante da turma, pede à professora alguns minutos para conversar com a turma. A seguir apresento quatro recortes desta aula do dia 30/05/08 a partir do ponto em que a



representante pede a palavra. A seguir, para facilitar o trabalho do leitor, apresentarei esse excerto da aula em quatro partes- recortes [3], [4], [6] e [7]- e suas respectivas análises.

### Recorte [3]

- (1) **Professora:** Gente! A representante quer conversar com vocês um minuto. Enquanto isso eu vou fazer a chamada.  
(Enquanto faço a chamada aproveito para cobrar a frequência de alguns alunos)
- (2) **Professora:** vocês estão matando muita aula, tem gente com um monte de faltas.
- (3) **Paulo:** Cansaço né professora!
- (4) **Fênix:** Rosângela, eu gostaria que você participasse um pouquinho, porque se trata assim de forma direta, tem a ver com você. (A aluna usa de um tom amigável e todos fazem silêncio)
- (5) **Professora:** Tá bom. (Tom de surpresa)
- (6) **Fênix:** Ontem, algumas alunas me procuraram para poder mostrar algum ponto de vista referente à professora Rosângela, da didática, da metodologia, angústias após a prova, o teste, não foi nem a prova. Então nada mais justo do que estar compartilhando isto com ela. Isto eu estou expondo para a sala porque é uma coisa que eu mesmo estou cansada (sinal indicando fim da aula toca) é de picuinha. O professor é isso, o professor é aquilo, aí na hora que eu vejo o Vanderlei. (Coordenador geral) e o Frederico (Coordenador do curso), eles já estão sabendo.  
(A aluna Silvia tenta falar, mas Nilde pede que ela espere, ela diz: “Depois a gente fala.”)
- (7) **Fênix:** É uma coisa que eu expus quanto a isso: compartilha comigo, se eu vir que a coisa tá grave mesmo, que não dá, ou a pessoa não quer nem direcionar para a professora mais. Então vamos jogar pratos limpos,  vamos compartilhar isso com a professora e jogar pratos limpos, para poder decidir.

Apesar de estar consciente quanto à insatisfação dos alunos sobre a metodologia que havia adotado em sala de aula e quanto ao fato de não ter permitido o uso do dicionário

durante uma avaliação, o próprio coordenador do curso já havia me informado sobre a reclamação que algumas alunas haviam feito a ele, ainda assim, fiquei surpresa com a iniciativa da turma de ter essa conversa diretamente comigo. Até então, acreditava que essa reclamação partira de um grupo reduzido de alunas. A insatisfação era recíproca, os alunos com as deles e eu, como professora, com as minhas.

Sempre que possível externava essa insatisfação, ainda que, indiretamente, assim como podemos ver logo que começo a chamada. Observem o recorte [3] turno (2), em que chamo a atenção dos alunos quanto à assiduidade do grupo, mostrando minha insatisfação quanto a isso. Uso a expressão “um monte de faltas” com a intenção de enfatizar o problema. É pertinente notar que o aluno menos assíduo, **Paulo**, foi o único a emitir qualquer comentário sobre esse fato. Ao dizer “Cansaço né professora!” ([3], turno, (3)), ele tenta ao mesmo tempo justificar suas faltas e conseguir a minha empatia. Normalmente, quando os alunos deixavam de fazer alguma atividade, tarefa ou não frequentavam as aulas usavam desse tipo de justificativa, na qual recorriam ao gasto discurso de que eram trabalhadores e não tinham tempo e/ou disposição suficiente para se engajarem nas atividades próprias da vida acadêmica, como estudar, fazer tarefas ou pesquisar. Esse tipo de justificativa, com frequência, era recebida, por mim, com certo demérito, já que, com base na minha própria experiência enquanto estudante e trabalhadora, achava essa razão pouco convincente.

Antes que eu pudesse dar qualquer réplica ao aluno, **Fênix**, a então representante da turma, inicia a discussão sobre as insatisfações da turma de forma bem diplomática. Percebemos que **Fênix** apresenta o problema e sugere que a discussão sobre ele seja democrática. Ela deixa bem claro que está somente exercendo o papel de representante de turma, cujas funções incluem a mediação de conflitos. Nessa tentativa de mediação, **Fênix** sugere que sejam compartilhados os “pontos de vistas” das alunas que a procuram comigo, a professora. Na intenção de fazer que essa discussão fosse mesmo democrática, ela diz: “vamos compartilhar isso com a professora e jogar pratos limpos, para poder decidir” ([3], turno, (7)).

Ainda no intuito de se escusar de qualquer responsabilidade sobre as reclamações, **Fênix** reforça a ideia que está ali no papel de representante de turma, apesar de já estar cansada de mediar conflitos, vejam o recorte [3], turno, (6). Além disso, a aluna me descreve como sendo uma “profissional”, observem o recorte abaixo.

#### **Recorte [4]**

- (8) **Fênix:** Pelo que eu vejo né?! O perfil de profissional que a Rosângela é, como qualquer outro profissional, eles recebem críticas da melhor

forma. Desde que sejam críticas construtivas, aquela crítica que não é simplesmente desmerecer o trabalho, mas dizer sugestões que devem fazer. Eu peço, por favor, que as pessoas que estão com este sentimento referente à professora passe isso para ela agora. Vamos tentar solucionar. A Rosângela mostra o ponto de vista dela.

- (9) **Fênix:** Um sentimento meu como aluna, não como representante, já me incluindo aí, sentada junto com vocês, como aluna, eu estou vendo que tem professor que nós estamos lidando com falta de respeito. Ele está aqui como uma profissão, ele tem metodologia, ele tem planejamento. É um professor que chega aqui na frente: O professor não vai dar meia hora para dar um teste. O professor sabe o que faz. Se ela programou, aquilo lá é um planejamento dela, ela programou. E por mais que querendo ou não, é um perfil que foi identificado que dá.
- (10) **Fênix:** “Não professora! faz a chamada logo!” (repetindo a fala de alguns alunos em sala), gente! Nós somos adultos mesmo. Não é porque cada um está pagando 200 reais que pode fazer o que quiser. Isto é uma faculdade. Eu falo por mim mesmo. Tem hora que a gente empolga: “ah tô pagando”, posso fazer o que eu quiser. Estou falando por mim mesmo, não quero expor ninguém, direcionar minha fala para ninguém, isso eu quero deixar claro: “tô” falando por mim.

Ao lermos o excerto dessa aula observamos que a dificuldade linguística enfrentada pelos alunos culminou em um momento de estresse tanto para alunos quanto para a professora. Por meio da fala de **Fênix** ([4] turno 8) ao pedir que os alunos que estivessem com um “sentimento” em relação à professora se pronunciassem, percebemos que, para uns, este sentimento negativo estava interferindo no relacionamento entre eles e a professora.

Entretanto, durante toda essa discussão, percebemos claramente que os alunos que se pronunciaram o fizeram de modo constrangido e adotando, sempre, uma posição defensiva em relação à professora, elogiando-me sempre que possível e ressaltando minhas qualidades profissionais. Devemos levar em conta, também, que esses enunciados foram construídos por sujeitos que se encontravam em uma posição sócio-histórica predeterminada que lhes possibilitavam um tipo de enunciado e não outro (PÊCHEUX, apud GREGOLIN, 2006, p. 42).

Apesar de me descreverem de forma positiva, ainda assim, questionam a maneira com que trabalho em sala de aula. Podemos perceber no recorte anterior e nos posteriores características atribuídas ao papel de professor, observem esta análise semântica:

**Quadro 3.2:** Atributos de professor

Included Terms (Termo incluído)	Semantic Relationship (Relação semântica de atribuição)	Cover Terms (Termo guarda chuva)
Ter metodologia Ter planejamento Saber receber crítica Programar Saber o que faz Ser esforçad [o] <sup>23</sup> Trazer trabalhos <sup>24</sup>	é um atributo de	Professor

Por meio dessas caracterizações, podemos perceber que estes alunos construíram uma imagem idealizada do papel do professor. Esta idealização reflete algumas ideias sobre o professor que temos consolidadas em nossa sociedade. Em outra aula, no dia 20/05, Linde retoma uma ideia recorrente: a de que o professor deve ser um sujeito expansivo, ele não pode ser tímido. Esta caracterização aparece na fala de Linde. A seguir apresento a vinheta dessa aula para que possam compreender o contexto do qual esse recorte foi extraído.

### A vinheta da aula do dia 20/05

Essa aula se inicia com a correção de exercícios no quadro. Alguns minutos depois, uso as perguntas do quadro para fazer perguntas diretas aos alunos, preparando-os para a próxima atividade. Algumas das perguntas geraram alguns risos e comentários maliciosos, como por exemplo, a pergunta “do you sleep in front of the TV?” (você dorme em frente à TV) ou “Do you wear pyjamas to sleep?” (Você dorme de Pijamas?). Depois proponho uma atividade em que eles devem levantar-se e entrevistar um colega. Durante a atividade os alunos começam a conversar, todos ao mesmo tempo. Tento restabelecer a ordem em sala. Para chamar a atenção dos alunos começo perguntando se eles haviam

<sup>23</sup> Esse domínio cultural aparece no próximo recorte na fala de Silvia ( recorte [6], turno (14))

<sup>24</sup> Esse domínio cultural aparece no próximo recorte na fala de Silvia ( recorte [6], turno (14))

terminado a atividade, não obtendo sucesso em chamar-lhes a atenção, parto para uma ação mais radical: bato no quadro com força para que olhem para mim fazendo um imenso barulho. É essa cena que o recorte [5] mostra.

#### **Recorte [5]**

- (1) **Professora:** Finished? (terminaram?) Terminaram gente? Pissiu! Quem terminou? Quem achou o par aí?  
(os alunos continuam a conversar e não dão atenção a minha fala. Para chamar a atenção bato no quadro negro com o apagador, fazendo um grande barulho. Os alunos param de conversar e olham para mim.)
- (2) **Linde:** Professora, você é tímida. Como é que você dá aula?
- (3) **Professora:** aqui é diferente né?
- (4) **Linde:** Vergonhosa! (sorrindo)  
(Todos voltam a fazer barulho)
- (5) **Professora:** I'm shy! (Eu sou tímida!).

**Linde**, ao observar a minha postura retraída e, provavelmente, constrangida diante da desorganização da sala, questiona-me sobre como poderia dar aulas sendo tímida, já que esta é uma característica não associada ao papel de professor.

A aluna, **Linde**, ao estranhar minha atitude em sala, provavelmente recorreu a certas imagens do papel do professor para balizar meu comportamento. No imaginário da maioria dos alunos, o papel do professor está ligado aos das pessoas expansivas, muitas escolas reforçam esse imaginário ao criarem papéis de professores muito próximos do papel do ator ou *showman*, ou seja, professores que devem entreter seus alunos. Essa associação é muito comum no imaginário dos alunos de LE, um bom exemplo disso são as escolas de idiomas do estado de Goiás que, há alguns anos, não estão filiadas aos sindicatos dos professores, como se poderia imaginar, mas, ao invés disso, filiaram-se ao *Senalba*, ou seja, ao Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado de Goiás, em decorrência disso, o até então “professor” de línguas dessas escolas de idiomas passou a “instrutor” de línguas, essa mudança, sem dúvida, reforça essa imagem do professor “animador”.

Outra imagem ainda recorrente no imaginário da nossa sociedade é aquele oposto ao do professor “animador”, ou seja, a de um professor que tem uma postura mais

conservadora e autoritária e que normalmente, resolve os conflitos internos da sala de aula por meio do grito. Seja qual for dessas imagens que Linde recorreu, parece-me que a nenhuma delas minha figura se encaixou perfeitamente. Já que, mesmo que esse papel de professor pareça algo imutável, devemos percebê-lo como algo altamente cambiante, que se move ao sabor das interações com os diversos sujeitos da sala de aula.

Ao dizer que “aqui é diferente” ([5], turno (3)), deixo implícita essa característica atual dos sujeitos da contemporaneidade: suas múltiplas identidades (HALL, 2006). Ser professora, para mim, é só uma das muitas representações identitárias que tenho que assumir enquanto sujeito no mundo. Como diria Hall (2006), estamos sempre num eterno criar e recriar de identidades, uma “celebração móvel”. A cada nova situação social uma nova identidade. Na sala de aula não é diferente, Santos (1994) afirma que

Quando pensamos no mundo de hoje e em toda sua complexidade, nas mudanças empreendidas no pensamento humano, nas configurações do sujeito contemporâneo e seus reflexos na dimensão educacional, de maneira geral, e no processo de ensinar e aprender, de maneira específica, já não cabe mais pensarmos em posições dadas *a priori*, em papéis e modos de ação fixos, engessados. [...] No caso específico da sala de aula de LE/L2, o professor que ensina é também aquele que aprende, e o aluno que aprende, também ensina aos outros que com ele interagem, inclusive o professor (SANTOS, 1994, p. 181).

Contudo, apesar dessas multiplicidades de identidades dos sujeitos, normalmente, atribuímos às pessoas características cristalizadas, de acordo com o papel que representam na sociedade. Neste caso, os alunos me descreveram como professora usando de qualidades próprias do papel do professor idealizado, em outras palavras, é aquele que planeja, prepara, sabe o que faz e tem metodologia.

Todas essas atribuições positivas quanto ao meu papel de professora, talvez, tenham sido usadas, primordialmente, para estabelecer uma relação mais harmônica entre os pares dessa discussão, os alunos e eu. Já que, mesmo enaltecendo minhas competências profissionais, os alunos questionaram a eficiência de minha prática pedagógica em sala de aula. Sendo assim, atribuíam a esta prática do professor a responsabilidade pela dificuldade em aprender. Na visão destes alunos, o problema estava sempre fora do sujeito aprendiz. Para eles, a noção de responsabilidade pelo aprendizado parecia distante e vaga.

### **Recorte [6]**

- (11) **Sílvia:** deixa “eu” falar?
- (12) **Fênix:** Fique a vontade.

- (13) **Sílvia:** Professora, eu “tava” aqui falando com a *Fênix*, eu não tenho uma base de inglês. Eu não estou entendendo praticamente nada, assim, agora “tá” começando a ficar mais claro. Eu não tenho base no inglês, esse negócio de tradução, eu não entendo nada, nada!
- (14) **Sílvia:** Eu, particularmente, falei para Fênix: Vamos, porque é melhor ela saber. Eu não estou entendendo nada! Eu estou sendo franca, porque agora é que eu comecei a entender, até ali, eu não tinha entendido nada. Porque eu não tenho tempo de estudar, muitas vezes, por que meu trabalho é desgastante para chegar em casa e ler. Realmente o que eu aprendo é aqui. Se não for aqui eu não tenho tempo, não tem como eu me expor. A verdade é essa. Eu trabalho sábado, domingo e feriado. Aí, até que a senhora é muito esforçada. Como pessoa: ótima. Muito esforçada, eu não estou entendendo é essa metodologia que a senhora está dando. Porque na verdade a senhora se esforça, a senhora traz trabalhos para a gente. Só que não dá. Não estou conseguindo. Sobre isso de ter que estudar em casa é verdade, eu tenho que estudar. Mas o pouco que eu sei: concordância, esses negócios, os que eu fiz na prova, foi tudo explicado aqui.
- (15) **Sílvia:** Tem coisas que eu não consigo absorver mesmo. Eu entro aqui não sabendo nada! Eu tive quatro anos de inglês com um professor de espanhol (referindo-se a um professor da disciplina de espanhol que dava aulas de inglês), [eu não] entendi nada. As coisas que eu sei “tô” aprendendo aqui. Eu não tenho tempo de ir em outro lugar, aí esse método da senhora, eu não estou conseguindo entender o método.
- (Tento falar, mas outra aluna, Deusa, pede a vez da fala)

**Sílvia** é uma das alunas que reclamaram à coordenação sobre suas dificuldades com a minha disciplina, esse grupo de alunas alegou que as minhas aulas estavam além de suas capacidades. Durante essa discussão ocorrida nessa aula do dia 30/05/08, ela inicia sua argumentação dizendo que não tinha nenhuma “base de inglês”. É curioso notar que a aluna repete, por várias vezes, a mesma ideia de que ela não tem nenhum conhecimento sobre a LI. Vejam como somente no recorte [6], turno (13) ela repete a mesma frase duas vezes,

como se tentasse justificar para si mesma e para mim, a professora, as razões pelas quais não consegue aprender essa LE. O seu discurso se aproxima do discurso da “falta” que nos fala Cox e Assis-Peterson (2007), mas agora, essa “falta” não está restrita a escola, ela se expandiu e atinge também o aprendiz. Em outras palavras, agora é o aprendiz que não tem: “tempo”, “dinheiro”, “base no inglês” e nem “professor de LI capacitado”, ou seja, lhe faltam condições para o aprendizado de uma LE, não somente as condições do contexto formal de educação, mas condições próprias. Como sujeitos oriundos dessas escolas onde se “falta” tudo, eles se concedem o direito de (re) produzirem esse discurso da falta.

Observem como a aluna atribui essas características da “falta” a si mesma, na tentativa de justificar seus problemas com essa LE e comover, ou quem sabe, (co) mover<sup>25</sup> sua interlocutora durante o debate em sala.

**Quadro 3.3:** Atributos da aluna Silvia

<b>Included Terms (Termo incluído)</b>	<b>Semantic Relationship (Relação semântica de atribuição)</b>	<b>Cover Terms (Termo guarda chuva)</b>
Não ter uma base de inglês Eu não ter tempo de ir em outro lugar Não ter tempo de estudar Não ter como se expor à LI Não saber nada Não ter tido professor de LI adequado Não entender a metodologia Não conseguir entender o método	é um atributo da	aluna Silvia

Ao se apropriar dessas caracterizações, a aprendiz demonstra que seu aprendizado está comprometido graças a todas essas situações desfavoráveis em que ela se encontra. Entretanto, parece não haver em sua fala nenhum vestígio de responsabilidade

<sup>25</sup> Aqui, podemos pensar tanto na palavra “comover”, no seu sentido lato, quanto na ideia associada ao prefixo “co” e a palavra “mover”, já que, parece-me ser essa a intenção da aluna, fazer com que eu, a professora mudasse minhas atitudes em sala de aula, movendo-as ao encontro da vontade desses alunos.



pelo próprio aprendizado, já que todas essas razões alegadas parecem alheias a sua vontade e ao seu controle.

Como não pareciam muito cientes de sua responsabilidade pela própria aprendizagem, a maioria tentou justificar seus fracassos com a disciplina alegando causas externas a eles. Quando, tomaram para si a responsabilidade por esta dificuldade, a associaram com problemas de ordem cognitiva e/ou emocionais.

De acordo com os alunos, um dos grandes vilões que emperravam o aprendizado do inglês eram suas experiências prévias com essa língua. Em sua grande maioria, elas se deram em um contexto regular de educação, especialmente nas escolas públicas. Essas alegações perpassam grande parte do discurso desses aprendizes. Estas justificativas representavam as condições desses sujeitos e estavam diretamente determinadas pela posição sócio-cultural desses falantes.

Somente uma aluna, **Deusa**, durante a discussão, tentou associar os problemas vividos pela classe com a questão da autonomia e responsabilidade do aprendiz. Para tanto, **Deusa** utiliza-se do discurso de autoridade de outra professora, ela diz: “É igual como uma professora falou para mim [...]” e começa a descrever o papel, também idealizado, de aluno universitário, vejam o recorte a seguir:

#### **Recorte [7]**

- (16) **Deusa:** Só uma palavrinha, que eu tenho que sair. É igual como uma professora falou para mim que nós somos alunos universitários, nós temos que buscar pesquisas, porque nós não somos crianças para o professor ter que ficar lá pegando na mão. Nós temos que dar um jeito. Nós somos alunos universitários. Nós temos que procurar. “Tá” bom, o professor está aqui para tirar dúvidas, nós também temos que ir atrás, esforçar.
- (17) **Nilde:** Eu também fui uma das que conversou com a Fênix. Porque assim o que a senhora passa, substantivos, essas coisas dá para pegar estudando em casa, ou se esforçando. Porque no início estava difícil. Os pronomes, hoje, eu entendi. Porque realmente eu não tinha base. Aos poucos eu vou entendendo, o que não gostamos realmente foi assim, a interpretação do texto na formativa (prova), sem verificar o dicionário, então ficou muito difícil.

Durante a discussão, (recorte [7] turno 16), **Deusa**, traz à tona a reflexão sobre a responsabilidade pelo próprio aprendizado. Sua fala retoma a questão da identidade do aluno universitário ideal, como sendo um sujeito autônomo e responsável pela própria construção do conhecimento. Vejam esta análise semântica feita a partir desta fala:

**Quadro 3.4:** Atributos de aluno universitário

<b>Included Terms (Termo incluído)</b>	<b>Semantic Relationship (Relação semântica de atribuição)</b>	<b>Cover Terms (Termo guarda chuva)</b>
Ser esforçad [o] Buscar pesquisas Não ser criança Ir atrás do conhecimento Não precisar do professor	é um atributo de	aluno universitário

Apesar da fala da **Deusa** suscitar esse imaginário de aluno ideal, acredito que, no início, seu enunciado tenha sido usado, não para resgatar esses conceitos de autonomia e responsabilidade com os colegas, mas para se opôr a fala do resto do grupo e se aliar a mim, a professora.

Para que possamos perceber isso, faz-se necessário falarmos um pouco mais dessa aluna. Deusa era a aluna mais antiga na instituição, já havia passado por outros dois cursos na mesma faculdade, porém sem concluí-los. O perfil da aluna feito por outros professores era de uma aluna problemática, os colegas de sala também apresentavam várias restrições a ela, que com frequência, quando não estava presente, era alvo de piadas em sala. Ela era frequentemente excluída dos grupos durante as atividades em sala e mesmo durante atividades extra-sala. Minha experiência com essa aluna foi se transformando ao longo do período em que convivemos em sala de aula. No início eu chegava a me irritar com ela, já que ela nunca fazia as tarefas para casa, sempre fazia interferências na aula em momentos inoportunos, como por exemplo, pedir que eu explicasse como resolver algum exercício que havia passado em aulas anteriores durante uma explicação importante sobre outro assunto ou mesmo por me chamar várias vezes durante as aulas para que eu a ajudasse nos exercícios e atividades, antes mesmo de tentar fazê-los. Já ao final do primeiro semestre meu relacionamento com ela foi aos poucos melhorando, posto que, depois dessa discussão da aula do dia 30/05, ela passou a adotar um comportamento mais condizível com a do aluno

universitário que ela mesma descrevera, desta forma, Deusa passou a exigir menos a minha presença durante a realização das atividades em sala, a ser mais assídua e a ter mais responsável com suas tarefas de casa. Ao se opor ao discurso dos colegas em sala de aula, Deusa se viu impelida a assumir um papel mais responsável em sala de aula, sendo assim, ao analisarmos todo o quadro, percebemos que seu enunciado, durante a aula em questão, foi uma oportunidade de se colocar contra o discurso da turma da qual era excluída e assumir um papel que inspirasse respeito e consideração por minha parte, destacando-se assim dos outros colegas.

Mesmo após a fala da **Deusa** e seus ideais de aluno universitário, nenhum de seus colegas pareceu disposto a se apropriar desse discurso da responsabilidade e continuaram culpando os contextos social, histórico econômico e cultural em que estavam inseridos pelas dificuldades com a LI. Alguns deles recorreram às suas experiências prévias com o idioma inglês para se justificarem, alegando assim que seu “deficit” educacional era o principal responsável pelos seus problemas com a LI. Um exemplo disso é a fala de **Paulo** que, ao final dessa discussão ocorrida na aula do dia 30/05, tenta demonstrar isso por meio da comparação das aulas de inglês que ele teve no ensino médio e as aulas que ele estava tendo agora na faculdade.

### **Recorte [8]**

- (1) **Paulo:** Professora! Eu vi o inglês no segundo grau, é brincadeira! Em comparação para ter uma base forte para esse tipo de aula que a senhora dá. Isso de ler e interpretar uma questão em inglês é coisa que [inaudível] Você entendeu?

**Estela**, logo a seguir, também recorre a sua experiência prévia e faz uma generalização para o grupo:

- (2) **Estela:** É o geral da sala professora! Tem muita gente que não estuda há muito tempo, nem viu o inglês. Venho aqui e eu desestimulo! Eu não tenho “saco” para aprender uma coisa que eu não sei; você tá passando um material, que não é desmerecendo, mas a senhora “tá” passando como se a gente já soubesse alguma coisa, alguma base.

É curioso notar que na fala desses dois alunos a LI é tida como algo concreto e distante que se pode “ver”, algo que passa por eles durante o processo de escolarização.

Para esses alunos a disciplina de língua estrangeira, assim como outras disciplinas do currículo da educação básica, é compreendida como um conjunto de conhecimentos que devem ser “vistos” e “assimilados”, e que somente serão exigidos e usados em avaliações formais.

Ao falarem sobre esse conhecimento da LI esses aprendizes julgam que esse foi mínimo, como era de se esperar, já que na sua grande maioria advinham de escolas cujas realidades alimentam o discurso da “falta” (COX e ASSIS-PETERSON, 2007). **Estela** se coloca como porta-voz desse grupo e diz que essa é uma realidade de todo o grupo, ou seja, um grupo de “gente que não estuda há muito tempo, nem viu o inglês” (recorte [8], turno (2)).

É bem provável que essa falta de experiência ou experiência reduzida que **Estela** argumenta ter com esse ensino formal da LI seja responsável pela sua aversão ao novo e ao diferente, já que, ela afirma não ter paciência “para aprender uma coisa que [ela] não s[abe]” (recorte [8], turno (2)). Este posicionamento é antagônico a ideia de aprendizagem, visto que, aprendemos exatamente aquilo que não sabemos, ou seja, para aprender qualquer coisa, inclusive uma LE, devemos estar abertos para o novo e o diferente. Na fala dessa aluna parece haver uma vontade de continuação do uso das estratégias de aprendizados que já lhes são familiares. Como ela mesma alega, teve pouco contato com o ensino e aprendizado da LI, este fato contribui para que essa aluna desconheça estratégias de aprendizado que não sejam as tradicionais, normalmente associada ao aprendizado da LM, como ler, interpretar (no caso da LE, primeiro traduzir para que se possa em fim chegar a um significado) e copiar.

Percebemos também que esse estranhamento, ao invés de motivá-la, faz com que ela se sinta desmotivada para o aprendizado da LE. Estela afirma isso ao dizer: “[v]enho aqui e eu desestimulo” (recorte [8], turno (2)), ao observar a conjugação do verbo “desestimular”, nota-se que a aluna se coloca como paciente dessa ação, uma vez que, ela é desestimulada por fatores alheios a sua vontade. Mais uma vez percebemos que o que motiva ou desmotiva essa aprendizagem são fatores externos ao próprio aprendiz, o que a motiva aqui não são suas necessidades com o uso dessa língua ou seu próprio desejo de aprendê-la, a motivação a que ela se refere é extrínseca, depende mais uma vez de fatores externos, como por exemplo, o professor, o material e a metodologia. Esse posicionamento reforça a ideia de que esses aprendizes não se sentem responsáveis pelo processo de aprendizagem que estão vivenciando.

Esse mesmo padrão de discurso aparece nas caracterizações negativas do ensino regular de línguas em respostas ao primeiro questionário no qual perguntamos sobre a experiência previa desses alunos com o inglês. Em resposta a isso, os alunos descreveram essa experiência prévia com a LI como sendo de baixa qualidade ou inexistente. Verifiquem como os enunciados de Jane, Alde e Karoline ilustram bem esse padrão de respostas.

#### **Recorte [9]**

- (1) **Jane:** Estudei no primário e ensino médio no qual a matéria do início ao fim foi: Verbo “To Be”
- (2) **Alde:** Já estudei no segundo grau, mas foi o básico do básico.
- (3) **Karoline:** somente na escola, do 5º ao 3º ano, mas que não se pode dizer que foi estudar.

Quando falou sobre suas dificuldades em relação ao aprendizado do inglês em resposta à pergunta nove do primeiro questionário, **Acácia** afirma que suas dificuldades são resultantes de um ensino prévio falho:

#### **Recorte [10]**

- (1) **Acácia:** A maior dificuldade é com a gramática por ser diferente da do português e devido ao aprendizado no ensino médio ter sido falho ou insuficiente.

Em resposta ao primeiro questionário, a mesma aluna diz ter de aprender naquela sala de aula, já que não pode pagar por um curso.

#### **Recorte [11]**

- (1) **Acácia:** Bem, espero aprender o máximo possível, para poder pôr em prática na vida profissional se necessário. Eu tenho que aprender aqui por não poder pagar por um curso.

Esse tipo de enunciado surgiu por diversas vezes na sala de aula, sendo assim, analisaremos os significados culturais desse discurso separadamente. Para o momento, vamos nos ater às análises de como esses alunos investigados descrevem o ensino de LE que tiveram durante o ensino básico. As principais características destas aulas de inglês no ensino regular podem ser vistas no quadro abaixo.

**Quadro 3.5:** O ensino de Inglês no ensino básico

Included Terms (Termo incluído)	Semantic Relationship (Relação atribuição)	Cover Terms (Termo guarda chuva)
Aulas ministradas por outro professor Só aprender o verbo “To Be” Estudar o “básico do básico” Não poder ser levado a sério Ser falho ou insuficiente Não poder ser considerado estudo	é característica das	aulas de inglês no ensino básico

Assim, ao observarmos as afirmações desses aprendizes, verificamos que, para esses alunos, as causas para o não aprendizado desta LE podem ser resumidas a cinco termos.

**Quadro 3.6:** Causas para não aprender a língua inglesa

Included Terms (Termo incluído)	Semantic Relationship (Relação semântica de causa)	Cover Terms (Termo guarda chuva)
Ensino médio falho ou insuficiente Falta de condição financeira ( não poder pagar por um curso) Falta de tempo Não ter base no inglês Não entender a metodologia usada	é a causa de não aprender	inglês

Como pudemos observar, a experiência inicial desses sujeitos com a língua inglesa foi, de certa forma, frustrante, uma vez que, em sua maioria, eram alunos conscientes de suas dificuldades educacionais em relação ao aprendizado dessa língua estrangeira e, ao mesmo tempo, cientes de suas limitações socioeconômicas que, segundo eles, eram uma das principais barreiras que dificultavam a transposição das deficiências do ensino de línguas das escolas regulares.

Essas frustrações com a LE levaram os alunos a narrarem de forma negativa suas experiências prévias com a língua inglesa ou mesmo desconsiderá-la. Como vimos nas palavras de **Karoline** (recorte: [9] turno: (3)) ao dizer que aquele tipo de experiência que ela tivera não poderia ser compreendido como estudar.

Tais experiências afetaram a subjetividade de alguns destes alunos, uma vez que, ao exporem suas preocupações e dificuldades relacionadas ao aprendizado dessa língua, demonstraram certo sentimento de culpa e tristeza por não compreenderem a disciplina. Estes dois depoimentos colhidos no questionário nos fazem refletir sobre isto:

### **Recorte [12]**

- (1) **Acácia:** “O uso do inglês na profissão é fundamental. Particularmente, estou preocupada em sair do curso sem saber, sou muito leiga, isto dificulta muito, tenho feito as atividades por rumo”
- (2) **Jane:** “Minhas expectativas são grandes, porque é uma profissão que pretendo seguir e eu sei que vou usá-lo muito. Mas fico até triste de não saber nada, ou seja, não compreender.”

Em várias oportunidades, estes aprendizes expressaram seus anseios e angústias sobre essas dificuldades com a língua inglesa. Nas respostas de **Acácia** e **Jane** podemos observar alguns destes anseios, pois, na maioria dos casos, as justificativas de não aprendizagem estavam relacionadas, segundo estes aprendizes, a problemas de ordem pessoal, como por exemplo, ter dificuldades cognitivas ou falta de autoconfiança, ou mesmo problemas que afetavam negativamente a auto-imagem desse aprendiz.

Almeida Filho (1998, p. 15) diz que aprender uma LE pode

[a]brange[r] igualmente configurações específicas de afetividade (motivações, capacidade de risco, grau de ansiedade, pressão do grupo) com relação a essa língua-alvo que se deseja e/ou necessita aprender. Os interesses, e até mesmo ocasionais fantasias pessoais, vão ser atendidos ou frustrados ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Dessas configurações de afetividade podem surgir motivação ou resistência em vários matizes.

A subjetividade desses aprendizes é afetada também pelas demandas do mundo globalizado que lhes impele a uma constante reconstrução da identidade e de conhecimentos. No caso desses alunos investigados, a LI era uma exigência para que eles pudessem ter o direito de usufruírem das tão propagadas possibilidades do mercado globalizado. Ao se depararem com essa dificuldade em relação a LI, esses alunos sentiam-se ameaçados, já que, a língua que lhes abriria a porta do mundo globalizado, o inglês, parecia estar distante de ser alcançada. Rolnik (1997), ao discutir a questão da identidade no mundo contemporâneo, afirma que as mudanças causadas pelas forças da globalização levam à subjetividade a uma crise que, segundo a autora, é acarretada por dois fatores:

[é] a desestabilização exarcebada de um lado e, de outro, a persistência da referência identitária, acenando com o perigo de se virar um nada, caso não consiga produzir o perfil requerido para gravitar em alguma órbita do mercado. A combinação desses dois fatores faz com que os vazios de sentidos sejam insuportáveis. É que eles são vividos como esvaziamento da própria subjetividade e não de uma de suas figuras- ou seja, como efeito de uma falta, relativamente à imagem completa de uma suposta identidade, e não como efeito de uma proliferação de forças que excedem os atuais contornos da subjetividade e a impelem a tornar-se outra (ROLNIK, 1997, p. 21).

Apesar de se sentirem ameaçados por essa dificuldade em aprender a LI e de afirmarem que essa dificuldade era, em grande parte, resultado de suas experiências educacionais negativas com a LI no ensino básico, ainda assim, esses aprendizes demonstravam desejar as velhas metodologias e práticas, mesmo que essas, segundo os mesmos, não tivessem sido eficiente para o aprendizado dessa LE.

Muitos desses indivíduos sentiram um impacto ao serem expostos a uma experiência de aprendizagem da LI que, segundo eles, não lhes era familiar, ou seja, uma aula de LE na qual a participação efetiva desses alunos era necessária. Até então, eles estiveram expostos, na maioria dos casos, a aulas de LE em que o foco principal não era o aluno. Pela descrição feita pelos alunos, a cópia, a tradução, a memorização e a repetição de estruturas eram as atividades mais comuns em suas experiências anteriores com a LI.

Como podemos ver, essas experiências com a língua interferiram na nova situação de aprendizado em que estes sujeitos estavam inseridos. A primeira interferência está associada à real dificuldade que estes alunos apresentavam com a LI, visto que, a grande maioria tinha pouco conhecimento sobre essa LE, como eles disseram: “não tinham base”. Sendo assim, podemos verificar que, talvez, as aulas estivessem muito além da real compreensão que estes alunos tinham da língua. Mas, neste caso, o que fazer? Diminuir as exigências e trabalhar somente dentro da zona de conforto para estes alunos ou exigir que eles se esforçassem e superassem as próprias dificuldades?

Para o professor de LI esta situação não é novidade. Frequentemente deparamo-nos com alunos que, apesar de terem passado pelo ensino fundamental e médio, alegam total desconhecimento sobre esse idioma, ainda que ele componha o currículo desses níveis de ensinamentos. Segundo Almeida Filho (1998), esse quadro não é incomum, ele diz que,

No Brasil, não é incomum tampouco, principalmente em localidades mais isoladas ou em áreas urbanas mais novas e pobres, recebermos nas nossas salas de aulas de LE alunos que nunca tiveram qualquer contato direto com outra língua e muito menos com a experiência formal de aprender outro idioma (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 27).



Este é um problema que não pode ser totalmente sanado, tendo em vista que, para se aprender uma língua é preciso tempo e dedicação, dois itens raros quando pensamos em ensino de línguas nos contextos regulares de ensino. A impressão que tenho é que nestes contextos regulares, os professores de línguas são como enfermeiros, sempre tentando colocar um curativo em uma ferida que nunca cicatriza, ou seja, tentamos sempre sanar as dificuldades e deficiências que estes alunos trazem. Dificuldades que deveriam ter sido resolvidas nas séries anteriores.

Outra interferência que podemos verificar é que estas experiências com a língua formam a base da cultura de aprendizado de línguas deste aluno. Por um longo período de tempo estes estudantes foram expostos a um modelo de educação que em nada contribuiu para a autonomia desses aprendizes. Vimos que, para eles a aprendizagem parece ser um processo passivo, no qual o aprendiz tem pouca ou nenhuma responsabilidade sobre ela. Toda responsabilidade quanto ao aprendizado dessa língua foi atribuída a terceiros: à aula, à metodologia usada pelo professor e à situação econômica social do aprendiz. Este modelo de comportamento é uma reprodução da cultura de ensino e aprendizagem que estes alunos estavam habituados.

Ao discutir sobre a cultura de ensinar e aprender uma LE de alunos e professores, Almeida Filho (1998, p. 13) postula que o processo de aprendizagem de uma LE se concretiza pelo e para o aprendiz. Conseqüentemente esse processo sofre influências advindas da cultura (abordagem) de aprender desse aluno, a saber, sua maneira de aprender, típica de sua localidade, grupo étnico, grupo social ou familiar. Mas não é somente a cultura de aprender do aluno que interfere nessa aprendizagem da LE, a cultura (abordagem) de ensinar do professor também, visto que, ela se constitui da cultura de ensino da escola, suas “disposições pessoais e valores desejáveis de sua própria prática”, bem como das abordagens específicas, explícitas ou não, de um eventual material didático (Almeida Filho, 1998, p. 11), uma vez que são esses fatores que irão orientar toda ação desse professor em sala de aula.

O choque entre essas culturas, a de aprender do aluno e a de ensinar do professor, pode contribuir para com o fracasso desse complexo processo de ensinar e aprender, Segundo Almeida Filho (1998),

Pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira não seja compatível ou convergente com a abordagem de ensinar de um professor, de uma escola ou de um livro didático. O desencontro seria assim fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e aprendizagem de língua-alvo (Almeida Filho, 1998, p. 13)

Há, nesse ambiente investigado, um conflito entre a cultura de aprender desses alunos e da minha cultura de ensinar. Podemos observar que a cultura de aprendizagem desses alunos estudados estava ancorada em suas experiências anteriores com as estratégias de aprendizagem da LI que se caracterizava, de acordo com eles, como sendo a cópia, tanto da matéria escrita no quadro negro quanto de listas de vocabulários, a memorização e a repetição de estruturas linguísticas da LE. Essas estratégias de aprendizagem pouco contribuem para que esse aprendiz sinta-se responsável e autônomo pelo seu próprio processo de aprendizagem. Ressalto aqui que a minha cultura de ensinar estava mais solidificada em minha base de experiência profissional como professora de ensino de inglês em contextos de cursos livres de idiomas, além é claro, de minhas disposições e valores que me levavam a valorizar o papel ativo e responsável desses aprendizes.

Desta forma, não nos surpreende que ao questionarem sobre a metodologia e sobre minhas ações em sala de aula e afirmarem que elas estavam além de suas capacidades, ainda assim, em nenhum momento, compartilharam comigo a responsabilidade pelo aprendizado. Ao contrário, ao sugerirem que eu, como professora, revisse as minhas práticas em sala. Ao sugerirem isso, deixaram implícita a vontade de que fossem reduzidas as expectativas quanto à aprendizagem desses alunos e, assim, diminuísse as exigências em sala. Tal atitude facilitaria, assim, a aprovação dos mesmos. Podemos perceber aqui uma visão cultural de escola bastante negativa. Contudo, bastante recorrente em nossa sociedade, especialmente, quando lidamos com alunos oriundos da escola pública. Muitos destes alunos se apegam ao papel de vítimas do sistema educacional e, como tal, merecedores de um tratamento diferenciado, “light”, por parte da escola e dos professores.

Como pudemos observar, a experiência que esses alunos tiveram com a LI, de acordo com eles, pode ser compreendida como insucesso, aprender LE em contextos regulares de ensino, para esses alunos, significa fracasso, ou como diria **Karoline**, “não se pode dizer que foi estudar” (recorte [9], turno (3)). Outro significado cultural desvendado foi que esse “fracasso” experienciado por esses aprendizes fomenta o discurso do déficit educacional desses alunos. A função desse discurso na sala de aula investigada foi a de justificar e de eximir esses aprendizes de qualquer responsabilidade pelas próprias dificuldades em aprender o idioma inglês, em suma, esses aprendizes se viam presos a essa identidade de ex-alunos de escolas em que se “faltava” tudo, e como tal, não conseguiam se libertar do estigma de que estavam fadados ao insucesso da aprendizagem de LI em um contexto regular.

Em alguns depoimentos, ficou claro que, para esses alunos, a sala de aula de LE em um contexto regular de ensino não era o mais indicado para se aprender um idioma. Eles deixam claro a descrença no ensino de inglês em escolas regulares. Sendo assim, podemos nos perguntar: onde é possível aprender uma LE? Essa é esta discussão que veremos a seguir.

### 3.3 Sonho do lugar ideal para se aprender uma língua estrangeira

Como vimos, a maioria dos aprendizes alegou que as suas dificuldades com a língua inglesa estavam enraizadas, principalmente, em suas carências educacionais prévias e na sua condição socioeconômica, além disso, alegavam não conseguirem pagar por cursos específicos de línguas (vejam recortes [10] e [11]) . Em diversos momentos, os participantes alegavam que se dispusessem de recursos financeiros e de tempo iriam aprender o inglês num “outro lugar”, ou seja, nos cursos livres de línguas ou em escolas de idiomas. Observem a resposta de **Diva** quando indagada, em uma dos questionários, se já havia pensado em estudar uma língua estrangeira anteriormente:

#### **Recorte [13]**

- (1) **Diva**: Já pensei em estudar inglês, mas por **não ter condições financeiras** fica difícil.

Várias vezes, pelos corredores, alguns alunos chegaram a me pedir conselhos e recomendações sobre a melhor escola de línguas para se matricular. Entretanto, até o fim da pesquisa, nenhum deles havia realmente ingressado em nenhuma dessas escolas. De qualquer maneira, não há dúvidas que a idealização quanto à eficiência dos cursos de idiomas estava contribuindo para que esses alunos sentissem vontade de ingressar naquele contexto tido, por eles, como ideal.

Assis-Peterson e Cox (2007), ao discutirem o inglês em tempos de globalização, fazem uma reflexão sobre o discurso da ineficiência do ensino do inglês nas escolas públicas, um discurso fundamentado na ideia da “falta”. O contexto idealizado, das escolas de idiomas, possui todos os elementos necessários para que a aprendizagem de uma língua se efetue, de acordo com as autoras:

[N]as escolas de idiomas, os alunos têm tempo suficiente de exposição ao insumo da língua, tem turmas homogêneas e pequenas favorecendo o atendimento individualizado e comunicativo, têm infra-estrutura adequada (do quadro branco a computadores e bibliotecas), têm professores capacitados, treinados e bem remunerados. A escola de línguas é, pois, significada como um cenário de sucesso: lugar de métodos que “realmente” funcionam, de alunos que “realmente” estudam, de professores que “realmente” ensinam e de pais que “realmente” se preocupam com a educação e o futuro dos filhos. Nela a língua inglesa e o professor de inglês são valorizados e amigos (ASSIS-PETERSON E COX, 2007, p. 10).

Por outro lado, a escola pública é destituída de quase tudo.

Quando pensamos no ensino de LI nas escolas regulares, este discurso da “falta” (ASSIS-PETERSON E COX, 2007) não atinge somente a escola pública, mas também, algumas escolas particulares. Entretanto, parece haver um movimento de algumas escolas particulares na tentativa de amenizar as dificuldades encontradas ao se ensinar LE em um contexto de ensino regular. Diante das dificuldades em se criar as condições adequadas para o ensino e aprendizagem de LE, ao invés de investirem em mudanças estruturais na própria escola, como por exemplo, a contratação de mais professores capacitados, o aumento da carga horária da disciplina de LE ou a redução do número de alunos por turma, essas escolas preferem delegar a outros a responsabilidade pelo ensino de LE, ou seja, terceirizam esta tarefa aos cursos livres de idiomas por meio de parcerias, em alguns casos os professores dessas escolas de línguas vão até essas escolas e se encarregam de reproduzir esse ambiente ideal dos centros de idiomas de que nos fala Assis-Peterson e Cox (2007), em outros casos os alunos se deslocam até essas escolas de línguas. Essa é uma nova realidade para algumas escolas particulares.

Entretanto, essa não é a realidade para muitos alunos de LE das escolas regulares, e aqui eu não me refiro somente aos de escolas públicas, mas também, aos de algumas escolas privadas que se encontram em situação semelhante às públicas, aquelas que inspiram o discurso da falta, quando pensamos em ensino de LE. Para aqueles que têm que lidar com as privações inerentes ao ensino de LE nestes contextos regulares restam duas coisas: propagar o discurso de ineficiência dessas escolas e cultivar o desejo de se inserirem neste “encantado” mundo dos cursos de idiomas, um local em que o aprendizado da LE está, no imaginário das pessoas, associado ao lúdico, à eficiência e ao aprendizado “relâmpago”, aliás, essa última associação parece ser uma das mais atrativas, visto que o tempo deve estar em compasso com o mundo moderno e sua fluidez, Ortiz (2006), ao falar sobre a mundialização e cultura, afirma que:

A rapidez não é uma qualidade restrita ao universo empresarial, ela permeia a vida dos homens. No mundo moderno o tempo é uma função da inter-relação de um conjunto de atividades, entre elas: morar, vestir, fazer compras, trabalhar, passear, etc. adaptar-se ou não a seu ritmo passa a ser uma questão fundamental. “perder tempo” significa estar em descompasso com a ordem das coisas (ORTIZ, 2006, p. 83).

Para não entrar em descompasso com a ordem das coisas na atualidade, as pessoas buscam consumir tudo aquilo que lhes parece necessário para essa nova identidade do sujeito globalizado, no caso dos alunos pesquisados, para se colocarem no compasso com as demandas atuais e aprenderem uma LE, acreditavam que era necessário ir à busca do local ideal, ou seja, os cursos de idiomas. Paiva (1997), ao discutir sobre a identidade dos professores de inglês, afirma que essa ideia de que os cursos de idiomas são o local para se aprender a LI é antiga e está sedimentada no senso comum, para ilustrar isso, a autora citou um fragmento de uma reportagem, do Jornal Estado de Minas, de 30 de abril de 1995 em que se reforça esse mito do fracasso do ensino de LE nas escolas regulares. Vejam:

A abertura do mercado para os cursos de inglês foi estimulada pelo próprio sistema oficial de educação, tanto nas escolas públicas quanto privadas. “O ensino de inglês nas escolas sempre foi muito ruim e não teve nenhuma melhora. Exige-se muito e ensina-se mal. Professores teóricos saem das Faculdades de Letras e repetem os mesmos erros: ensinar a traduzir, não ensina a falar que é a base para aprender a ler e a escrever”, sentencia Márcio Mascarenhas (PAIVA, 1997, p. 13).

Esse mito de que não se aprende LE nas escolas regulares aparece, também, na fala dos participantes do nosso estudo. O posicionamento dos alunos investigados reflete bem suas frustrações enquanto ex-alunos de escolas que falharam na missão de ensinar uma LE. No caso destes alunos pesquisados, a sua maioria advinha de escolas públicas. Sendo assim, era de se esperar que o discurso deles suscitasse assim, esse antigo discurso de que não se aprende inglês na escola pública e que o ambiente ideal para o aprendizado dessa língua é o das escolas de idiomas.

Esse discurso contribuiu com o crescimento do grande *business* que é a língua inglesa. Heller (2005) afirma que “uma das principais características da nova economia é o papel central que as línguas assumiram, tanto quanto meio de produção, quanto produto (p. 1)”<sup>26</sup>. Enquanto produto, o inglês proporciona o surgimento de “mercados” especializados em sua venda, os cursos de idiomas fazem parte desse novo tipo de mercado, no qual as LEs são

---

<sup>26</sup> Citação original: One of the major features of the new economy is the central role that language plays, both as a means of production and as a product itself (HELLER, 2005, p. 1).

vendas, e cuja mercadoria de maior liquidez<sup>27</sup> é o inglês. Segundo Heller (2005), esse processo de transformar uma língua em algo vendável é a chamado comodificação linguística.

Os alunos pesquisados sabiam bem em que “mercado” buscar a LI, observe alguns relatos dos participantes que comprovam que, para eles, as escolas de idiomas eram o local ideal para se comprar, ou melhor, aprender essa LE, apesar de, alguns deles afirmarem que não possuíam os recursos financeiros necessários para tal aquisição. Em resposta, no primeiro questionário, à pergunta número nove que inquiria sobre as principais dificuldades que estes alunos tinham em relação ao aprendizado do inglês, Nelma diz:

#### **Recorte [14]**

- (1) **Nelma:** Tenho dificuldades de pronunciar as palavras. Escrever e lembrar, eu tenho mais facilidade. Não aprendo mais devido a falta de condição financeira para pagar um curso de inglês.

Esta mesma ideia de que se aprende em outro contexto que não o da sala de aula regular, também, pode ser retomando no recorte [6], turno 15, da aula do dia 30/05 em que **Sílvia** alega não poder ir a “outro lugar” para aprender a língua.

Se analisarmos os enunciados dos participante podemos observar que estes alunos acreditam que somente em outro lugar aprenderão o inglês. Um lugar que não é o da sala de aula regular, mas, sim, o das escolas de idiomas. Não ter como ir a esse “outro lugar” ou mesmo “não ter condições financeiras” para pagar por um curso livre de línguas são causas para a não aprendizagem do inglês.

**Quadro 3.7:** Causas para não aprender o inglês

<b>Included Terms (Termo incluído)</b>	<b>Semantic Relationship (Relação semântica de causa)</b>	<b>Cover Terms (Termo guarda chuva)</b>
Falta de condição financeira para fazer um curso de inglês Não ter tempo de ir a outro lugar (escola de idiomas)	é a causa de não aprender	inglês

<sup>27</sup> Liquidez é um conceito econômico que avalia a facilidade com que um ativo pode ser convertido no meio de troca na economia, ou seja, é a facilidade com que ele pode ser transformado em dinheiro.

Este posicionamento dos alunos reflete a ideia quase generalizada em nossa sociedade de que a sala de aula regular não é lugar para se aprender um idioma estrangeiro, o próprio documento do governo brasileiro que discute as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) retoma este embate.

De acordo com este documento, os objetivos do ensino de línguas nestes dois contextos, escolas regulares e centro de idiomas, são diferentes, mas, frequentemente, confundidos; fato que leva a comparações entre os resultados da aprendizagem da língua estrangeira nestes contextos de ensino regular. O texto afirma que:

Verifica-se que, em muitos casos, há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a centrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO vol. 1, p. 90).

O mesmo documento faz uma crítica, ainda que indireta, aos institutos de línguas ao afirmar que “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos”. A LE dentro da escola deve assumir outros compromissos com os educando, especialmente a de formar cidadãos. Em outras palavras, o aprendizado da língua estrangeira deve levar à cidadania, em que o conceito de cidadão está diretamente associado ao sujeito que tem

[a] compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer muda-lá? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO vol. 1, p. 91).

Há, sem dúvida, uma idealização quanto aos objetivos do ensino das línguas estrangeiras nesse documento. Entretanto, de que adianta conscientizar o sujeito de sua posição na sociedade, se não os instrumentalizamos para que possam ter alguma chance de modificar sua realidade?

Devemos lembrar que apesar de louvável e pertinente a ideia de língua como meio de educação à cidadania não podemos desconsiderar a real e atual necessidade de se aprender algum idioma de forma satisfatória. Não somente as línguas estrangeiras, mas também outras competências imprescindíveis para o mercado de trabalho, assim como sugerem Assis-Peterson e Cox (2007) ao falarem sobre a necessidade do triplo letramento:

[s]e antes o letramento em língua materna resolvia em grande parte o problema da empregabilidade que dificilmente transcendia a fronteira de um país, hoje faz-se necessário um triplo letramento – letramento em língua materna, em língua inglesa e em informática (ASSIS-PETERSON e COX , 2007, p. 10)

Outro ponto com o qual diverjo neste documento do governo é o fato de generalizar o ensino de línguas estrangeiras dentro do contexto das escolas de idiomas como sendo meramente pragmático. Partindo da minha prática pedagógica nestes contextos, pude observar que os mesmos objetivos em prol da cidadania também fazem parte dos currículos de muitos centros de idiomas. Entretanto, devo reconhecer que não devemos generalizar, já que, observando pelo aspecto capitalista de nossa sociedade, muitas escolas de idiomas são como supermercados linguísticos, ou seja, tentam vender diversas línguas, em pacotes e prontas para o consumo.

Sendo assim, as escolas regulares não devem se omitir da sua responsabilidade. Além de educarem para a cidadania, devem também instrumentalizar os sujeitos em uma ou mais língua estrangeira, uma vez que a necessidade real de uma língua estrangeira, especialmente o inglês, é incontestável no atual contexto econômico e cultural, assim como afirmava Ortiz (2004, p.1) ao dizer que “a globalização declina-se preferencialmente em inglês.”

Quando pensamos sobre o melhor ambiente para se aprender um idioma estrangeiro, não podemos nos esquecer que o contexto ideal é aquele que oferece condições ideais, tanto para a aprendizagem quanto para o ensino de uma língua. Sendo assim, para que a escola regular se torne o local ideal, muitas mudanças estruturais na educação são necessárias. Dentre elas, a redução do número de alunos em sala, o aumento da carga horária da LE, infra-estrutura adequada, salários dignos para os professores para que possam se dedicar a um único trabalho, podendo, assim, disponibilizar de tempo para aperfeiçoar seus conhecimentos.

Algumas mudanças já estão em prática, como, por exemplo, a exigência de contratação de professores qualificados ou pelo menos graduados na área para as disciplinas de



línguas estrangeiras. Exigência que, até poucos anos, não existia. Contudo, essas são mudanças que ainda levarão um certo tempo para se estabelecerem e produzirem resultados satisfatórios.

Enquanto isso, os enunciados desses aprendizes que passaram pela “era negra” do ensino de línguas vão continuar a reproduzir o discurso recorrente de que língua estrangeira se aprende em escolas específicas de idiomas e não em escolas regulares. No caso dos aprendizes pesquisados, provavelmente, continuarão a criar a ideia de um lugar ideal, um “outro lugar” que não é aquele da sala de aula regular.

Para estes aprendizes, este local idealizado apresenta propriedades “mágicas” capazes de fazê-los aprender a língua. É o local que garante o aprendizado da LE. Em nenhum momento eles refletem sobre suas estratégias de aprendizado, e menos ainda sobre a responsabilidade com esse processo. Mais uma vez, delegam a outrem a responsabilidade pela própria aprendizagem.

As escolas de idiomas se alimentam deste discurso divulgando, sempre que possível, suas propriedades mágicas, que podem ser vistas em diversas publicidades que prometem a “rápida” e “indolor”<sup>28</sup> aprendizagem de uma língua.

Contudo, podemos notar que não são somente esses dois discursos, o primeiro sobre o fracasso da escola regular no ensino de LE e o segundo sobre as qualidades excepcionais das escolas de idiomas, que alimentam esse grande negócio linguístico que é o inglês. O discurso de que essa é a língua chave-mestra do mundo contemporâneo também contribuiu para aumentar as cifras milionárias que giram essa roda gigante. Desta forma, analisaremos a seguir a importância desta língua para esses aprendizes.

### **3.4 A importância da língua inglesa para os participantes do estudo**

Mesmo com toda caracterização negativa, tanto da língua inglesa quanto da experiência prévia com essa língua, o inglês ainda se mostra um excelente produto de consumo para esses aprendizes. Quando questionados sobre o valor daquela língua em suas vidas acadêmicas, profissionais ou pessoais, os alunos atribuíam a ela um poder transformador.

Durante as observações feitas na sala de aula verificamos que tanto a fala da maioria dos alunos, quanto a da professora, de uma maneira ou de outra, sustentavam o discurso do inglês como língua imprescindível para o sucesso profissional desses aprendizes. Para os

---

<sup>28</sup> Ao usar as palavras: “rápida” e “indolor” faço referência à algumas escolas de idiomas que prometem o aprendizado de uma LE em um curto espaço de tempo e com o mínimo esforço.

primeiros, na fala dos próprios aprendizes, a língua representava a oportunidade de conseguir um futuro “brilhante”. Para a segunda, o discurso em prol dessa língua era um instrumento motivacional, com o qual poderia convencer esses aprendizes da importância dessa disciplina.

A maioria dos alunos dessa turma tinha uma visão otimista quanto às expectativas em se aprender o inglês naquele momento. Eles alegavam várias razões favoráveis para aprenderem a língua. Ao serem inquiridos sobre a importância do inglês em sua formação acadêmica e profissional, com exceção de um aluno, os demais enalteciam as vantagens de se aprender a língua inglesa.

As expectativas no início do curso em relação à disciplina de língua estrangeira inglesa eram as mais positivas, entretanto, nem todos conseguiram ser muito específicos quanto ao uso ou a necessidade real da língua. Observe as respostas de alguns aprendizes à pergunta contida no questionário número 1 (Quais suas expectativas em relação às aulas de inglês nesta faculdade?). Tais respostas demonstraram certa imprecisão em termos de objetivos pessoais e resultados esperados com a aprendizagem da LI.

#### **Recorte [15]**

- (1) **Wanda:** Muitas. Espero aprender e transmitir para outras pessoas o que aprendi.
- (2) **Estela:** Que eu tenha o conhecimento necessário para a minha vida.
- (3) **Félis:** aprender o máximo possível.
- (4) **Nessa:** Ter um bom aprendizado para ter um futuro brilhante.

Ao fazermos a análise semântica desses enunciados, nos deparamos com essas expectativas dos alunos em relação ao aprendizado da LI naquela faculdade:

**Quadro 3.8:** Expectativas de resultados quanto à aprendizagem da LI naquela faculdade

<b>Included Terms (Termo incluído)</b>	<b>Semantic Relationship (Relação semântica de causa e efeito)</b>	<b>Cover Terms (Termo guarda chuva)</b>
Aprender e transmitir o conteúdo aprendido Ter o conhecimento necessário para a vida. Aprender o máximo possível Ter um bom aprendizado e ter um futuro brilhante	é resultado de	aprender Inglês na faculdade

Percebemos, aqui, que essas expectativas foram formuladas tendo por base a “voz do outro”, ou seja, reproduções de discursos circulantes na sociedade sobre a ação de aprender de um modo geral. Ao dizer que pretende aprender e transmitir o que aprendeu, Wanda recorre a um clichê, assim como Estela, ao dizer que com esse aprendizado da LI ela pretende adquirir conhecimentos necessários para sua vida.

Nenhum desses enunciados mostrou que esses alunos tivessem consciência sobre possíveis funções reais com essa LE ou a noção sobre o nível de proficiência possível de se atingir dentro daquele contexto de ensino de LI. Veja essas respostas à mesma pergunta supracitada:

#### **Recorte [16]**

- (1) **Rebeca:** Por motivos de trabalho, perco algumas aulas, mas o pouco que assisto, apesar das dificuldades, tenho grande interesse e pretendo pelo menos sair sabendo a escrever e a ler alguma coisa.
- (2) **Karla:** As minhas expectativas são de aprender mais o que eu posso aprender. Não consigo memorizar muito, mas vou me esforçar.
- (3) **Valéria:** Espero aprender pelo menos o básico para que eu tenha uma base e possa, depois, aperfeiçoar a língua.
- (4) **Karoline:** a minha expectativa é aprender a falar corretamente o inglês e ter um aprendizado que venha me ajudar na minha vida profissional.
- (5) **Keiti:** Minhas expectativas são de sair do curso falando e entendendo muito bem essa língua.
- (6) **Júlia:** Aprender a escrever e a falar com mais facilidade.

Neste mesmo questionário, somente uma aluna apresentou razões práticas, de uso imediato, para usar a língua no meio social:

#### **Recorte [17]**

- (1) **Nelma:** Espero melhorar bastante o meu conhecimento, quero sim aprender a falar e me comunicar desta forma. Tenho uma cunhada alemã, ela só fala o inglês com nossos parentes, devido ela não falar o português.

Como pudemos ver, todas estas expectativas em relação aos resultados desta aprendizagem são amplas e gerais, e ecoam, de certa forma, o discurso do inglês como língua dos negócios, do futuro e do sucesso. Outra coisa evidente é que os desejos desses alunos são bem variados. Cada qual apresentou uma visão bastante diferenciada quanto às expectativas de se aprender inglês na faculdade, como podemos ver mais claramente no quadro abaixo:

**Quadro 3.9:** Resultado de se aprender Inglês na faculdade

<b>Included Terms (Termo incluído)</b>	<b>Semantic Relationship (Relação semântica de resultado)</b>	<b>Cover Terms (Termo guarda chuva)</b>
Sair sabendo a escrever e a ler alguma coisa Aprender pelo menos o básico. Ajudar na minha vida profissional. Sair do curso falando e entendendo muito bem Aprender a escrever e a falar com mais facilidade Aprender a falar corretamente. Aprender mais o que pode aprender Aprender a falar e se comunicar Usar na educação	é resultado de	aprender Inglês na faculdade

Pelas análises, vimos que, na maioria dos casos, o resultado esperado pelos alunos desse aprendizado parece, em parte, querer sanar as deficiências básicas desses aprendizes com a língua. Algumas das respostas exprimem o desejo de aprender pelo menos o básico da língua enquanto outras sonham em adquirir fluência na língua inglesa, e com isto terem sucesso profissional.

Pudemos notar, também, que alguns alunos apresentavam expectativas bem acima das possibilidades daquele contexto da sala de aula, visto que, nesse contexto investigado existiam alguns fatores que interferiam negativamente no resultado final do processo de ensinar e aprender uma LE. Dentre esses fatores podemos citar alguns: (a) a carga horária dessa disciplina de somente 3 horas por semana, (b) o número elevado de alunos em sala, (c) a existência de aprendizes com pouca ou nenhuma experiência com o aprendizado dessa língua, além disso, (d) a falta de vontade de assumir responsabilidade pelo próprio aprendizado,

característica principal desse grupo. Talvez, a grade curricular do curso tenha contribuído para que essas falsas expectativas em relação ao aprendizado da LI tenham surgido, posto que, os nomes da disciplina de LI em seus diferentes níveis sugerem um aprendizado eficiente e rápido, já que sugeria que o aluno faria o nível *básico*, no primeiro semestre, o nível *intermediário*, no segundo, o nível *avançado*, no terceiro e no quarto semestre o aluno faria a disciplina de *Língua Estrangeira Comercial*, na qual desenvolveriam a prática de escrita comercial em LI.

Taxonomicamente, segundo Spreadly (1980), ao desmembrarmos os itens incluídos em subitens estamos em busca das partes da cultura, do relacionamento entre as partes e o seu relacionamento com o todo. Ao investigarmos mais a fundo a razão para se aprender inglês, especialmente, dentro da educação, percebemos as preocupações dos aprendizes com seu desempenho dentro desta disciplina. Observem a taxonomia do termo incluído: **usar na educação:**

- Traduzir os enunciados das provas
- Ser aprovado na disciplina
- Ler textos

Essa preocupação com os resultados obtidos nas provas e avaliações parecia ser o principal elemento motivador prático para a aprendizagem. O uso e a necessidade da língua eram regulados pela necessidade imediata de usar eficientemente a língua em situações de avaliação. No caso desta turma, estas eram avaliações nas quais as habilidades de leitura e de escrita predominavam. Entretanto a ideia de “dominar” a língua como um todo também aparecia para estes aprendizes. Para eles “dominar” significava desenvolver estas habilidades:

- Falar, escrever e ler
- Falar e entender muito bem esta língua.
- Comunicar em inglês.
- Ler e pronunciar bem.
- Falar corretamente o inglês.

Quando questionados sobre sua formação profissional e quais expectativas reais eles teriam para o uso do inglês dentro da profissão, dos 21 alunos que responderam ao

segundo questionário<sup>29</sup>, somente cinco deles conseguiram vislumbrar algumas atividades práticas dentro da profissão em que poderiam usar a LI. Vejam alguns exemplos de respostas à questão: Pensando na sua formação em “secretariado.” quais são suas expectativas reais quanto ao uso do inglês nesta profissão? Em quais situações você acha que poderá usar o inglês?

A dificuldade em descrever objetivamente alguma atividade na profissão em que usariam a língua inglesa levou alguns entrevistados a não darem nenhuma resposta, enquanto outros explicitaram as vantagens ou a importância de se aprender inglês na área dos negócios:

#### **Recorte [18]**

- (1) **Karoline:** O uso do inglês nessa profissão é indispensável, pois, tem tudo a ver com o ramo de executivos. Em todas as situações usaremos o inglês.
- (2) **Nara:** São muitas as expectativas, quero ser realmente uma secretária executiva que fale inglês, espero usar, sim, em algum momento no trabalho quando eu for uma secretária de uma multinacional.
- (3) **Nora:** nosso curso tem a necessidade de falarmos inglês.
- (4) **Nessa:** Será muito útil, pois valerá muito.

Apesar de admitirem a importância e a utilidade dessa língua em suas profissões, dois dos entrevistados disseram que não acham que aprender o inglês seja essencial em suas carreiras, já que outras habilidades e conhecimentos também são imprescindíveis para essa profissão. Vejam seus depoimentos:

#### **Recorte [19]**

- (5) **Acácia:** “Vejo que será importante e útil, mas não essencial, minha atividade profissional dependerá disso, mas não só do inglês.”
- (6) **Karla:** “no secretariado é preciso do inglês, mas eu não o usaria.”

É interessante observar a fala de Karla e verificar que apesar de reconhecer a necessidade dessa língua em sua área de trabalho, ainda assim ela se posiciona contra o uso do inglês, demonstrando, talvez, sua clara postura de resistência em relação a esta língua.

Assim como estas alunas que se posicionam abertamente contra o aprendizado dessa língua, outro aluno, também, de certa forma, compartilha dessa postura. Ele deixa

---

<sup>29</sup> Questionário em anexo.

claro suas reais intenções com o curso que frequentava, ou seja, o único objetivo era a certificação em um curso superior ao invés da qualificação profissional; um mero problema burocrático: ter um papel que o autorizasse a prestar concursos públicos de nível superior. Isto me foi confirmado, posteriormente, pelo próprio aluno. Vê-se, aqui, dois discursos recorrentes em nossa sociedade, o primeiro refere-se à necessidade de fazer um curso superior com o principal objetivo de manter-se ou avançar economicamente e o segundo remete ao discurso de que o bom emprego é sempre o público. Observem a resposta de Paulo:

**Recorte [20]**

- (1) **Paulo:** [...] no que eu busco profissionalmente o inglês não vai me ajudar em nada no momento. Pelo amor de Deus, não vai ficar zangada com a minha pessoa, mas nesse curso que estou cursando pretendo pegar só o canudo. É um curso superior rápido e ao mesmo tempo estará me habilitando a prestar concursos.

Somente três alunas conseguiram relacionar a língua inglesa e a profissão que deveriam desenvolver em breve:

**Recorte [21]**

- (2) **Karoline:** Será muito útil em traduções de cartas, documentos e conversação
- (3) **Sílvia:** Preciso muito, irei usar para conversar com clientes, para redigir cartas e mandar e-mails.
- (4) **Valéria:** Tenho muitas expectativas quanto ao inglês na minha profissão e tenho certeza que usarei constantemente. Poderei usar numa ajuda de negociação da empresa, elaborando um documento, e-mail ou fazendo traduções também.

Usando as relações semânticas, sugeridas por Spradley (1980) para a análise dos domínios culturais, passamos a compreender melhor como o discurso vigente sobre a soberania do inglês no contexto mundializado ecoa na sala de aula. Pelas análises identificamos as razões que os aprendizes alegaram para aprender o inglês e os resultados, ou consequências, desta aprendizagem.

**Quadro 3.10:** Razão para aprender inglês

<b>Included Terms (Termo incluído)</b>	<b>Semantic Relationship (Relação semântica de razão)</b>	<b>Cover Terms (Termo guarda chuva)</b>
A língua ter tudo a ver com o ramo de executivos Trabalhar como secretária executiva A necessidade do inglês no curso Ser uma língua útil Usar na educação	é razão para aprender	o inglês

Contudo, apesar de explicitarem, as razões profissionais, acadêmicas ou pessoais para aprenderem o inglês, poucos deles conseguiam visualizar o uso dessa língua em situações práticas em suas vidas. Provavelmente, este fato está relacionado à real necessidade do uso desta língua alvo no cotidiano. A maioria dos participantes trabalhava em empresas de pequeno porte e não faziam nenhum tipo de contato comercial ou outro tipo de relação com empresas ou indivíduos estrangeiros. Além disso, alguns desses sujeitos, não pareciam estar sintonizados com os avanços tecnológicos e a dinamicidade da mundialização (ORTIZ 2006), visto que, até então, alguns alunos não pareciam familiarizados com certas ferramentas tecnológicas. Isso pode ser constatado durante uma aula que tivemos no laboratório de informática, nessa aula alguns desses alunos apresentaram dificuldades como o uso do computador, por exemplo, ligar ou desligar o aparelho, outros não sabiam como acessar a internet e posteriormente a essa aula, quando lhes pedi para me passarem um e-mail, alguns alegaram que não possuíam um computador em casa e outros que não tinham um endereço eletrônico (email).

Desta forma, podemos dizer que não é a necessidade imediata do uso dessa língua na profissão ou em suas vidas pessoais que motiva seu aprendizado para a grande maioria. Além da necessidade do uso no contexto acadêmico, o discurso em prol do inglês é o que realmente mobiliza esses aprendizes, pois trata-se de um discurso que está atrelado à promessa de sucesso deste “produto”, ou melhor, uma *commodity* (JORDÃO, 2004) que, neste caso, é o inglês.

Esses sujeitos são frequentemente bombardeados pelas mídias e mesmo pelo contexto educacional com o discurso sobre a imprescindibilidade do inglês no mundo contemporâneo, especialmente para as pessoas, assim como esses aprendizes, inseridas na



área dos negócios, como pudemos ver no corte [18] nos enunciados de **Karoline, Nara, Nora** e **Nessa**.

Consoante Jordão (2004), no Brasil, a língua inglesa é percebida como propriedade dos países centrais, como Inglaterra e Estados Unidos. Vejamos o que diz o autor:

[n]o Brasil o inglês ainda é percebido como língua da prosperidade dos países do círculo interior, acompanhada por um mantra carregado de superioridade cultural, histórica, moral, econômica, um mantra que nos apresenta a língua inglesa como língua de culturas superiores, de cultura da metrópole, do conhecimento verdadeiramente científico e confiável. Ao mesmo tempo, a língua inglesa se nos apresenta como a língua necessária para falar com o mundo, para entrar em contato com todos os povos, imbuída de um madhyama instrumental que permitiria comunicação com a humanidade em geral e que nos libertaria da praga lançada à humanidade com a destruição da torre de babel e a multiplicação da línguas (JORDÃO, 2004, p. 5)

Segundo Sousa (2007, p. 66) os aprendizes, mesmo antes de iniciar o contato com a LI, já são mobilizados por essa discursividade que apresenta a LI como “importante” e “imprescindível” no mundo contemporâneo. Destes discursos surgem as imagens conhecidas por nós como: “língua franca” e “língua universal”, dentre outras.

Como podemos ver, os enunciados destes alunos não têm origem dentro deles. Sua origem está sempre fora do sujeito. Bakhtin (1979, p. 121), ao discutir a enunciação, diz que “*o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo*”. Sendo assim, todos os enunciados destes participantes estão emaranhados em outros enunciados fora da sala.

Os enunciados em prol do inglês desses aprendizes são justificados pela posição desses falantes naquele contexto, ou como diria Pêcheux (1990), pelas condições de produção deste discurso. Estes sujeitos são aprendizes brasileiros de uma língua estrangeira em um curso para a área de negócios, sendo assim, é a partir desse local que estão autorizados a dizer o que dizem dentro desta formação discursiva. Segundo Pêcheux (1990), o conceito de formação discursiva está associado ao lugar de construção dos sentidos, indicando o que “pode” e “deve” ser dito, a partir de uma posição do sujeito em um dado contexto. Desta forma, um tipo de formação discursiva sempre estará ligado a um tipo uma formação ideológica que se materializará no discurso. Essa ideologia funciona como reprodutora das relações de produção. Segundo esta visão, o sujeito será sempre “assujeitado”, no sentido em que procura ocupar o seu lugar em um grupo ou classe social acreditando na ilusão de que ele está sujeito somente à sua livre vontade. Desta forma, podemos considerar que os aprendizes

pesquisados também se revelaram “assujeitados” diante das ideologias presentes no discurso em prol do inglês.

É interessante refletir como, por vezes, esta situação pode se transformar em um fardo para esses sujeitos aprendizes. Muitas vezes, esta obrigatoriedade de saber o inglês pode criar ansiedade e frustração, afetando diretamente a subjetividade dos indivíduos. Algumas declarações demonstram isto, já que, para os alunos, o inglês aparece como chave para o sucesso profissional, mas que, devido às suas dificuldades com a língua, encontra-se longe de seu alcance. Assim como Emilia, em *A chave do tamanho*<sup>30</sup>, esses indivíduos se veem obrigados a fazer um esforço excepcional para alcançar a chave que controla, no caso deles, a porta de entrada para o mundo globalizado.

Nós temos a metáfora do inglês como portão de acesso ao dito “futuro brilhante”, sendo assim, poderíamos, também, pensar na metáfora do processo de aprendizagem enquanto travessia deste portão que, para muitos alunos, mais se parece com aqueles dos antigos castelos medievais, quase intransponíveis. Ao refletirmos sobre essa travessia, passamos a entender melhor o temor de muitos aprendizes ao se verem forçados a fazer essa travessia sem uma fiel companheira que lhes acompanha desde sempre: sua língua materna (LM), e é sobre isso que discutiremos a seguir.

### **3.5 A visão dos alunos e da professora sobre o uso da língua materna durante o aprendizado da língua inglesa**

Desde o início das observações, o fato mais recorrente nos dois semestres de coleta de dados foi a resistência<sup>31</sup> que esses aprendizes apresentavam em relação ao uso da língua inglesa durante as aulas, tanto na forma oral quanto na escrita dos enunciados de provas e exercícios em inglês. Para eles, o português deveria mediar o ensino da língua inglesa.

Em direção contrária, eu, a professora, acreditava que quanto maior o insumo da LE, melhor seria o aproveitamento dos alunos. Como era de se esperar, essa divergência de ideias trouxe alguns conflitos entre aprendizes e professora.

As diferentes visões sobre o uso da língua-alvo e o uso da língua materna desses sujeitos ficam claras ao observarmos uma discussão entre alunos e professora sobre a escolha

---

<sup>30</sup> Livro infantil de Monteiro Lobato, no qual a personagem principal, Emilia, faz varias peripécias até alcançar a chave que controlava a guerra no mundo.

<sup>31</sup> Aqui não me refiro à palavra no seu sentido político.

de uma gramática para ser usada como material de apoio pelos alunos, a qual ocorreu no início da aula do dia 30/05.

### **Vinheta do início da aula do dia 30/05**

Começo apresentando duas gramáticas em resposta à solicitação a pedido dos alunos que necessitavam de algumas indicações de livros, especialmente uma gramática, para usarem como apoio em seus estudos. Apresento as duas gramáticas, uma em português de uma editora nacional e outra em inglês de uma editora inglesa. Durante a apresentação das gramáticas, tento explicar a finalidade de ambas dizendo que elas devem servir só como referência.

#### **Recorte [22]**

- (1) **Professora:** Good evening! Vamos começar? Primeiro eu trouxe hoje um livro já que algumas pessoas me pediram a indicação de uma gramática, ou alguma coisa para poder ajudar a estudar em casa. Esta gramática é feita para brasileiros, ela é escrita em português. Tem o português e o inglês. Tem o português explicando como funciona a gramática.
- (2) **Professora:** Tem a explicação e a tradução em português. Ela é boa, ela é simples, mas na prática é uma coisa que a gente tem em casa como referência. Não é uma coisa assim: a eu vou aprender o inglês sabendo toda essa gramática. Você pode até decorar isso aqui (apontando para o livro de gramática) que você não vai saber a língua, não vai saber falar, se comunicar na maneira correta. Não é sabendo uma gramática que a gente sabe a língua. A gente tem que saber usar a gramática corretamente, mas também saber quando usar aquela função, a gramática não explica isso, ela só explica a forma. Mas para quem está com dificuldades em formar as frases, as partes das frases é bom. Essa aqui é da Saraiva, chama-se gramática prática do inglês descomplicado. Passa aí para vocês darem uma olhada.  
(professora entrega o livro a uma aluna)
- (3) **Professora:** Quem se interessar, eu tenho outra. O problema dessa gramática aí (referindo-me ao primeiro livro apresentado) é que ela

não tem assim muitos exercícios para fazer, para pegar prática e depois corrigir. Normalmente uma gramática tem a explicação, os exercícios, uma parte com os resultados, a correção para saber se você acertou ou errou. A parte de exercícios dela não é boa.

- (4) **Professora:** Tem outra, eu uso essa (professora mostra segunda gramática aos alunos) porque eu acho essa mais simples do que a que está em português Muito mais simples! Ela é só em inglês, é assim, cada unidade é um tópico, aí tem exemplos explicações falando para que serve a coisa, dando várias frases, exemplos e ao lado sempre vem um monte de exercício para você fazer em relação a esta unidade.
- (5) **Flávia:** Mas ela é só em inglês? (professora não escuta a pergunta)
- (6) **Professora:** Então cada parte tem uma coisa diferente, tem um item gramatical.
- (7) **Flávia:** (A aluna repete a pergunta) Mas ela é só em inglês?
- (8) **Professora:** Essa aqui é toda em inglês, ela vem com uma partezinha assim tipo resumo. Ela vem como as mais novas, com CD para colocar no computador e fazer exercícios. São duas que eu indico: a da Saraiva e a da Cambridge, toda em inglês.
- (9) **Nilde:** Mas professora essa em inglês é pra quem já sabe um pouquinho né?
- (10) **Professora:** Não!
- (11) **Flávia:** Mas professora, a senhora concorda comigo que, tipo assim, como é que eu vou saber? Igual, por exemplo: eu sei falar em português tudo isso que eu estou falando, como é que eu falo em inglês? Entendeu? Por isso que a gente prefere o português, porque senão a gente lê e não sabe o que está escrito.  
(A professora se aproxima com a gramática aberta e mostra as figuras e enunciado para a aluna e faz uma pergunta)
- (12) **Professora:** Isso aqui você sabe né?
- (13) **Flávia:** Tudo bem, mas como?
- (14) **Professora:** Você vê os desenhos, os exemplos, ajuda! Até para despregar um pouco do português. Por que tudo bem, quando você é iniciante é normal a pessoa depender da língua materna para poder começar a andar na língua. Mas quando você já estiver avançado um

pouco, quanto menos você recorrer a sua língua materna mais fácil é de aprender e memorizar as coisas em inglês. Senão sempre vai ficar na tradução, aquela coisa mecânica, isso é isso! Aquilo é aquilo! E às vezes a gente não tem tradução exata da nossa língua para o inglês ou qualquer outra língua.

Acabo por assumir claramente um posicionamento em defesa da gramática monolíngue em inglês. Tento convencer os alunos que a gramática escrita em inglês é melhor que a outra, enquanto as duas alunas mostram desacreditar que seja possível aprender uma LE sem o recurso da língua materna.

**Quadro 3.11:** atributos das duas gramáticas

São atributos destas gramáticas X é característica/ atributo de Y	
English Grammar in use	Gramática prática da língua inglesa
Mais simples que a outra Só em inglês Cada unidade é um tópico Tem exemplos práticos Muitos exercícios Tem CD	Boa Simples Não tem muitos exercícios (prática)

Por meio desta fala e da preferência pela gramática em inglês, percebemos que eu, como professora, naquele momento, não acreditava na necessidade do uso da LM em sala de aula; muito provavelmente, este posicionamento advenha de minha própria experiência como aprendiz de LE que aconteceu em um processo de imersão e, de certo modo, similar ao assimilacionista de submersão<sup>32</sup> (MAHER, 2007).

Ao analisarmos essas características que atribuo aos dois livros percebemos minha compreensão sobre o uso da língua materna no processo de aprendizagem dessa LE. A minha fala sugere que o uso da LM deve servir de apoio somente para os iniciantes, com o decorrer do tempo à medida que ganha autonomia na LE, o aprendiz vai diminuindo o uso da LM. Vejam que em minha fala percebemos a ideia de aprendizado de LE como processo crescente

<sup>32</sup> Modelo utilizado em educação bilíngue que postula a inclusão do aluno em uma sala de aula monolíngue.

de amadurecimento e de independência da LM, tendo em vista minha afirmação de que eles deveriam deixar gradativamente o uso da língua materna.

Mello (2004) ao discutir um contexto bilingue de ensino, aponta que este posicionamento em desfavor ao uso da LM (L1) em aulas de L2 não encontra apoio somente no senso comum. Ela diz que

[a]s justificativas para se assumir como prática natural o uso exclusivo da L2 na sala de aula bilíngüe são várias e encontram respaldo não só no senso comum, mas também nas pesquisas e pedagogias de ensino de línguas (MELLO, 2004, p. 214)

Concordo com a autora, pois, acredito que a minha insistência em sugerir o inglês como única língua legítima dentro da sala de aula de LI esteja refletindo, não somente minhas experiências pessoais, mas, também, minha formação profissional, posto que, durante meus estudos fui exposta a diversas teorias de ensino de línguas e muitas delas advogavam pelo contexto monolíngüe dentro da sala de aula de LE. Essas experiências, tanto pessoais quanto profissionais, contribuíram na formação da minha cultura de ensinar. Entretanto, a ideia de que a LE deve imperar dentro da sala de aula em desfavor do uso da LM não se sustenta somente pelas pedagogias de ensino de línguas em si, existem vários discursos em nossa sociedade que contribuem com essa preferência, assim como sugeria Mello (2004) ao dizer que muitas outras crenças recorrentes no contexto de ensino de LE solidificam esta preferência pelo monolinguismo em sala de aula. Ao discutir este preconceito contra o uso da LM em sala de aula de L2, essa pesquisadora apresenta alguns princípios que Phillipson (1997) apresentou como sendo os “pilares do ensino de L2” e que usou para criticar essa tendência no ensino e aprendizagem de uma LE ou uma L2. Ao falar sobre esses princípios que embasam o ensino de línguas, ela diz:

Entre esses princípios, destacam-se cinco denominados por Phillipson (1997, p. 185) “pilares do ensino de L2”: (a) a L1 é mais bem ensinada de forma monolíngüe; (b) o professor de L2 ideal é o falante nativo; (c) quanto mais cedo a L2 é ensinada, melhor é o resultado; (d) quanto mais a L2 é ensinada, melhor é o resultado; e (e) se outras línguas são usadas durante os períodos instrucionais, a qualidade da aprendizagem decresce (Phillipson, 1997 apud MELLO, 2004, p. 215 )

Embasada em algumas dessas crenças, tento convencer estes alunos de que, mesmo sem terem um domínio efetivo da LE, é possível o uso de uma gramática, como a que havia recomendado, desde que outras estratégias para facilitar a compreensão fossem usadas, como é o caso dos recursos gráficos, gestuais, inferências e exemplos. Observem estas análises semânticas:

**Quadro 3.12:** Justificativa para não usar a LM

<b>Included Terms Termo incluído</b>	<b>Semantic relationship Relação semântica de seqüência</b>	<b>Cover term Termo guarda chuva</b>
Deixar de usar a língua materna	é um passo em direção a	aprender inglês
<b>Included Terms Termo incluído</b>	<b>Semantic relationship Relação consequência</b>	<b>Cover term Termo guarda chuva</b>
Facilitar a memorização de termos em inglês Facilitar a aprendizagem da LE	é consequência de	não usar a LM

Tento mostrar aos alunos que é possível aprender uma LE sem retomar o uso da LM o tempo todo. Entretanto percebemos que esse posicionamento, de certa forma, foi impositivo, já que, inconscientemente, desconsiderava as diferenças no contexto de aprendizagem e a cultura de aprender desses alunos.

Apesar de ter discutido estas questões sobre o uso de LM usando teorias que surgiram de um contexto diferente do tratado aqui neste trabalho, acredito que Mello (2004) tenha razão ao afirmar que este tipo de posicionamento que tive em sala reflete uma postura equivocada sobre o uso da LM. Ela afirma que:

Apesar de naturalizadas, essas crenças revelam uma visão estreita, para não dizer equivocada, do processo de ensino e aprendizagem de L2. Perspectivas alternativas baseadas numa orientação bilíngüe de fato têm mostrado, tanto no nível teórico quanto no das pedagogias de ensino, a importância da L1 para o desenvolvimento da criança não apenas nos níveis cognitivo e lingüístico da aquisição de conhecimentos e da competência em L2 (e.g. transferência de estruturas e conceitos da L1 para a L2, negociação de léxico e estruturas gramaticais na língua-alvo), mas também no nível sociolingüístico e afetivo do desenvolvimento das práticas comunicativas (e.g. negociação de sentidos, valores, papéis, turnos de fala e atitudes por meio da alternância de línguas) (MELLO, 2004, p. 215)

Canagarajah (1999) também defende o uso da LM no contexto de ensino de uma segunda língua, visto que, esta pode desenvolver um papel positivo dentro desse contexto educacional, ele diz que

[o] uso da L1 em sala de aula ESl pode ser mostrado para desempenhar funções positivas, não só a nível micro-lingüístico de aquisição de competência gramatical em inglês, mas também ao nível sociolinguístico do desenvolvimento de práticas de comunicação bilíngue (ou seja, negociar valores, papéis e atitudes por meio da escolha de código) (Canagarajah ,1999, p.130)<sup>33</sup>

Concordo com os dois autores anteriormente citados, entretanto, acho importante que o aluno esteja aberto para o aprendizado de uma LE, especialmente no contexto em que esses alunos se encontravam, e, desta forma, é interessante que eles usem a LM somente como ferramenta de apoio para os momentos mais difíceis da travessia, ou seja, durante o processo de aprendizagem em que seja realmente necessário. Acredito que no contexto de ensino de LE, os alunos tenham poucas oportunidades de se exporem a língua-alvo, desta forma, vejo como positivo o uso da LE em sala de aula, apesar de compreender a importância do uso da LM para alguns alunos para que possam se comunicar na sala de aula.

A opinião das alunas por sua vez nos sugere o apego incondicional a LM, já que, para elas, sem a LM não é possível aprender uma LE. Para estas alunas, a aprendizagem está diretamente associada ao processo de tradução direta da LE para a LM, ou seja, um processo em que se espera sempre um termo exato em LM para o termo em LE. Este apeço pela tradução durante o ensino do inglês pode ser observado durante muitos momentos.

Esse apego à LM traduz os moldes do ensino tradicional em que estes alunos tiveram suas experiências prévias com essa língua. A preferência pelas práticas pedagógicas que eles haviam experienciado em situações anteriores de ensino e aprendizado de LE os levou a rejeitar a metodologia usada por mim em sala de aula. O próximo tema discutirá isto.

### **3.6 Reflexões sobre as práticas pedagógicas**

Quando dei início ao semestre imaginei que, usando uma abordagem mais comunicativa em minhas aulas, ou seja, uma abordagem mais similar ao dos locais que esses aprendizes tinham como ideais para se aprender um idioma, os cursos de idiomas, eu obteria sucesso em motivar estes alunos, facilitando e tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa para eles. Contudo, curiosamente, deparei-me com uma resistência declarada de

---

<sup>33</sup>Citação original: *The use of L1 in the Esl classroom can be shown to play positive functions not only at the micro-linguistic level of acquiring grammatical competence in English, but also at the sociolinguistic Level of developing bilingual communicative practices ( i.e. negotiating values, roles, and attitudes through code choices) (Canagarajah ,1999, p.130) .*



quase todo o grupo para com essa “nova” forma, pelo menos para eles, de aula de LE. Foi interessante observar como esse grupo questionou e discutiu metodologia comigo, a professora, mesmo eu sendo uma profissional, como os alunos afirmaram anteriormente. Acredito que essa cultura de se discutir ou questionar a metodologia usada pelo professor não ocorreu em outras as disciplinas, visto que, nenhum dos outros professores daquele grupo relatou experiência semelhante a minha. Eu mesma, em minhas experiências estudantis, não me recordo de nenhum aluno questionando a metodologia usada pelos professores de matemática, física ou química, entretanto, o de língua estrangeira que eu tive durante minha escolarização, vez ou outra, eram impelidos a justificar por que usavam esta ou aquela prática metodológica em sala.

Foi curioso notar que mesmo depois de avaliarem negativamente a experiência prévia com a língua durante o ensino regular, esses alunos pareciam não estar preparados para experimentar mudanças metodológicas dentro da sala de aula. Em diversas oportunidades esses aprendizes sugeriam mudanças que em muito se assemelhavam às suas “velhas” aulas de inglês. Neste grupo pesquisado, as atividades de interação e as que exigiam movimentação em sala também não eram bem aceitas.

O posicionamento desses aprendizes levou-me a refletir sobre duas problemáticas. A primeira delas está atrelada às perguntas: até que ponto esses aprendizes de LE insatisfeitos com suas experiências prévias em sala de aula desejavam o novo e/ou o diferente nessa sala de aula e o que eles entendiam por aprender e ensinar uma língua. O outro questionamento remete às minhas expectativas frustradas enquanto professora de LE, uma vez que, acreditava estar usando uma abordagem metodológica ideal e infalível, baseada em receitas eficazes que supostamente deveriam funcionar e agradar grande parte do meu público, ou seja, os alunos. Sendo assim, questionei-me sobre a minha própria visão do que é aprender e ensinar uma língua e qual a metodologia mais adequada para aquele contexto pesquisado.

Quando contrastamos a visão destes sujeitos: alunos e professor, sobre o que é aprender e ensinar uma LE, percebemos como as diferenças entre essas visões levaram a conflitos reais na sala de aula. Vejamos alguns exemplos em que ficam claras as diferentes visões destes indivíduos.

### **Vinheta do final da aula do dia 30/05**

Nos minutos finais da aula do dia 30/05, após os alunos conversarem comigo sobre as suas dificuldades e insatisfações com a metodologia usada em sala e depois de sentir-me

cansada e um tanto quanto irritada com essas reclamações, ofereci a eles uma oportunidade para falarem sobre como gostariam que as aulas fossem. Vejam o recorte dessa parte da aula:

### Recorte [23]

- (1) **Professora:** Tá bom! Tá bom! (mostrando irritação) Que tipo de aula vocês acham que deveria ser? Que tipo de aula, pode falar!
- (2) **Flávia:** Professora, igual ela estava falando, a gente tem por base, creio eu, aquele inglês que a professora chega lá e passa a matéria no quadro.
- (3) **Professora:** E é com aquele que vocês querem continuar?  
(Muitos alunos respondem “não” ao mesmo tempo)
- (4) **Nara:** Mas a gente não consegue acompanhar, eu acho que o que resolveria seria passar um pouco de matéria no quadro.
- (5) **Acácia:** A matéria escrita fixa mais na gente, para fixar mais a aula.
- (6) **Nelma:** A que vem pronta no papel a gente até nem lembra. A gente nem dá muita atenção ao papel. Então dando a matéria escrita, a gente escrevendo aprende a escrever, a pronúncia e fixa a matéria.
- (7) **Félis:** O papel dispersa!  
(Quando as alunas falam em papel elas estão se referindo às atividades xerocopiadas que eram usadas em sala, e na maioria delas com atividade de interação com os colegas)
- (8) **Sílvia:** Traduz lá, a gente escrevendo aprende.
- (9) **Fênix:** A Félis mesmo estava falando da dificuldade de ir até o outro (colega).
- (10) **Félis:** Às vezes é a metodologia da senhora, certo? Por que esse negócio de dar papel, a gente dispersa, às vezes pego o papel e olho o do outro.  
(Inaudível: vários alunos falam ao mesmo tempo)
- (11) **Professora:** Eu queria entender porque vocês fazem isso?
- (12) **Félis:** Nós não entendemos, se eu não sei a tradução

### Vinheta da aula do dia 16/05

Durante esta aula, propus uma atividade em que os alunos teriam que se levantar e andarem pela sala em pares para localizar algumas frases. os alunos deveriam localizá-las,

copiá-las e completá-las. Vejam alguns comentários das alunas sobre a atividade ou sobre a professora:

### Recorte [24]

- (1) **Professora:** Ok, now guys, we have fifteen sentences.
- (2) **Nelma:** Quinze professora?
- (3) **Professora:** yes, fifteen sentences around this classroom, in pairs. Eu quero que você pegue uma folha, walk around, find a sentence and copy the sentence with the right answer. Copia a sentença, mas já copia ela correta. Por que aqui você vai ter opções. Você vai olhar e vai copiar.
- (4) **Professora:** Tem 15, vocês vão ter que achar as 15, elas estão esparramadas, tem umas que estão escondidas. Não pode tirar do lugar.
- (5) **N.M.S:** em duplas?
- (6) **Professora:** Em duplas, em pares. Já copia em ordem para a hora de corrigir.
- (7) **Deusa.:** então espera lá, é para copiar todas ou só uma?
- (8) **Professora:** as 15! Gente, presta a atenção Deusa! Faz uma lista assim (desenhando no quadro)
- (9) **Félix:** mas todo mundo vai fazer as 15?
- (10) **Nelma:** Ai meu deus do céu! Difícil!
- (11) **Professora:** Levantando ai. Vamos ver que par vai terminar primeiro.  
(Alunos começam a atividade. Após alguns minutos Nilde e Sílvia ficam bem próximas da câmera)
- (12) **Nilde:** Nossa tô bem em frente da câmera.
- (13) **Sílvia:** É o 12?
- (14) **Nilde:** Como é que é? “She” é “don’t”?
- (15) **Sílvia:** Don’t ? Não, é “does”.
- (16) **S.S.M:** Doesn’t know
- (17) **Nilde:** “Doesn’t know” ou é “Doesn’t knows”?
- (18) **Sílvia:** know, acho que é know.  
(uma aluna ao fundo diz que tem 16 sentenças)

- (19) **Professora:** Então contei errado. There are sixteen!
- (20) **Alguém diz:** (em voz baixa) a professora é danada né? (rindo)
- (21) **Geny:** Ave Maria! A professora dá trabalho né?  
[...]

Apesar de acreditarem que, durante o curso, aprenderão a falar, a entender e a melhorar a pronúncia do inglês, as reflexões destes alunos sobre o aprendizado dessa língua indicam uma preferência por uma metodologia que valoriza o seu estudo estruturalista, pela qual o ensino da gramática, a tradução, a cópia, as repetições e a memorização teriam papel de destaque.

Bem antes da aula em que houve a discussão sobre a metodologia usada em sala de aula (30/05/2008), uma aluna, ao responder o primeiro questionário sobre suas dificuldades no inglês, acaba dando uma sugestão metodológica para a professora, vejam o que ela sugere:

#### **Recorte [25]**

- (1) **Tyta:** Tenho muita dificuldade quanto à pronúncia, estudei em uma escola particular onde a professora trabalhava muito com a pronúncia em grupo e depois individual, além da escrita ela fazia a gente copiar os vocabulários de cada capítulo estudado. Você poderia a cada semana nos dar uma folha com determinadas palavras escritas em inglês e traduzidas e poderíamos trabalhar a pronúncia de cada uma delas.

No mesmo questionário, ao falar sobre suas expectativas em relação às aulas de inglês, ela afirma que:

- (2) **Tyta:** Para mim dinâmica em grupo não dá certo. A sala por ter muitas mulheres acaba de certa forma virando uma feira. Na minha visão não há muito aproveitamento.

Os materiais trazidos para a sala exigiam do aluno mais do que simples memorização. Os tais “papéis” a que eles se referem eram, na maioria, atividades que só poderiam ser feitas se o aluno recriasse perguntas e situações para coletar informações com os pares ou grupos. Essas atividades exigiam que o aprendiz fosse ativo e que reconstruísse a

língua alvo a partir de sua prática e da colaboração dos colegas, além disso, essas atividades contribuíam para a mudança no foco da aprendizagem que sai do professor e passa para o próprio aluno que agora com a colaboração dos colegas tem a possibilidade de construir o próprio conhecimento. Santos (2004) afirma que o foco da aprendizagem

[d]eve estar na interação entre os sujeitos envolvidos no processo e nas necessidades e interesses dos alunos, e não no professor, o qual sempre deteve a responsabilidade pela interação e pelas ações desenvolvidas em sala de aula. A responsabilidade pela interação deve envolver a participação de todos, ser produto da ação de todos (SANTOS, 2004, p. 182)

Segundo meus conhecimentos construídos ao longo da minha formação acadêmica e profissional, criar situações de aprendizagem como essas seria parte da minha obrigação enquanto professora de LE. Ou seja, enquanto professora eu deveria preparar, planejar e criar situações e interações em que esses aprendizes pudessem usar a língua estudada de forma ativa. Concordo com a visão de Libaneo (2002) quando ele afirma que

[o] papel do professor, portanto, é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem (LIBANEO, 2002, p. 6)

Entretanto, as atividades que se diferenciavam daquelas que eles já haviam experimentado anteriormente, geralmente, provocavam resistência. Especialmente as atividades de interação, já que eram vistas como atividade sem nenhum aproveitamento pedagógico. Para os alunos, esse tipo de atividade descaracterizava o caráter formal de uma aula de LE, com a qual estes estudantes estavam acostumados. Até mesmo uma mudança na disposição das carteiras gerava um certo desconforto entre eles. Isto reflete bem a cultura escolar com a qual estavam habituados. Certamente, esses tipos de atividades não faziam parte do repertório desses alunos.

Essa resistência é justificável quando passamos a perceber como esses aprendizes compreendem o processo de aprender e ensinar uma LE. Por meio desta análise, podemos compreender melhor como esses aprendizes entendem quais são os modos e passos que devem tomar para aprender o inglês.

**Quadro 3.13:** Modos e passos para aprender essa LE

<b>Termo incluído</b>	<b>Relação semântica de modo de</b>	<b>Termo guarda chuva</b>
Absorver conteúdo Praticar as estruturas Memorizar Traduzir e copiar Vocabulário	é um modo de aprender	inglês
<b>Termo incluído</b>	<b>Relação semântica de seqüência</b>	<b>Termo guarda chuva</b>
Saber gramática Saber tradução Saber pronúncia Copiar do quadro	é um passo em direção a	aprender inglês

Por diversas vezes, esses alunos mostraram que a cultura de escola da qual eles vem, valoriza a palavra escrita pelo aluno, isto é, escrita no sentido literal, em que o recurso da cópia é supervalorizado. Veja no recorte [23], turno (2) como **Flávia** revela que sua experiência prévia com essa língua tem como base “aquele inglês que a professora chega lá e passa a matéria no quadro”. **Acácia**, diz que a “matéria escrita fixa mais ([23], (5))”, **Silvia** sugere: “traduz lá, a gente escrevendo a gente aprende ([23],(8))” e **Nelma** afirmar que “dando a matéria escrita, a gente escrevendo aprende a escrever, a pronúncia e fixa a matéria ([23],(6))”. Todos esses enunciados revelam que, para esses alunos, aprender significa copiar, escrever, sem essas estratégias o aprendizado da LE se invisibiliza. Outra evidência é que a estratégia da memorização é valorizada por esse grupo, podemos perceber como o verbo “fixar” aparece nas falas acima de **Nelma e Acácia**, além dessa alunas, era comum no grupo o uso das palavras: “fixar” e “absorver” quando falavam sobre seu aprendizado, demonstrando, assim, uma concepção de aprendizagem tradicional, na qual os conteúdos são apresentados e trabalhados enquanto produtos a serem copiados e memorizados. Ao rejeitarem, também, as atividades de interação, estes aprendizes, demonstram essa preferência por uma aprendizagem que valoriza as atividades individuais e que se estruturam nas estratégias tradicionais de aprendizagem.

Durante as observações, percebi que muitos dos problemas enfrentados em sala de aula advinham destes conflitos culturais. Em outras palavras, a maioria dos conflitos estava relacionada a estes diferentes modos de compreender o que é aprender e ensinar uma língua estrangeira e, conseqüentemente, da quebra das expectativas em relação aos papéis sociais de

professor e alunos neste contexto estudado. A investigação dessas diferentes formas de compreende esse complexo processo de aprender e ensina uma LE é muito importante se quisermos realmente compreender o que subjaz a esse processo. Para Almeida Filho (1998, p. 14)

[s]ão a qualidade dessas duas forças potenciais, isto é, da abordagem de aprender que o aluno traz e da abordagem de ensinar que o professor dispõe para a produção do processo de aprender que devemos contemplar primeiro nas descrições e explicações dos processos de aprender e ensinar línguas nas mais diversas situações.

Durante toda a pesquisa, fica evidente que estes dois sujeitos: o professor e o aluno têm compreensões diferentes do que é aprender uma LE e do que é ser aluno de LE. Cada uma dessas compreensões representa a cultura escolar desses indivíduos. A maioria dos conflitos surgiu destas diferentes culturas. Observe no quadro a seguir o contraste entre o que é aprender para os participantes.

**Quadro 3.14:** O que é aprender para a professora e alunos

Jeitos de aprender inglês Relação semântica fins-meios (X é um jeito de aprender Y) Ex: participar na aula é um jeito de aprender inglês	
Para a professora	Para os alunos
Participar na aula Expor-se a língua Estudar em casa Aprender fora da sala Negociar significados Atividades em grupos e pares	Assistir aula Assimilar conteúdo Aprender em sala Traduzir Memorizar Copiar matéria do quadro individualmente.

Ao olharmos esta análise de domínio culturais participantes, os alunos e a professora, vemos que a minha idealização de aluno de LE é a de um aprendiz mais autônomo e responsável pela sua própria aprendizagem. Ao retomarmos os moldes do papel do aluno na abordagem comunicativa e intercultural<sup>34</sup>, este aluno teria muitas similaridades com a do aluno ideal descrito por Oliveira Santos (2004).

<sup>34</sup> O resumo destas características, tanto dos alunos quanto dos professores, pode ser retomado no segundo capítulo deste trabalho.

Entretanto, para muitos aprendizes, a passividade parecia ser a característica principal do aluno de LE. Eles esperavam que o maior esforço para com seu aprendizado fosse feito pelo professor. Muito provavelmente, trata-se de um resquício da cultura do ensino tradicional no qual o foco era o professor e a matéria ao invés do aprendiz.

Alguns dos verbos usados para falar sobre o processo de aprendizagem, como “assimilar”, “memorizar”, “copiar” dentre outros nos levam a pensar esse processo como uma atividade que não exige a participação efetiva do aprendiz na re-reconstrução de significados da língua, pois aqui a visão do aluno sobre seu aprendizado parece sugerir a língua como um produto pronto e acabado. Canagarajah (1993), em sua pesquisa no Sri Lanka, expressa a mesma ideia sobre a sala de aula de inglês pesquisada, em que, a visão dos alunos sobre seu aprendizado parece sugerir a língua como um produto e não um processo. Aliado ao desejo de uma aula com o foco no professor, os alunos fizeram da aprendizagem um produto a ser alcançado.

Da mesma forma, meus alunos estavam em busca de formas explícitas de ensino de regras e formas da língua, como se a língua fosse um produto a ser adquirido (assimilado) passivamente.

Todas as sugestões de práticas pedagógicas para o professor, as quais foram indicadas pelos alunos, implicam no desejo de mudança. Entretanto, essa mudança indicava uma vontade pelo “velho”, o que é comum, usual e familiar. Para esses aprendizes, o velho método tradicional de ensino era mais cômodo, passivo e sinalizava a possibilidade de aprovação no final da disciplina, uma vez que todos que estavam ali já haviam passado por esta experiência de serem aprovados na disciplina de língua inglesa, sem, contudo, aprender efetivamente esta língua.

A dificuldade que muitos alunos se referiram em relação ao método adotado em sala, muito provavelmente, está relacionada a esta aprendizagem passiva que haviam experienciado. Ao perguntar a eles se gostariam de continuar a terem o mesmo tipo de aula que tiveram durante sua vida escolar (recorte [23],(3)), eles respondem de imediato que não, reconhecendo a ineficiência dessas práticas, apesar disto, ainda insistem em pedir que eu adote uma postura mais tradicional, já que se sentem seguros com aquele modelo tradicional de aula.

Logo de início, devo confessar que este pedido de mudança em minhas aulas me causou certa revolta, já que, sendo a minha primeira experiência profissional naquele contexto, eu estava disposta a preparar e a planejar aulas que, a meu ver, deveriam ser motivadoras, dinâmicas e eficientes. Como consequência disto, ao final da aula em que houve



a reclamação dos alunos, mostro minha revolta e digo a eles que eu não posso fazê-los aprender. Vejam o excerto correspondente a essa aula:

### **Recorte [26]**

- (1) **Professora:** Ok. Tá jóia. Vou ver o que eu posso fazer, porque eu acho que não é a metodologia que eu gosto de trabalhar. Vou ser sincera com vocês, eu acho que trabalhar com tradução é uma coisa de ensino de línguas de 1940, 1950, behaviorista.
- (2) **Flávia:** É mais ou menos isso aí professora, eu acho que é porque “tá” sentindo a falta. O da senhora é “chiquerrézimo”.
- (3) **Professora:** Eu só acho assim, tudo bem, vocês têm direito de reclamar, de estar conseguindo falar, só que eu acho que vocês estão dependendo demais só da aula; eu posso fazer você aprender? Eu não posso fazer vocês aprenderem não!

Pela leitura do excerto, podemos perceber que eu discordava plenamente das sugestões dadas pelos aprendizes, já que, todas essas sugestões se opunham à minha formação profissional que estava baseada no ensino de LE de forma contextualizada, comunicativa e significativa.

Compreender que o que eu tinha como prática pedagógica ideal não funcionava para aqueles alunos foi um momento de muita angústia na minha vida profissional. Entretanto, foi também um momento de grande importância, visto que, por meio dessa experiência, percebi que nem sempre basta ter um método, ou abordagem ideal, é preciso antes de tudo compreender a sala de aula, e para isto é imprescindível “abrir sua caixa preta” para entender as micro e macro culturas que, de uma forma, ou de outra, interferem na dinâmica da sala de aula. Por mais similares que as salas de aula possam parecer, elas nunca serão análogas, e exigirão um posicionamento diferenciado do professor. Erickson (1985, p. 32) afirma que

[o]s pesquisadores interpretativistas acreditam que as microculturas irão se diferenciar de uma sala para a outra, não importando o grau de similaridades nas características demográficas comuns obtidas em duas salas, que podem ser localizadas literalmente lado a lado ou do outro lado do corredor. Assim como as famílias suburbanas se diferem, duas salas de aulas podem se diferenciar nas perspectivas de significados do professor e alunos, mesmo havendo similaridades entre estas salas.

Outra evidência no recorte [26] é que, como professora, estava exausta de ser vista como a maior responsável pelo aprendizado daqueles alunos. Ao dizer “Eu não posso fazer vocês aprenderem não!”(recorte [26], (3)), eu tentava fazer com que o aluno compreendesse que o maior responsável pela própria aprendizagem era ele mesmo.

Em outros momentos, também, tentei passar essa mensagem sobre a importância da responsabilidade pelo próprio aprendizado aos alunos, ainda que indiretamente. Durante a correção de um exercício em uma aula do dia 16/05, após a aluna Félix fazer algumas reclamações em voz baixa sobre as dificuldades em entender o uso do verbo modal “can”, eu faço o uso de ironia para discutir o que é preciso para se aprender uma língua. Observem:

### **Recorte [27]**

- (1) **Professora:** “he can play football”, aqui não precisa do “s” . Por que não precisa? Porque aqui já é um auxiliar. Se vier um verbo auxiliar no inglês, aí o verbo vai na forma normal, “tá”? Então nesse caso : “she can do it”
- (2) **Félix:** ah “tá” difícil [ inaudível mas em tom de reclamação]
- (3) **Professora:** Mas isto é coisinha que você vai aprendendo com o tempo, né?!
- (4) **Professora:** tempo, esforço, dedicação e outras “coisitas” mais.

Estes dados mostram ações que eu acho necessárias para que o aprendizado realmente se efetue: dedicação, esforço e tempo. Indicando, assim, mesmo que indiretamente, o perfil do aluno ideal que compartilha a responsabilidade do próprio aprendizado.

Em um contexto educacional, quando apontamos um único responsável por este complexo processo de ensino e aprendizagem de uma língua é evidente que estamos desconsiderando todas as variáveis que interferem no sucesso ou não desse processo. O professor, bem como sugeriu Brun (2004), deve aprender a lidar com as cobranças atribuídas a seu papel, já que, frequentemente, é cobrado pelos resultados de sua ação que é ensinar, e pela ação do aluno, que é de aprender.

Ao dizer, ironicamente, que os alunos sentiam falta das práticas que estavam acostumados em sala de aula e que o inglês da professora era “chiquerézimo”, **Flávia** tenta expressar sua vontade pelas aulas de inglês usuais e familiares, já que, a seus olhos a aula oferecida por mim estava muito além de suas possibilidades. Talvez a palavra usada pela aluna para descrever o inglês da professora tenha sido usada para associar este inglês a um

item de consumo de luxo, somente viável para os que podem pagar por ele. E como sujeitos desprovidos financeiramente para aquela aquisição, quem sabe, ela tenta reafirmar a vontade de não mudanças.

Há evidentemente um embate de culturas de ensino/aprendizagem entre estes indivíduos, alunos e professora. De um lado, eu que acreditava fazer as melhores escolhas para que estes alunos aprendessem essa LE e, do outro lado, alunos que se recusavam a aceitar tudo o que era diferente do que eles estavam acostumados.

Tudo isso me faz pensar sobre a minha própria prática enquanto professora. Ter a oportunidade de refletir sobre isso é uma experiência transformadora e ao mesmo tempo assustadora para o professor. Quando refletimos sobre o que fazemos, como fazemos e porque fazemos as coisas que fazemos em sala de aula verificamos que, muitas vezes, o que pensamos ser o melhor para uma turma ou aprendiz às vezes não é. O resultado desta autocrítica pode ser desastroso para a própria auto-imagem do professor. Assis-Peterson e Cox (2001) dizem que o professor crítico é antes de tudo seu “próprio algoz”, pois

[o] professor crítico é aquele que tem consciência do que faz que tem total domínio do processo de ensino/ aprendizagem a ponto de mudar-lhe a rota se julgar necessário. O professor crítico é, sobretudo, autocrítico, é seu próprio algoz. (COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, A. A, 2001, p. 27)

Entretanto, acredito que o professor crítico deve aprender a lidar com as frustrações e dificuldades em sala de aula, compreendendo que essas dificuldades, ou deficiências, são etapas do aprimoramento profissional a serem superadas. Além disso, ele deve reconhecer que a sala de aula é uma mescla de diferentes culturas e diferentes visões sobre o processo de aprendizagem. Fato que, indubitavelmente, interfere na dinâmica da aula.

Sendo assim, percebi a necessidade de uma mediação dessas culturas em sala de aula. Para que essas divergências sejam minimizadas e, dessa forma, não interfiram na dinâmica e harmonia na sala de aula entre estes sujeitos da sala de aula, professor e alunos. No próximo tópico, discutirei como o desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural pode ajudar na compreensão e na resolução de alguns desses conflitos culturais na sala de aula.

### **3.7 Como mediar a cultura desses diferentes sujeitos na sala de aula**

Quando a cultura de aprender e de ensinar uma LE, tanto de professores quanto de alunos, é antagônica as diferenças podem causar divergências sobre o que os alunos esperam

do professor e sobre o que o professor espera desses alunos. Sendo assim, as expectativas dos alunos e professores a respeito de seus respectivos papéis dentro da sala de aula podem criar situações conflitantes. Alguns dos comportamentos que tive em sala de aula são exemplos deste mal entendido advindo das diferentes percepções culturais entre os alunos e eu.

Para gerenciar todas essas diferenças culturais e, conseqüentemente, suas implicações dentro da sala de aula, o professor precisa ater-se à postura de constante investigador. Um investigador reflexivo que consiga interpretar, apesar das dificuldades, os fenômenos dentro de uma ótica não etnocêntrica.

Quando tive a oportunidade de refletir a minha prática em sala de aula, percebi que dificilmente externalizava minhas impressões objetivamente aos alunos, mas, algumas vezes, o fazia usando de ironia e de humor. Frequentemente, eu os julgava negativamente de acordo com certos padrões de comportamentos, por exemplo, quando conversavam excessivamente, comiam dentro da sala de aula ou, até mesmo, por chegarem atrasados. Normalmente, estes tipos de comportamento irritavam-me sobremaneira. Muitas vezes, mesmo sem verbalizar meus sentimentos, vinha-me à cabeça adjetivos como: desrespeitosos, deselegantes, preguiçosos e mal educados, entre outros, para descrever, ainda que mentalmente, estes alunos. Muitas vezes isso afetava meu humor de forma negativa. Em decorrência disso, meu comportamento com o grupo mudava. Na maioria das vezes, tornava-me mais rígida com a disciplina, menos flexível para o diálogo e mais impaciente. Essa minha postura em sala, sem dúvida, contribuiu com os conflitos que lá existiram.

É com a intenção de facilitar a mediação dessas conturbadas interações entre estes sujeitos de culturas diferentes que sugiro uma reflexão usando uma adaptação do que Bennett (1993) propôs como sendo um modelo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural (modelo DMIS). Para ele, esta sensibilidade intercultural deve levar a diferentes fases de aprimoramento pessoal, partindo do ponto mais etnocêntrico até um posicionamento mais etnorrelativista.

Ao usar esse modelo DMIS de Bennett (1993) para analisar alguns enunciados dos participantes que surgiram durante a coleta de dados, proponho uma maior conscientização quanto à postura do professor e de seus alunos em sala, facilitando assim que estes sujeitos percebam como algumas de suas atitudes demonstram uma postura etnocentista, na qual, analisam-se e julgam-se os comportamentos das outras pessoas usando a sua própria cultura como único parâmetro possível. Essa conscientização é extremamente importante para esses sujeitos na sala de aula, especialmente para o professor, pois o desenvolvimento dessa sensibilidade intercultural contribuirá com o desenvolvimento de um ambiente menos

autoritário e mais compreensivo em sala de aula, bem como, com seu crescimento pessoal, levando-o a reconhecer e aceitar as diferenças como propõe o etnorelativismo.

Segundo Bennett (1993), desenvolver essa sensibilidade não é tão simples, visto que ela não é natural, mas sim construída. Essa sensibilidade é caracterizada pelos diferentes níveis de crescimento pessoal que se atinge. A primeira fase desse modelo de desenvolvimento de sensibilidade intercultural é a etnocêntrica, nela não percebemos as diferenças, ou seja, há certa negação do diferente. Portanto, pelo menos no início da coleta de dados, podemos afirmar que tanto eu, como professora quanto os alunos não nos percebíamos como sujeitos de diferentes culturas, na verdade nos reconhecíamos como sujeitos de uma mesma cultura, mas com papéis sociais diferentes, eu com o de professora e eles com o de alunos, sendo assim, víamos uns aos outros como brasileiros e falantes comuns do português, sujeitos de uma única nação, como se a cultura nacional fosse homogênea, mas como vimos em HALL (2004, p. 62) “as nações modernas são, todas, híbridos culturais”.

Nos recortes a seguir, veremos como a fase etnocêntrica de denigração do modelo DMIS pode ser percebido, especialmente na minha fala. Às vezes o humor foi usado por mim para, de certo modo, julgar o comportamento desses aprendizes ou denegrir sua imagem, uma vez que eles estavam longe do modelo idealizado de alunos que eu imaginava.

### **Vinheta da aula do dia 30/05**

Observem este excerto da aula do dia 30/05 em que no meio da aula peço aos alunos para fazerem uma atividade que exigia que eles se levantassem e entrevistassem outros alunos na sala. Ao perceber que poucos alunos haviam se engajado na atividade eu digo:

#### **Recorte [28]**

- (1) **Professora:** Então você vai ter que fazer a entrevista, mas na resposta, você vai ter que escrever o nome e a resposta que a pessoa disse..., ok, vamos lá, levantando! Eu vou jogar uma água benta para sair os “capetinhas” da preguiça.
- (2) **Nara:** “Capetinha da preguiça”?! Que coisa feia professora!
- (3) **Professora:** Sai preguiça, sai que este corpo não te pertence! Vamos lá.

Ao associar o fato de os alunos não se engajarem na atividade com a ideia de preguiça, eu acabo por descrever negativamente estes alunos. A expressão “jogar água benta”

é usada de forma irônica. Ela seria um instrumento indicado para exorcizar os demônios da preguiça, ou seja, a falta de vontade desses alunos em participarem da aula. O objetivo era a estereotipação destes aprendizes, já que ainda não compreendia bem o motivo real daquele comportamento.

Como pudemos ver, apesar de ter utilizado o humor, a avaliação negativa destes alunos fica bem clara. Com certeza, alguns alunos também me avaliaram negativamente, como podemos perceber na fala de **Nara** que se mostra espantada com a comparação feita por mim, mas, por motivos óbvios, eles não externaram tais impressões.

Em outro momento das observações, percebi que, algumas vezes, descrevia os alunos faltosos como sendo uma pessoa que não tinha muitos compromissos com a disciplina e que frequentavam as aulas ocasionalmente. Por exemplo, na aula do dia 16/05 ao tentar explicar e exemplificar a estrutura em inglês usada para falar de frequência com que estes alunos faziam certas atividades, eu resolvi contextualizar um exemplo. Observem:

#### **Recorte [29]**

- (1) **Professora:** Alright! (tudo bem) Esta aqui é a pergunta para fazer sobre frequência quando estamos perguntando direto para a pessoa (mostrando a pergunta no quadro)
- (2) **Professora:** e esta aqui para saber de alguém através de outra pessoa. Por exemplo se eu perguntasse [...],cadê a Nessa ?
- (3) **Flávia:** ela está lá fora.
- (4) **Professora:** Se eu perguntasse: “How often does she come to class? Or “how often does Nessa come to class? (qual a frequência que ela vem a aula?), Nessa, the one who is not here.
- (5) **Professora:** Ela mata muita aula? Ela vem com frequência? (os alunos começam a rir)
- (1) **Fênix:** Turista.
- (2) **Liz:** Quase “never”(nunca).
- (3) **Professora:** Hardly ever! (raramente) (escreve no quadro a frase abaixo)
- (4) **Professora:** Nessa hardly ever comes to class.
- (5) **Professora:** Ok?

Como o problema de assiduidade de alguns membros do grupo era constante, com frequência, eu fazia alguns comentários irônicos sobre o assunto durante as chamadas. Quando os alunos faltavam às aulas por um período extenso e repentinamente retornavam a frequentar estas aulas, eu os descrevia como sendo alunos “Jason”, uma metáfora que retomava o personagem principal de um filme de terror chamado “Sexta-feira 13”, uma vez que este personagem, quando menos se esperava, ressuscitava e vinha em busca de vingança.

Esses comentários às vezes repercutiam no grupo, observem este excerto referente à aula do dia 17/11.

### **Vinheta da aula do dia 17/11**

Durante a aula do dia 17/11, enquanto os alunos estavam desenvolvendo uma atividade com exercícios gramaticais, resolvi fazer a chamada. Logo que iniciei, me deparei com uma aluna que havia faltado por mais de quatro semanas consecutivas, ao chamar seu nome, ela responde, o fato me causou surpresa, pois imaginava que ela havia desistido do curso. Eu começo usando ironia e com a ajuda da fala de outra aluna vou criando esta definição para esse tipo de aluno:

#### **Recorte [30]**

- (1) **Professora:** Anjo! Minha querida, você surgiu!
- (2) **Wanda:** Do nada, ela aparece do nada!
- (3) **Professora:** É o aluno Jason, conhece? Lembra do filme “Sexta-feira 13”? do Jason? Quando você menos esperava, ele surgia assim.
- (4) **Wanda:** ela ressucitou!
- (5) **Professora:** Todo mundo tinha falado que você tinha deixado a faculdade.
- (6) **Várias alunas:** Ela estava com dengue.

Como podemos ver uso do sarcasmo para fazer minha crítica à aluna Anja, meu discurso foi se construindo durante minha interlocução com **Wanda**, foi ela quem possibilitou um diálogo para que eu criasse, então, essa descrição de um tipo de aluno, aquele que falta por muitos dias e depois retorna. As totais ausências de réplica da aluna **Anjo** nos permitem deduzir que, para ela, este enunciado não foi compreendido como uma

brincadeira. Seu silêncio, ter sido resultado da situação de constrangimento criada, ainda que sem intenção.

Segundo o modelo DMIS de Bennett (1993) estes comportamentos e falas podem ser inseridos dentro da fase etnocêntrica de *denegrição*. A autora mostra que ainda há muito a se fazer para que eu consiga ver meus parceiros de ação, os alunos, com uma visão menos etnocêntrica, de modo que esses aprendizes não sejam vistos somente pelas lentes embaçadas do professor.

Para que as aulas de línguas estrangeiras sejam mais produtivas e harmônicas, devemos compreender que a micro cultura da sala de aula é um sistema pluricultural e, como tal, precisa de gerenciamento. Aplicando as sugestões do modelo de Bennett (1993) dentro da sala de aula, teremos a possibilidade de ultrapassar as fases etnocêntricas e nos aproximarmos da fase ideal de etnorrelativismo, ou seja, o respeito às diferenças de comportamento e respeito às diferenças de valores.

Entretanto é preciso lembrar que esta postura deve ser trabalhada com todos os atores sociais desse contexto, ou seja, alunos e professor. Assim, a sala de aula poderá se tornar um espaço mais propício para o aprendizado.

Sendo assim, como educadores e aprendizes de uma segunda língua, devemos buscar, sempre, o comportamento e a comunicação interculturais. Não só em relação à cultura da língua alvo, mas também em relação às diversidades culturais que se entrecruzam dentro da sala de aula. As teorias sobre interculturalidades nos ajudam a repensar nossas práticas, tendo em mente a busca do diálogo entre os sujeitos fazedores da ação social: professores e alunos. O professor deve ser um facilitador desse processo que transforma a sala de aula em espaço ideal para desconstruir os frequentes estereótipos e para fomentar o crescimento pessoal dos sujeitos envolvidos no processo.

Contudo, devemos lembrar que essas transformações não dependem somente da vontade de mudanças. Não nos basta seguir passos de modelos idealizados de sujeito. Essas mudanças em direção ao etnorrelativismo devem ser profundas; os sujeitos devem permitir a re-significação constante do seu próprio eu, em busca de habilidades e competências que os tornem eficazes negociadores culturais neste sempre difícil encontro das diferenças. Nenhum dos atores da sala de aula ainda alcançou este último patamar; mas pelo menos, para mim, a professora, é o início de mudanças que poderão ajudar-me a aprimorar minha sensibilidade intercultural e, como resultado, poder colaborar mais a formação de um ambiente harmônico, com relações de trocas, diálogo e respeito às diferenças dentro da sala de aula.



É evidente que esta proposta de abordagem intercultural por si só não pode garantir o aprendizado de uma LE por estes alunos. Para tanto, outras variáveis são imprescindíveis. Dentre elas, podemos discutir a questão da real necessidade da LI para esses aprendizes e se eles conseguem perceber essa necessidade. Outro item importante está relacionado à vontade desse aluno em aprender. Devemos pensar se eles têm razões para aprender, disponibilidade de tempo e recursos para tanto. Deve haver, também, a consciência do aprendiz sobre a responsabilidade pela própria aprendizagem. Estes são só alguns fatores dentre as dezenas de itens que interferem no ensino e na aprendizagem de uma LE.

## CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender a cultura desse grupo investigado, já os objetivos específicos, pretendiam identificar o que estava por trás da oposição à língua e à metodologia usada em sala, além disto, pretendia entender que significados culturais os aprendizes atribuíam à LI e ao ensino e aprendizagem dessa língua no curso de secretariado.

Retomo agora as principais perguntas que foram geradas a partir de observações cada vez mais focalizadas no campo pesquisado, tentarei respondê-las individualmente e ao final farei um apanhado geral dos significados culturais e temas que foram desvendados nesse contexto investigado.

A pergunta geradora dessa pesquisa tentou identificar como esses participantes reagem às aulas de LI naquela instituição de ensino e especialmente dentro do curso de secretariado, logo em observações e análises iniciais pudemos perceber que havia certa resistência do aluno à disciplina, visto que, afirmavam com frequência, mesmo antes da coleta de dados, que nunca aprenderiam essa LE.

A partir desse ponto, tentamos identificar que tipo de resistência eles apresentavam, conseguimos observar que essa resistência era de dois tipos, uma em relação à língua e outra em relação às aulas em si, ou seja, à metodologia que havia adotado em sala de aula.

O próximo passo foi descobrir como essas resistências eram externalizadas em sala, a primeira delas em relação à LI se evidenciou principalmente pela resistência desses alunos em usar a LI em sala de aula, tanto para a realização de tarefas e atividades quanto para qualquer tipo de interação comigo ou com colegas e nas caracterizações negativas que faziam da LI, como por exemplo, achá-la difícil, confusa e cansativa, além disso, os aprendizes não somente esperavam que eu traduzisse tudo em sala de aula, como, também traduziam tudo que fosse possível para eles. A outra resistência a minha prática pedagógica se revelou, principalmente, pela recusa desses alunos em participarem de atividades em grupos e pares e pelas constantes sugestões metodológicas que esses aprendizes faziam a mim, visto que essas sugestões sempre iam de encontro a minha prática em sala.

Ao investigarmos sobre as razões para tais resistências, percebemos que elas estavam ligadas, na sua maioria, às experiências prévias que estes alunos tiveram com a LI,

ou seja, o modo com que aprenderam e se relacionaram com a LI durante sua formação no ensino básico.

Desta forma, fez-se necessário identificar como os alunos e eu, a professora, compreendíamos o processo de ensino e aprendizagem de uma LE, uma vez que, aparentávamos ter visões diferentes sobre isso. Pelo processo investigativo, percebemos que esses participantes, professora e alunos, realmente tinham visões diferentes. Já que algumas divergências ocorriam, especialmente, divergências, em primeiro lugar, entre o papel que eu esperava que esses alunos desempenhassem em sala e entre o papel que esses aprendizes acreditavam que deveriam desempenhar na sala de aula e, em segundo lugar, entre a metodologia que eu acreditava ser a ideal para aqueles alunos e entre a metodologia que esses aprendizes esperavam encontrar na sala de aula. Essas diferenças entre a cultura de ensinar do professor e a cultura de aprender desses alunos foi o que mais favoreceu para os conflitos na sala de aula. Enquanto eu tentava uma metodologia que favorecia a participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem os alunos esperavam uma metodologia mais tradicional em que eles teriam um papel mais passivo. Sendo assim, na sala de aula investigada, pudemos ver que muitos dos problemas observados, entre os alunos e entre eles e a professora, realmente ocorreram em razão de conflitos culturais. Esta pluralidade de modos de compreender e perceber o que é aprender e ensinar uma língua estrangeira, juntamente com falta de uma postura mais sensível às diferenças, foram os principais motivadores dos atritos.

Os dados analisados nos levaram a desvendar alguns significados culturais desse contexto pesquisado. O primeiro deles apontou para uma visível perpetuação do discurso do inglês como língua imprescindível neste mundo pós-moderno. A maioria das falas desses participantes reproduz as imagens que foram criadas sobre o inglês durante seu projeto de expansão dentro do contexto da globalização. Ou seja, falar a LI significa possuir uma língua prática, de prestígio e que garante a abertura das portas do mundo globalizado, um acessório indispensável para um “futuro brilhante”. Além disso, outro significado cultural que foi dado a LI é que ela é percebida por esses aprendizes como sendo um “produto” a ser consumido, ou melhor, “assimilado”, e eu acrescentaria “digerida”<sup>35</sup>, especialmente, porque a preferência desses alunos é que ela, a LI, seja servida em partes, ou melhor, ensinada estruturalmente, por meio de verbos, substantivos, etc

---

<sup>35</sup> Ao usar esse termo, faço uma alusão ao processo digestivo humano, no qual, o esforço e a consciência sobre as etapas da digestão são pouco exigidos para que ocorra a assimilação das propriedades nutritivas dos produtos ingeridos.

Outro significado cultural extraído do contexto pesquisado foi que, para esses alunos, aprender uma LE só se torna possível se essa aprendizagem ocorrer no contexto ideal, que, para eles, é os dos cursos de idiomas. Duas coisas sustentam essa postura, a primeira o discurso da “falta” (COX-ASSIS PETERSON, 2007) que propaga a ideia da escassez de recursos para ensinar uma LE da escola pública e o segundo, o que poderíamos chamar, em oposição ao primeiro, da “fatura”, já que divulga a ideia de abundância de recursos para se ensinar uma LE das escolas de línguas. Além disso, talvez, a percepção sobre a LI enquanto “produto” corrobore com essa preferência dos alunos, uma vez que, as escolas de idiomas são os mercados de maior prestígio para se adquirir um dos produtos mais desejados dessa modernidade-mundo (ORTIZ, 2006), a língua inglesa.

Outra característica cultural do grupo investigado é que, assim como dita a economia global e seu capitalismo (nos quais se prezam os altos lucros e os baixos investimentos), os aprendizes estudados não se colocaram como sujeitos autônomos e ativos em seus processos de aprendizagem da LI, entretanto, mesmo assim, alguns deles esperavam apropriar-se dos conhecimentos, alegando que pretendiam dominar essa língua e tornarem-se fluentes. Esse papel pouco autônomo que esses aprendizes adotaram, ilustrava o modo como eles compreendiam a aprendizagem da LE. Para esses participantes, aprender inglês significava assistir aulas, assimilar conteúdo, aprender em sala, traduzir, memorizar, copiar matéria do quadro e trabalhar individualmente, ou seja, buscavam uma didática que favorecesse o ensino de regras explícitas e das formas da língua. Essa compreensão do processo de aprendizagem da LE era antagônica a minha, posto que, para mim, aprender uma LE significava participar na aula, expor-se a língua-alvo, estudar em casa, aprender fora da sala, negociar significados e aprender com o “outro”, esta minha compreensão da aprendizagem, fez com que eu criasse a expectativa de encontrar o aluno “ideal” naquele contexto pesquisado.

Na intenção de justificar suas dificuldades com a LI, esses alunos recorreram ao discurso do “déficit”, ou seja, eram alunos com carências educacionais, econômicas e sociais, e portando, inimputáveis, em outras palavras, não passíveis de qualquer pena, visto que a responsabilidade por suas dificuldades em aprender a LI encontrava-se fora do próprio sujeito. A culpa é sempre do sistema educacional (incluindo aí, a escola, o professor, o método ou o material didático), da falta de recursos financeiros e da falta de tempo, já que precisavam trabalhar e estudar. Esse discurso anda lado a lado com o discurso da “falta”.

Quando pensamos sobre todos esses significados culturais recorrentes nessa sala de aula de LE, nos colocamos a pensar sobre como poderíamos, como professores de LE,

contribuir com a aprendizagem da língua que nos propomos a ensinar. Geraldi(2000), afirma que somente um professor em busca de uma nova identidade profissional poderia fazê-lo. Ou seja, um professor/ profissional que reflete, questiona-se e ajuda os alunos a se questionarem sobre as coisas e o conhecimento.

Pensando nisso, devo reconhecer a importância desse estudo etnográfico, uma vez que permitiu a mim, professora-pesquisadora, essa possibilidade de refletir sobre minha prática e possibilidade de compreender um pouco mais sobre o que subjaz ao complexo processo de ensino e aprendizagem de uma LE. A pesquisa ajudou-me a compreender que, apesar de importante, a formação profissional adequada e as boas intenções do professor não são as únicas variáveis que interferem, positivamente ou negativamente, na dinâmica da sala de aula. Existem várias outras dimensões que, apesar de não aparentes, contribuem com o sucesso ou o fracasso de uma aula. Sendo assim, posso afirmar que foi possível, ainda que de modo incipiente, a compreensão sobre o que estava por trás dos comportamentos e ações destes participantes investigados. Entretanto, ainda temos muito que estudar e desvendar sobre o ensino de LE neste tipo de contexto.

Acredito que todo trabalho que se proponha a compreender e a desvendar um pouco mais o ambiente escolar traga em si alguma “luz”, pois, ainda que a intensidade dessa luz seja diferente em diferentes pesquisas, já que, algumas dessas investigações terão luz como as estrelas, outras como os faróis ou, mesmo, como simples vaga-lumes, ainda assim, todas elas contribuirão para iluminar o céu da LA e desta forma, deverão auxiliar futuros professores-pesquisadores a iluminarem um pouco mais o interior da “caixa-preta” que é a sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2 ed. 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2000

ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá: EdUFMT/Ed. Pedro & João, 2008.

BENNETT, Milton J. Towards Ethnorelativism: A Development Model of Intercultural Sensivity. In Paige, R. M. (Ed). *Education for the Intercultural Experience*. 2nd Ed. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência – por uma sociologia clínica do campo científico*, São Paulo, Editora UNESP, 2004

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

BYGATE, M. *Some current trends in applied linguistics: towards a generic view*. AILA Review, v. 17, 2004. p. 6-22.

CANAGARAJ, A.S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. New York Oxford university press, 1999.

CASAL.I.I. Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos e destrezas. In: Carabela. *La interculturalidad en la enseñanza do español como segunda lengua/ lengua extranjera*. Madrid: SGEL, nº 54, 2003. p. 05-28.

CAVALCANTI. M. Um Olhar Metateórico e Metametodológico em Pesquisa em Lingüística Aplicada In: In LOPES, M. L. P. (org.). *Por uma Lingüística aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola, 2006.

COX, M. I. P. ASSIS-PETERSON, A. A. Critical pedagogy in ELT: Images of Brazilian teachers of English. *Tesol Quarterly*, [S.l.], v. 33, n. 3, 1999. p. 433- 452.

\_\_\_\_\_. *O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação)*. Linguagem e Ensino, v. 4, n. 1, 2001a. p. 11-36.

\_\_\_\_\_. *Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal*. Revista Calidoscópico, Vol. 5, n. 1, jan/abr, 2007. p. 5-14

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: C.U.P., 1997

DELL-HYMES, D. - On Communicative Competence. In: J. B. Pride & Holmes, J. (org.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penquin. 1972. p. 269-293.

ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*. The institute for research on teaching- Michigan State University (Occasional Paper, 81), 1985.

ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography “ethnographic”? In: *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 15, 1984. p. 51-66.

FABRICIO, B. F. Lingüística aplicada como espaço de “desaprendizagem” REDESCRICOES EM CURSO. In LOPES, L.P. M. *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

FIGUEIREDO, F.J.Q. de. *Estrutura de um trabalho monográfico*. UFG: Mimeo, 2001.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: editora da UNESP, 1991

GREEN, J. L.; DIXON, C.N.; ZAHARLICK. A. *A etnografia como uma lógica de investigação*. Educação em revista, v. 42, 2005. p.13-79.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

HELLER, M. *Language, skill and authenticity in the globalized new economy*. Noves SL. Revista de Sociolingüística. Disponível em: <<http://www.gencat.cat/llengua/noves>>, 2005. Acesso em: [s.d.]

HOLLIDAY, A. *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge, University Press, 1994

- IANNI, Octavio. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999
- INNERARITY, D. Educar para uma sociedade multicultural. In: CASTRO e DRAVET (org) *Sob o céu da cultura*. Brasília: Thesaurus; Casa das Musas, 2004.
- JOHNSON, D. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.
- JOHNSTONE, B. *Qualitative methods in sociolinguistics*. New York: Oxford University press, 2000.
- JONHSON, D. Ethnographic Research. In: *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York & London: Longman, [s.d.]. p. 132-163.
- Kachru, B. B.; Nelson, C.L. *World Englishes in Burns, A; Coffin, C. (Eds) Analyzing English in a Global Context: areader [s.l.]: [s.d]*.
- KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. IN: SIGNORINL I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. 1998. Campinas, Mercado de Letras, 1998.
- KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International, 1987.
- KUMARAVADIVELU, K. A lingüística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P. da (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-148.
- LACOSTE, Yves (org.); RAJAGOPALAN, Kanavillil. *A geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- LEFFA, Vilson J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, 1999. p. 13-24.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: [s.d.]



LIBÂNEO, José C. *Didática: Velhos e Novos temas*. Edição do autor: 2002. Disponível em: <<http://gtdidatica.sites.uol.com.br/textos/libaneo.pdf>>. Acesso em: [s.d.]

LOPES, L.P.M. A transdisciplinaridade é possível em lingüística aplicada? In: SIGNORINI, I e CAVALCANTE, M. C. *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.113-128.

LÜDKE, M. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In LOYDE, A.F. (org.). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EUP, 1996, p. 25-44.

MAHER, T.M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In CAVALCANTI, M.C. *Transculturalidade, linguagem e educação*. São Paulo: Mercado das Letras, 2007, pg. 67-94.

MAKONI, S. e MEINHOF, U. Lingüística aplicada na África, desconstruindo a noção de “língua” In: In LOPES, M. L. P. (org.), *Por uma Lingüística aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola, 2006.

MATTOS, L.G. de. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. Disponível em: <[www.nates.ufjf.br/novo/saudecoletiva/2007/materias/rita/abordagem.doc](http://www.nates.ufjf.br/novo/saudecoletiva/2007/materias/rita/abordagem.doc)> Acesso em: 20 abr. 2008.

MELLO, H. A. B. de. L1: *Madrinha ou madrastra?* – O papel da L1 na aquisição da L2. *Signótica*, v16, n. 2, p. 213-242, jul./dez. 2004.

OCEM. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de jul. 2007.

ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAIVA, V. L. O. *A identidade do professor de inglês*. APLIENGE Ensino e Pesquisa, Revista da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, 1997. p. 9 –16.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In GADET, Françoise, HAK, Tony (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Ed. Unicamp, 1990.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica: In: SIGNORE, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford, OUP, 1992.

PRABHU, N. S. *There is no best method – why?* Tesol Quarterly, vol. 24, n. 2. 1990. p. 161-176.

RAMPTON, Ben. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Lingüística Aplicada. In LOPES, M. L. P. (org.), *Por uma Lingüística aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola, 2006.

REES, D. K. *Algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa*. No prelo, 2008.

ROLNIK, S. Taxicômanos de identidade. In. LINS, D. (Org.). *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. Campinas: PAPIRUS, 2005.

SANTOS, E.M.O. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no dialogo de culturas*. 2004. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP. 2004

SARMENTO, S. *Ensino de cultura na aula de língua estrangeira*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem, ReVEL ano 2, n.2, 2004 p. 1-23. Disponível em: <www.revelhp.cjb.net>. Acesso: [s.d.]

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e complexo: o objeto da pesquisa em lingüística aplicada In: SIGNORINI, I e CAVALCANTE, M. C. *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

\_\_\_\_\_. A questão da língua legítima na sociedade democrática In: In LOPES, M. L. P. (org.). *Por uma Lingüística aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola, 2006.

SPRADLEY, J. *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.

WATSON\_GEGEO, K. A. *Ethnography in ESL: Defining the Essential*. TESOL Quarterly, v. 22, nº 4, 1988.

## **ANEXOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

Titulo do projeto: Desvendando os significados culturais de uma professora e seus alunos sobre a língua inglesa.

Pesquisadora responsável: Rosângela Medeiros da Luz

**Questionário 1**

Data: 06/06/08

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Pseudônimo: \_\_\_\_\_
3. Idade: ( ) 17-22 ( ) 23-28 ( ) 29-34 ( ) 35-40 ( ) Acima de 40
4. Você já pensou ou tentou aprender uma língua estrangeira? Qual?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Você já estudou inglês anteriormente? Caso afirmativo diga onde, quando e por quanto tempo.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Considerando a sua vida social, profissional ou educacional você acha que a língua inglesa é:  
  
( ) Muito importante ( ) importante ( ) pouco importante ( ) não importante
7. Em que áreas da sua vida você acha que o inglês poderia contribuir  
( ) social ( ) profissional ( ) educacional ( ) Outras \_\_\_\_\_
8. Enumere as quatro habilidades de acordo com a importância que elas tenham para você.  
Sendo **4**- muito importante, **3**-importante, **2**-pouco importante e **1**- não importante.  
( ) speaking /fala  
( ) listening /escuta  
( ) reading / leitura  
( ) writing /escrita
9. Quais as principais dificuldades que você tem em relação ao aprendizado do inglês?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Quais as suas expectativas em relação às aulas de inglês nesta faculdade?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(se necessário use o verso)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

Título do projeto: Desvendando os significados culturais de uma professora e seus alunos sobre a língua inglesa.

Pesquisadora responsável: Rosângela Medeiros da Luz

### Questionário 2

Nome: \_\_\_\_\_  
(24/09/08)

(1) Comparando o primeiro semestre com o segundo você acha que a sua opinião e/ou sentimento em relação à língua inglesa se transformou de alguma maneira? Caso tenham ocorrido mudanças quais foram elas?

---

---

---

(2) você percebeu alguma mudança do primeiro para o segundo semestre dentro da disciplina de língua estrangeira? Caso afirmativo quais?

---

---

---

(3) Pensando na sua formação em “secretariado” quais são as suas expectativas reais quanto ao uso do inglês nesta profissão? Em quais situações você acha que poderá usar o inglês?

---

---

---

(4) Pense sobre esta avaliação que você acabou de fazer e responda as perguntas abaixo:

(A) Qual sua opinião sobre essa avaliação?

---

---

---

(B) Como você se sente no momento da avaliação?

---

---

---

(C) Que tipo de avaliação você acha melhor? Por quê?

---

---

---

(D) O que é para você se sair bem nessa avaliação? Você acha que você se saiu bem? Por quê?

---

---

---

Obs.: se precisar de espaço para responder poderá usar o verso da folha.  
Muito obrigada pela sua participação! ☺



Universidade Federal de Goiás  
Faculdade de Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTE ALUNO**

Você está sendo convidado (a) para ser um participante em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar a pesquisadora responsável ou a orientadora responsável pelos telefones apresentados abaixo.

#### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Titulo do projeto: Desvendando as percepções culturais dos alunos sobre a língua inglesa.

Pesquisadora responsável: Rosângela Medeiros da Luz

Telefone para contato:

Orientadora responsável: Dilys Karen Rees

Telefone para contato:

1. Este estudo de cunho etnográfico visa observar e dar interpretação cultural as ações, falas e comportamentos observados durante as aulas de língua inglesa com o objetivo de compreender como tais aspectos contribuem ou não para com a aprendizagem da língua alvo.
2. A pesquisa busca observar como o aluno percebe e dá significado o ensino das quatro habilidades – falar, ouvir, ler e escrever – na aula de língua inglesa em um contexto de educação superior, a fim de se compreender melhor o contexto. Este estudo pretende contribuir para a melhoria do ensino/aprendizagem dessa língua na educação superior. A pesquisa será conduzida pela professora responsável pela disciplina. Este estudo usará instrumentos tais como: anotações de campo da pesquisadora, observações das aulas por meio da gravação em áudio e vídeo, momentos de reflexão da professora sobre suas aulas, entrevistas com os alunos e questionário(s) a ser(em) respondido(s) pelos alunos.
3. Não haverá riscos físicos, morais ou emocionais para os participantes, pois os objetivos são de cunho científico na busca de contribuir para a melhoria do ensino/aprendizagem da língua inglesa nesse contexto. Em outras palavras, não buscamos informações de cunho pessoal. Além disso, em pesquisas etnográficas, os participantes são atores importantes na construção das análises, favorecendo assim uma análise menos tendenciosa. A identidade dos participantes será preservada, não usaremos os nomes verídicos da instituição de ensino ou dos participantes em quaisquer trabalhos escritos e publicados.
4. Ao participar da pesquisa, a instituição de ensino, a professora e os alunos contribuirão para que a sala de aula de língua inglesa seja mais conhecida e, assim, as dificuldades encontradas nesse contexto sejam discutidas em busca de soluções. Toda a informação coletada e analisada será levada de volta aos participantes.
5. O participante pode retirar o consentimento a qualquer instante que queira.
6. Nome da Pesquisadora: Rosângela Medeiros da Luz
7. Assinatura: \_\_\_\_\_

#### **CONSENTIMENTO COMO PARTICIPANTE**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, telefone para contato \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa: *Desvendando as percepções culturais dos alunos sobre a língua inglesa*. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora: Rosângela Medeiros da Luz sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_