Elias Ribeiro da Silva

A Ideologia no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira em Três Diferentes Contextos Escolares

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

1910001225

ELIAS RIBEIRO DA SILVA

A IDEOLOGIA NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM TRÊS DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES

unesp

ELIAS RIBEIRO DA SILVA

A IDEOLOGIA NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM TRÊS DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos (Área de Concentração: Lingüística Aplicada – Ensino/aprendizagem de línguas).

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão

Inst. de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP
BIBLIOTECA
S. J. Rio Preto
t. 1225/04

São José do Rio Preto - SP

2003

f420-07
S586i

80106005

Silva, Elias Ribeiro da.
A ideologia no ensino de inglês como língua estrangeira em três diferentes contextos escolares / Elias Ribeiro da Silva – São José do Rio Preto : [s.n.], 2003
207 f. ; 30 cm.

Orientador: Maria Helena Vieira Abrahão
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Lingüística aplicada. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3. Professores - Formação. 3.Linguagem e ideologia. 4. Imperialismo lingüístico. I. Abrahão, Maria Helena Vieira. II. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 81'33

BANCA EXAMINADORA

MEMBROS TITULARES

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão – Orientadora
(IBILCE/UNESP)

Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes
(UFRJ)

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti
(IBILCE/UNESP)

MEMBROS SUPLENTES

Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos
(LAEL/PUC-SP)

Profa. Dra. Marilei Amadeu Sabino
(IBILCE/UNESP)

São José do Rio Preto, 29 de agosto de 2003.



À memória de meu pai.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre uma tarefa difícil, pois, invariavelmente, acabamos por esquecer alguns daqueles que, pelos mais variados motivos, mereceriam ser mencionados. Para tentar evitar esses "lapsos de gratidão" e, dessa forma, abranger todos que estiveram presentes ao longo de minha formação, tentarei ser o mais genérico possível, englobando, contudo, todos aqueles que me são caros. Porém, é necessário que sejam realizados alguns agradecimentos particulares. Primeiramente, gostaria de agradecer à minha orientadora, a Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão que, ao longo desses quatro anos, tem convivido, pacientemente, com minha forma "confusa" de produção acadêmica. Nesse período, além de realizar uma orientação segura, que transmite aos seus orientandos (e acho que todos concordarão comigo) a tranqüilidade necessária para desenvolver as atividades relativas à Pós-Graduação, tem se mostrado uma grande amiga, verdadeiramente preocupada com nossos problemas pessoais... Em segundo lugar, mas não em posição inferior, agradeço à minha família: à minha mãe, pelo grande amor e pelo exemplo de hombridade, dignidade e retidão; ao meu pai, pelo grande esforço em nos criar e educar; e aos meus irmãos, por o serem. Em terceiro lugar, agradeço ao senhor Elias e à dona Rosa, que me acolheram como um terceiro filho. Em quarto lugar, agradeço à Cíntia (minha quase irmã) e ao Fábio, meus grandes amigos, por aturarem minhas intermináveis lamúrias ao longo de todos esses anos. Agradeço também à amiga Carla Mayume Meneghini, pela amizade sincera e pelos momentos em que compartilhamos idéias e preocupações. Ao Carlos, professor e amigo, pelas críticas e incentivos constantes. Agradeço também ao Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes, pelas valiosas contribuições por ocasião do II Seminário de Estudos Lingüísticos do IBILCE/UNESP e às Profas. Dras. Ana Mariza Benedetti e Marilei Amadeu Sabino, pelas críticas e sugestões por ocasião do exame de qualificação. Da mesma forma, sou grato a todos os meus professores: do ensino fundamental e médio, da graduação e da pós-graduação, pois todos contribuíram, de alguma forma, para minha formação. Agradeço, ainda, a todos aqueles que considero amigos. Por fim, agradeço às professoras participantes da pesquisa, pois, sem elas, essa investigação não seria possível e nem se justificaria; aos seus alunos, por terem me recebido tão cordialmente; e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pela concessão da bolsa de pesquisa, sem a qual a realização dessa investigação não seria viável.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

"(...) a maior parte daqueles que trabalham na área de Ensino de Língua Inglesa tende a se auto confinar, por escolha e treino, a questões lingüísticas, literárias ou pedagógicas. O Ensino de Língua Inglesa é, contudo, uma atividade internacional com implicações e ramificações políticas, econômicas, militares e culturais"

(PHILLIPSON, 1992, p. 8)[1].

[1] "(...) the majority of those working in the ELT field tend to confine themselves, by choice and training, to linguistic, literary, or pedagogical matters. ELT is however an international activity with political, economic, military, and cultural implications and ramifications."

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

SUMÁRIO

Lista de tabelas iv
Convenções de transcrição v
Resumo vi
Abstract vii

INTRODUÇÃO

Delimitação do tema de pesquisa 01
Objetivos 11
Objetivos gerais 11
Objetivos específicos 12
Justificativa 12
Apresentação da pesquisa 13
Contextos pesquisados 13
Pergunta de pesquisa 13
Teorias que fundamentam a pesquisa 13
Organização da dissertação 14

CAPÍTULO 1: METODOLOGIA DE PESQUISA

1.1 Universo metodológico em que a pesquisa se insere 16
1.2 A análise interativista *versus* a pesquisa de base antropológica 17
1.3 Caracterização da pesquisa 20
1.4 Instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados 21
1.5 Descrição dos contextos pesquisados 22
1.5.1 O primeiro contexto de pesquisa – a Escola Particular de Idiomas 22
1.5.1.1 O perfil da escola 22
1.5.1.2 O perfil da turma observada 23
1.5.1.3 O perfil da professora participante – Professora 1 23
1.5.1.4 A observação de aulas 24
1.5.2 O segundo contexto de pesquisa – a Escola Pública 25
1.5.2.1 O perfil da escola 25
1.5.2.2 O perfil da turma observada 25

1.5.2.3 O perfil da professora participante – Professora 2 25
1.5.2.4 A observação de aulas 26
1.5.3 O terceiro contexto de pesquisa – a Universidade Pública 27
1.5.3.1 O perfil da universidade 27
1.5.3.2 O perfil da turma observada 27
1.5.3.3 O perfil da professora participante – Professora 3 28
1.5.3.4 A observação de aulas 28
1.6 Procedimentos de análise 29

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A língua inglesa como língua internacional 31
2.2 A questão do *Imperialismo* no contexto brasileiro: o *Imperialismo Americano* 57
2.3 O conceito de cultura e a relação entre língua e cultura 66
2.4 A Análise Crítica do Discurso de Fairclough 78
2.4.1 O modelo teórico de Fairclough: a Teoria Social do Discurso 85
2.4.1.1 Discurso 85
2.4.1.2 Discurso como *texto* 93
2.4.1.3 Prática discursiva 94
2.4.1.4 Discurso como prática social: ideologia e hegemonia 100
2.4.1.4.1 Ideologia 100
2.4.1.4.2 Hegemonia 103

CAPÍTULO 3: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Esclarecimentos prévios 107
3.1.1 Algumas considerações sobre a perspectiva teórica 107
3.1.2 Algumas considerações sobre a análise dos dados 108
3.2 Descrição e análise dos dados 109
3.2.1 O primeiro contexto de pesquisa: a Escola Particular de Idiomas 109
3.2.2 O segundo contexto de pesquisa: a Escola Pública 143
3.2.3 O terceiro contexto de pesquisa: a Universidade Pública 162

CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 As particularidades de cada contexto e a construção da prática de sala de aula pelas professoras participantes 177

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações finais 201

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia geral 204

Livros utilizados pelas professoras participantes da pesquisa 206

ANEXOS

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 Aulas observadas no primeiro contexto de pesquisa – Uma turma de Básico II de uma escola particular de idiomas de um município do interior paulista 24

Tabela 02 Aulas observadas no segundo contexto de pesquisa – Uma turma de segunda série do Ensino Médio de uma escola da Rede Pública de Ensino em um município do interior paulista 26

Tabela 03 Aulas observadas no terceiro contexto de pesquisa – Uma turma de terceiro ano de Letras de uma Universidade Pública em um município do interior paulista 29

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO[1]

Falantes:

Profa.: professora

Alunos: pseudônimos escolhidos pelos alunos

Vários: mais de um falante

Aluno X: aluno indeterminado

P: pesquisador

Sobreposição de vozes: [

Sobreposição localizada: [ ]

Pausas: (+) – 0,5 segundo; (++) – 1.0 segundo; (+++) 1.5 segundo; e (tempo) – mais de 1.5 segundo

Dúvidas e suposições: (incompreensível)

Truncamentos bruscos: /

Ênfase ou acento forte: MAIÚSCULA

Alongamento de vogal: :

Comentários do analista: (( ))

Silabação: -----

Repetição: duplicação da letra ou sílaba

Indicação de transcrição parcial ou de eliminação: (...)

Interrogação: ?

Exclamação: !

Citações literais ou leituras, durante a gravação: " "

Iniciais maiúsculas: somente para nomes próprios e siglas

Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá, né

[1] As convenções utilizadas para transcrição das aulas foram adaptadas de Marcuschi (2001).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

RESUMO

A questão do papel da língua inglesa no cenário internacional contemporâneo tem motivado uma ampla discussão tanto no âmbito acadêmico quanto no meio político e artístico. Na última década, foram desenvolvidos vários estudos que focalizaram essa questão. No Brasil, destacam-se os trabalhos de Bastos (1996), Moita Lopes (1996a), Oliveira (1996), Paiva (1996), entre outros, que, no âmbito da Lingüística Aplicada, focalizaram o componente ideológico presente no ensino de inglês como língua estrangeira. Este trabalho, de natureza etnográfica, teve como objetivo discutir a questão do chamado *Imperialismo Lingüístico* no contexto nacional contemporâneo. Para tanto, foram observadas aulas de inglês como língua estrangeira em três diferentes contextos de ensino dessa língua: uma Escola Particular de Idiomas, uma Escola da Rede Estadual de Ensino e um curso de Letras em uma Universidade Pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Para discutirmos o caráter global da expansão da língua inglesa, utilizamo-nos da formulação teórica de Pennycook (1994), na qual o autor aborda a expansão dessa língua quanto à sua relação com a perpetuação de desigualdades lingüísticas, culturais, sociais, políticas e econômicas. Partindo desse pressuposto, apontamos, com base em teóricos da História e da Sociologia, como a penetração da língua inglesa e da cultura norte-americana no Brasil nas primeiras décadas do século XX atendiam a interesses econômicos dos Estados Unidos. Assim, tomamos como premissa o fato de a língua inglesa veicular, na modernidade, um discurso hegemônico. Com base nessa hipótese, adotamos a formulação teórica de Kramsch (1998) e a *Análise Crítica do Discurso* de Fairclough (2001). Tendo em vista a proposta desses dois autores, procuramos demonstrar como linguagem e cultura se inter-relacionam, adotando, portanto, uma concepção de linguagem enquanto prática social. Dessa forma, utilizamos uma noção de *texto* enquanto *discurso*. Assim, tomamos como pressuposto que os *textos* trabalhados pelas professoras participantes constituem amostras de *discurso* que veiculam esse discurso hegemônico. A análise dos dados evidenciou que a prática pedagógica das professoras participantes é orientada por uma concepção estruturalista de linguagem, a qual não concebe a linguagem enquanto prática social. Assim, verificamos que, ao trabalhar o *texto* em sala de aula, as professoras participantes limitam-se a explorar a camada superficial de significação, não atingindo as camadas mais profundas, as quais veiculam o conteúdo ideológico desses *textos*, isto é, o discurso hegemônico. Nesse sentido, as professoras participantes parecem atuar como "reprodutoras" desse *discurso*, uma vez que não se verificou nenhuma forma de problematização.



ABSTRACT

The role played by the English language in the international set has been discussed by several studies. In Brazil, some recent works, such as Bastos (1996), Moita Lopes (1996a), Oliveira (1996), Paiva (1996), among others, were developed to discuss the ideology carried out by the teaching of English as a foreign language. In this sense, this work aims at discussing the so called *Linguistic Imperialism* in the contemporaneous national context. In order to achieve our goal, we observed English classes in three different contexts: an English Private School, a Public High School and a Language Course in a State University. Taking into account Pennycoock's framework, which assumes the relationship between language spread and the perpetuation of linguistic, cultural, social, political and economic inequality, we discussed the global spread of English language. Considering this, we pointed out how the penetration of the English language and the North-American culture into Brazilian society in the beginning of the Twentieth Century were related to economic interests of the United States. Thus, we believe that the English language works as a vehicle for the hegemonic discourse. Based upon Kramsch (1998) and Fairclough (2001) conception of language as a social practice, we intended to show the close relationship between language and culture. Considering *text* as *discourse*, we took the texts worked by the participant teachers as a sample of the hegemonic discourse. The analysis of the data showed that the teaching activity is oriented by a structuralist conception of language, which do not conceive language as a social practice. Thus, we observed that the participant teachers do not exploit the deep levels of the text, therefore they do not discuss the ideological content carried out by the material used in classroom. In this sense, the participants can be considered "reproducers" of the *hegemonic discourse*, since we did not observe any kind of manifestation about the ideological implications.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

INTRODUÇÃO

1 Delimitação do tema de pesquisa

Nos últimos anos, observou-se uma crescente preocupação por parte de lingüistas aplicados brasileiros e de outros países com relação ao chamado *Imperialismo Lingüístico*, no que se refere ao papel da língua inglesa no cenário internacional contemporâneo. Se realizarmos um breve levantamento bibliográfico a partir do termo *Imperialismo Lingüístico*, encontraremos um grande número de obras que tratam desse tema. Contudo, a maior parte desses trabalhos trata da questão do *Imperialismo Lingüístico* em países que estão ou estiveram sob dominação britânica de forma direta ou indireta. Dessa forma, a maioria das obras que versam sobre a questão focalizam o que Altbach (1995) denomina de *Neocolonialismo*, isto é, a continuação de uma prática colonial nos moldes tradicionais. Contrariamente, o número de trabalhos que tratam da questão do *Imperialismo Lingüístico* como uma das faces do *Imperialismo Americano*[1] é muito pequeno. Como demonstraremos a seguir, nosso trabalho focaliza essa segunda acepção do termo. No Brasil, essa preocupação pode ser observada nos trabalhos de Moita Lopes (1996a), Paiva (1996), Bastos (1996), Oliveira (1996), entre outros, que, no âmbito da Lingüística Aplicada, focalizaram o componente ideológico presente no ensino de inglês como língua estrangeira e da cultura dos povos falantes dessa língua.

A questão do papel atual da língua inglesa no cenário internacional contemporâneo foi o tema, por exemplo, da décima terceira revista da AILA – *Association Internationale de Linguistique Appliquée* – publicada em 1999.

É importante destacar que a discussão acerca da influência da língua inglesa nas diversas culturas não se limita ao âmbito da Lingüística Aplicada, sendo objeto de estudo de críticos de literatura pós-colonial, antropólogos, sociólogos, entre outros.

Paiva (op. cit.), citando Wardhaugh (1987), propõe que podemos avaliar a disseminação do inglês no mundo de duas formas diferentes e radicalmente opostas. Na primeira perspectiva, a língua inglesa é vista como transmissora de uma ideologia do mundo ocidental desenvolvido. Os Estados Unidos seriam o protótipo dessa sociedade. Já sob a segunda perspectiva, a língua inglesa, como qualquer língua natural, é concebida como

---

[1] Ao utilizarmos o termo *Imperialismo Americano*, estamos nos referindo às práticas "imperialistas" implementadas pelos Estados Unidos da América.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

portadora de uma neutralidade no que diz respeito a valores; seria justamente essa neutralidade a responsável pela disseminação rápida da língua inglesa. Sob essa perspectiva, a língua inglesa teria atingido a condição de *língua franca* ou *língua internacional*, sendo, conseqüentemente, a língua de ninguém, uma língua neutra.

Nosso trabalho baseia-se, fundamentalmente, na primeira perspectiva, uma vez que acreditamos que a língua inglesa atingiu o *status* de língua internacional devido a um processo histórico que não pode ser desconsiderado, principalmente se atentarmos para a influência política, econômica e, conseqüentemente, cultural exercida pelos Estados Unidos no Brasil e no mundo após a Segunda Guerra Mundial. Além disso, nossa concepção do que vem a ser a linguagem humana não nos permite que separemos uma língua natural da cultura de seus falantes nativos.

Língua e cultura são elementos inseparáveis, uma vez que, como propõe Jiang (2000), a língua é uma parte da cultura de seus falantes nativos e ocupa um lugar central nessa cultura enquanto elemento de identificação étnica. Sem a língua, a manifestação cultural não seria possível, uma vez que ela reflete a cultura e é influenciada e moldada por ela. Segundo Jiang, "em um sentido mais amplo, a língua é também a representação simbólica de um povo, uma vez que compreende seu *background* histórico e cultural, assim como seu estilo de vida, seu modo de viver e pensar" (JIANG, op. cit., p. 328)[2].

Para a autora, a língua pode ser vista como um espelho da cultura, isto é, seria possível ver a cultura de um povo por meio de sua língua. Jiang utiliza a imagem do *iceberg* para demonstrar essa relação. Para ela, "a parte visível é a língua, com uma pequena parte de cultura; a maior parte, escondida sob a superfície, é o aspecto invisível da cultura" (JIANG, op. cit., p. 328)[3]. Sob essa perspectiva, língua e cultura, embora diferentes, formam um todo.

Jiang cita Nida (1998) para quem língua e cultura são dois sistemas simbólicos, no sentido de que tudo que os falantes de uma língua dizem tem um significado culturalmente determinado. Assim, "cada forma lingüística que usamos tem significados, carrega significados que não têm o mesmo sentido, porque está associada à cultura, e a cultura é mais ampla que a língua" (JIANG, op. cit., p. 329)[4].

---

[2] "in the broadest sense, it is also the symbolic representation of a people, since it comprises their historical and cultural backgrounds, as well as their approach to life and their ways of living and thinking".

[3] "the visible part is the language, with a small part of culture; the greater part, lying hidden beneath the surface, is the invisible aspect of culture".

[4] "every language form we use has meanings, carries meanings that are not in the same sense because it is associated with culture and culture is more extensive than language".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Como propõe Jiang, uma língua não é um sistema de comunicação neutro no tocante a valores, uma vez que, por meio dela, se manifestam a forma de pensar e de viver de seus falantes nativos. As línguas naturais são, portanto, veículos por meio dos quais se propagam os valores ideológicos de seus falantes[5].

Movidos por essa preocupação e pela influência cada vez maior dos Estados Unidos no cenário internacional, alguns países chegam a tomar medidas drásticas na tentativa de proteger sua cultura da influência da língua inglesa que, sob nossa perspectiva, propaga, na modernidade, os valores da cultura americana. Esse foi o caso da França que, em 1983, baniu 127 expressões inglesas para as quais havia correspondentes em francês. No Brasil, pudemos observar o mesmo tipo de atitude no projeto de lei intitulado *Culta, bela e ultrajada: um projeto em defesa da língua portuguesa*, que dispõe sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa, bem como das possíveis punições àqueles que usarem estrangeirismos (leia-se anglicismos) de forma indiscriminada, por considerar esse uso lesivo ao patrimônio cultural brasileiro, apresentado à Câmara dos Deputados pelo deputado federal Aldo Rebelo[6].

Referimo-nos, acima, ao conceito de *Imperialismo lingüístico*. Em linhas gerais, queremos nos referir ao crescimento da influência dos Estados Unidos e, conseqüentemente, da língua inglesa no cenário internacional no período que se seguiu ao fim da Segunda Guerra Mundial, notadamente nas duas últimas décadas do século XX, período de consolidação do processo de globalização.

A seguir propomos, com base em Altbach (1995), uma distinção, que julgamos essencial, entre os conceitos de *Colonialismo Tradicional* e *Neocolonialismo*, para que possamos definir claramente o que estamos concebendo como *Imperialismo Lingüístico*.

Segundo o autor, o *Colonialismo Tradicional* envolve a dominação política direta de uma nação sobre outra, o que permite que a nação "colonizadora" controle todos os aspectos da vida interna e externa da colônia. Trata-se da relação que se instaurou, durante o período dos grandes descobrimentos, entre as colônias da Ásia, África, Oceania e América Latina e as metrópoles européias. Em alguns casos, essa relação de dominação persistiu até o século XX.

---

[5] A questão da relação entre língua e cultura será discutida mais detidamente no capítulo II, no qual apresentamos os pressupostos teóricos da pesquisa.

[6] O caráter xenofóbico do projeto de lei do deputado Aldo Rebelo tem motivado muitas críticas de sociolingüistas e lingüistas aplicados. A questão foi o tema do Boletim da ALAB – Associação de Lingüística Aplicada do Brasil - de julho de 2000 e motivou a publicação, em 2001, do livro *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*, organizado por Carlos Alberto Faraco.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Para Altbach, o *neocolonialismo* é mais difícil de descrever e analisar que o *colonialismo tradicional*. O autor define *neocolonialismo* como o impacto de nações desenvolvidas em áreas em desenvolvimento, tanto no que se refere a fatores econômicos e políticos, quanto a fatores culturais e educacionais.

Segundo o autor,

> o neocolonialismo moderno difere do colonialismo tradicional por não envolver controle político direto, deixando uma liberdade de ação significativa para os países em desenvolvimento. É similar, no entanto, pelo fato de que alguns aspectos de dominação das nações desenvolvidas sobre os países em desenvolvimento permanecem. O neocolonialismo é em parte uma política planejada de nações desenvolvidas para manter sua influência sobre países em desenvolvimento, mas é também simplesmente a continuação de práticas passadas (...) (ALTBACH, op. cit., p. 452)[7].

Sob nossa perspectiva, pode-se afirmar que há uma relação neocolonial entre os Estados Unidos, enquanto país mais rico e industrializado do mundo, e os países em desenvolvimento, como o Brasil, com os quais mantém relações políticas e comerciais. Contudo, poder-se-ia argumentar, contrariamente, que o Brasil esteve sob dominação colonial (colonialismo tradicional, segundo Altbach (op. cit.)) de Portugal e não dos Estados Unidos. Não haveria, portanto, uma continuidade de uma relação de dominação colonial, conforme propõe o autor. Acreditamos que a relação neocolonial existente entre os Estados Unidos e os países em desenvolvimento não se insere totalmente na definição proposta por Altbach.

O *Neocolonialismo Americano*, que estamos denominando de *Imperialismo Americano*, vai além dos países em desenvolvimento, atingindo também países ricos como França, Alemanha, Japão, entre outros. O caso da Rússia, país que integra o grupo dos países mais ricos do mundo devido à sua importância política e bélica, é exemplar no que se refere ao imperialismo imposto pelos Estados Unidos. Trata-se de um país que até pouco mais de uma década liderava uma oposição radical aos Estados Unidos e que ao longo de uma década de implementação do modelo capitalista de produção rendeu-se ao "modo de vida americano" – o *American way of life*.

Como já mencionamos anteriormente, ao longo do século XX, mais especificamente após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos firmaram-se como a maior e mais

[7] "modern neocolonialism differs from traditional colonialism in that does not involve direct political control, leaving substantial leeway to the developing country. It is similar, nevertheless, in that some aspects of domination by the advanced nation over the developing country remain. Neocolonialism is partly a planned policy of advanced nations to maintain their influence in developing countries, but it is also simply a continuation of past practices (...)".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

importante potência econômica do planeta. Conseqüentemente, passaram a exercer grande influência econômica, política e cultural sobre os demais países.

A exemplo de países como a França e a Inglaterra, que mantêm "agências" de difusão cultural, os Estados Unidos também dispõem de órgãos oficiais, cuja função é difundir sua língua e sua cultura. Mas os Estados Unidos também dispõem de outros mecanismos, não oficiais, para difundir o *American way of life*. Trata-se dos veículos de comunicação de massa, os quais propagam a cultura americana por meio de filmes (produzidos pela indústria cinematográfica de Hollywood) e de músicas de cantores daquele país. Assim, com a importação de filmes e músicas, "importariam-se", também, roupas, comportamentos e costumes.

Como vimos acima, alguns países, conscientes desse caráter imperialista americano, implementam algumas ações na tentativa de impedir, ou pelos menos amenizar, a dominação cultural imposta pelos Estados Unidos. Este é o caso da França referido anteriormente. Entretanto, ações que visam a combater diretamente a língua inglesa não surtem o efeito desejado, pois como sugere Kachru (1995), falando sobre a questão da influência da língua inglesa em ex-colônias britânicas, o inglês constituiu-se como uma língua para comunicação nacional (no caso de países multilingües) e internacional.

Na revista *Galileu* de fevereiro de 2002, foi publicado um artigo sobre a questão. Nele, o jornalista afirma que "quando um diretor de uma empresa de tecnologia alemã escreve um memorando para suas subsidiárias em todo o mundo, invariavelmente o faz em inglês" (p.34). Dessa forma, no cenário mundial globalizado, atitudes como a da França e do projeto de lei do deputado Aldo Rebelo, citado acima, não surtem efeito, pois a língua inglesa impõe-se como a língua das relações comerciais, diplomáticas, entre outras.

Na revista *Veja* de 21 de novembro de 2001, a jornalista Ruth de Aquino publicou um artigo intitulado "A França se rende ao *anglais*". A jornalista inicia o artigo dizendo que "num país que superprotege o idioma, o governo passa a incentivar estudo de inglês". Nesse artigo, a jornalista afirma que a "guerra" contra a língua inglesa (a proibição do uso de algumas expressões apontada acima) tem tornado os franceses menos competitivos no cenário comercial internacional. Segundo Aquino, "(...) a resistência já folclórica virou desvantagem no mercado de trabalho e nos negócios internacionais". Ainda segundo ela, "os pais franceses preferem preparar seus pimpolhos para a globalização a defender a língua de Molière".

Como mencionamos anteriormente, a imposição da língua inglesa como *língua*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

internacional é apenas umas das facetas do *Imperialismo Americano*. O jornal *Folha de São Paulo*, em sua edição de 10 de março de 2002, nos apresenta uma outra forma de resistência à dominação cultural americana. No artigo "Irã lança versão islâmica tradicional de Barbie e Ken", é apresentado o projeto iraniano de resistência à cultura americana representada pelos bonecos Barbie e Ken, uma vez que o par romântico atuaria como um "brinquedo ideológico". Para a vendedora Masoumeh Rahimi, citada no artigo, "além de ser estranha à cultura iraniana, cada boneca Barbie pode causar mais mal do que um míssil americano".

Com base no que expusemos acima, pode-se concluir que nossa concepção do que vem a ser o projeto imperialista, neocolonial americano vai muito além da definição de *Neocolonialismo* de Altbach (1995). Trata-se de um projeto de dominação política, econômica e cultural, o qual tem como mecanismos de propagação as agências oficiais de divulgação cultural, a indústria de comunicação de massa: o cinema, a música, os programas de televisão, entre outros, passa pelas lojas do McDonalds ao redor do mundo e chega às salas de aula de inglês como língua estrangeira, nosso objeto de estudo. Assim, em última instância, pode-se considerar o ensino da língua inglesa como mais um veículo de divulgação da cultura norte-americana, e, conseqüentemente, como um veículo de alienação cultural, uma vez que, por meio do aprendizado dessa língua, seria transmitida a cultura de seus falantes nativos[8].

Referimo-nos anteriormente aos trabalhos de Paiva (1996), Bastos (1996), Oliveira (1996) e Moita Lopes (1996a). Esses autores focalizam, de forma diferenciada, as implicações ideológicas do ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. Julgamos relevante, para finalizarmos a introdução desse trabalho, apresentar, mesmo que em linhas gerais, os trabalhos desses autores, pois as pesquisas realizadas por eles constituíram o corpo teórico sobre a questão da influência da língua inglesa e da cultura anglo-americana na sociedade brasileira, produzido na década de 1990, na área de Lingüística Aplicada.

Paiva (1996)[9], falando sobre o uso indiscriminado de anglicismos, afirma que a sociedade brasileira está sendo bombardeada por palavras e expressões inglesas por todos os lados: em nomes de lojas, de eletrodomésticos, em jornais e revistas etc. Para a autora, o

---

[8] A posição de que o ensino de língua inglesa constitui-se como um veículo de alienação cultural baseia-se na formulação teórica de Phillipson (1992), na qual o autor propõe que a expansão da língua inglesa teria um caráter programado, isto é, seria uma política intencional das nações *essencialmente falantes de inglês* para manter e ampliar sua área de influência e em uma concepção sociointeracional de linguagem, segundo a qual as marcas históricas, culturais e ideológicas do contexto de produção se manifestam na linguagem.

[9] Trata-se de um capítulo do livro *Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências*, organizado pela autora e publicado em 1996 pela Pontes Editora. Nesse texto, a autora sintetiza sua tese de doutorado que se intitula *A língua inglesa enquanto signo na cultura brasileira*, defendida na UFRJ em 1991.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

inglês tornou-se símbolo de *status* na sociedade brasileira, fato que pode ser observado na publicidade nacional, em que o inglês é praticamente obrigatório, e nos cinemas, onde quase todos os filmes exibidos são norte-americanos em detrimento do cinema nacional e de outras nacionalidades. Observe-se, nesse sentido, que a grande maioria dos filmes norte-americanos exibidos nos cinemas brasileiros são legendados e não dublados como acontecesse em países como a Espanha.

Não saber inglês hoje pode ser considerado um traço negativo, tanto profissional quanto socialmente. Esse comportamento teria suas raízes na história de nossa dependência cultural e econômica, nos primeiros séculos da colonização em relação a Portugal, posteriormente em relação à França, e, atualmente, em relação aos Estados Unidos. Nesse sentido, Paiva cita Pinto (1986) para quem a Primeira Guerra Mundial foi essencial para a mudança do Eixo Brasil-Europa para Brasil-Estados Unidos. O autor também afirma que o crescimento da dependência econômica gerou uma dependência cultural. Melo (1987, *apud* Paiva, op. cit.) afirma que a cultura e a ideologia do colonizador são introduzidas de forma a tornar menos odiosa a dominação política.

Conforme mencionamos anteriormente, a influência da língua inglesa no Brasil e no mundo deve-se, em parte, à presença dos Estados Unidos no cenário internacional e, conseqüentemente, de sua ideologia. Assim, o problema lingüístico é apenas um reflexo da dependência econômica, política e cultural.

Bastos (1996), retomando a posição de Paiva (op. cit.) de que a língua inglesa tornou-se símbolo de *status* na sociedade brasileira, afirma que os estudantes brasileiros têm necessidade de ter acesso a outras culturas que não aquelas com as quais entram em contato na escola (americana e inglesa na maioria dos casos). É necessário que isso ocorra, pois a falta desse contato poderá levar a uma conseqüente idealização desses povos e de suas culturas, o que pode ser indesejável à formação da identidade nacional. O contato com outras culturas é importante para se combater o sentimento de anomia, de descrédito nacional conseqüente da idealização de outras culturas tidas como superiores.

No ensino de uma língua estrangeira deve-se salientar que os estereótipos atribuídos a cada povo não são absolutos, não havendo, portanto, nenhum povo melhor ou pior que outro. O jogo de estereótipos surgiu no interior de nossa sociedade durante o período colonial, quando os brasileiros eram vistos, e se viam, como incapazes, irresponsáveis, ineficientes, enquanto os colonizadores eram capazes, responsáveis, eficientes. Essa relação de estereótipos perpassou toda a nossa história e pode ser observada ainda hoje. Após a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

independência do país, esse jogo de estereótipos dava-se em relação à França e, após a Primeira Guerra Mundial, em relação aos Estados Unidos. Bastos (op. cit.), com base em pesquisa realizada em 1987, afirma que os estereótipos nacionais em relação aos de outros povos, principalmente americanos e ingleses, têm como principais divulgadores os veículos de comunicação de massa e a expansão cada vez maior da língua inglesa, bem como advoga por um ensino que leve em conta a análise de estereótipos contidos no ensino de línguas e na indústria de cultura de massa.

A partir dessa preocupação, Oliveira (1996) enfatiza o papel do professor dentro da sociedade e o que significa ensinar. Para ela, educar não é apenas "treinar, desenvolver e cultivar a mente, mas também formar o caráter moral de si próprio ou de outrém". Nesse sentido, os professores, consciente ou inconscientemente, educam mais pelo que "são" do que pelo que "dizem".

Diante dessa função social do professor, Oliveira aponta dois perigos que o professor de inglês precisa contornar ao ensinar língua inglesa: a *subserviência* (aceitação ingênua dos valores de outros países) e o *isolamento cultural* (a hostilidade incondicional contra tudo que se refere a outra cultura).

A autora chama a atenção para o uso da língua como veículo condutor da ideologia de um país economicamente hegemônico. Para ela, faz parte da função do professor de línguas conscientizar os alunos da manipulação da linguagem.

Quanto a essa necessidade de conscientização da manipulação pela linguagem, Moita Lopes (1996a) afirma que há uma espécie de adoração pela língua, pelo modo de vida e conseqüentemente pela cultura de falantes de língua inglesa. Essa tendência é marcante entre os professores de inglês e também se verifica entre o restante da população. Moita Lopes afirma que se faz necessário uma maior reflexão, e essa é a importância do professor, acerca da questão para preservar a identidade cultural brasileira do aluno.

Assim, o ensino da língua inglesa e principalmente da cultura de países falantes de inglês, em especial os Estados Unidos, é um veículo da alienação cultural. Para Moita Lopes (op. cit.) é necessário focalizar o papel de "colonizador" do professor de inglês no Brasil, já que ele é o principal transmissor da cultura do "colonizador" através do ensino de língua estrangeira. Nesse sentido, é necessário que o professor conscientize-se do contexto político, histórico e social e de seu papel nesse contexto, o que seria o primeiro passo na mudança da situação de dominação cultural.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Moita Lopes (2003) reformula suas considerações anteriores acerca das implicações do ensino de inglês como língua estrangeira. Nesse novo trabalho, o autor reafirma a pertinência de o professor de inglês se preocupar com os aspectos sócio-políticos relativos ao mundo em que vive, tendo em vista a situacionalidade da educação lingüística. Para o autor, as transformações sócio-políticas ocorridas nas últimas décadas no cenário internacional ocasionaram uma mudança discursiva, isto é, os discursos que construíam o mundo e os indivíduos durante a Guerra Fria deram lugar a um discurso pautado pela globalização. Nesse sentido, o autor afirma que

> um discurso fundando em um pensamento único, pautado pela chamada globalização, atravessa o mundo em discursos majoritariamente construídos em inglês, capitaneados pelo forte capitalismo norte-americano que chega a praticamente toda parte em um mundo em que os *media* passam a influenciar o que se faz e se pensa em todos os lugares (MOITA LOPES, op. cit., 2).

Para Moita Lopes, é necessário que todo professor entenda o mundo em que vive e os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que caracterizam a modernidade. Essa reflexão é necessária para que se possa compreender o mundo atual e, dessa forma, agir politicamente, uma vez que só é possível transformar aquilo que se entende. Nessa perspectiva, a sala de aula de inglês é um espaço privilegiado, uma vez que se trabalha com discursos construídos em inglês. Dessa forma, Moita Lopes advoga por uma educação lingüística situada histórica e politicamente e não assentada em um vácuo social. Para o autor, o professor de inglês encontra-se no centro de uma série de temas relativos a questões educacionais, culturais e políticas. Nesse sentido, ele deve optar por engajar-se nessa discussão, considerando a situacionalidade da sala de aula de inglês como língua estrangeira, ou alienar-se, entendendo a sala de aula de inglês como desconectada de questões políticas e sociais.

A educação lingüística encontra-se no centro da vida contemporânea, tendo em vista o papel central do *discurso* nas transformações sociais. Nesse sentido, Moita Lopes destaca que a linguagem tornou-se a parte mais significativa da vida social moderna, uma vez que uma parte das mudanças da vida contemporânea são constituídas na linguagem, o que implica uma concepção de linguagem enquanto elemento constitutivo da vida social e não como a simples representação do mundo.

Para o autor, é necessário repensar o papel da linguagem à luz das especificidades da nova ordem mundial, tendo em vista as transformações políticas, sociais e, principalmente, econômicas ocasionadas pela Globalização. Outro ponto que deve ser problematizado refere-

se ao papel da linguagem nesse novo contexto, uma vez que ela ocupa uma posição central em um mundo cada vez mais dominado pelas novas tecnologias da informação. Nesse novo contexto, o domínio da "técnica" é fundamental para que se possa ingressar na *sociedade global*.

O professor de inglês adquire uma papel central nesse novo contexto, uma vez que os *discursos* que circulam internacionalmente são construídos, em sua maioria, em inglês, devido ao predomínio norte-americanc no mundo globalizado. Nesse sentido, Moita Lopes destaca que a "(...) as mudanças culturais, econômicas, sociais e tecnológicas são, muitas vezes, construídas e, inicialmente, circuladas em inglês" (op. cit., p. 9).

Uma vez que o acesso e a habilidade para lidar como as novas tecnologias configuram-se como fundamentais para que os indivíduos tenham acesso ao mundo globalizado, o domínio da língua inglesa torna-se essencial, uma vez que o *letramento computacional* implica algum conhecimento dessa língua. Contudo, Moita Lopes adverte que certos *discursos* difundidos em inglês podem levar a um pensamento único, o qual propaga as ideologias de uma globalização excludente que beneficia uma pequena parcela da população e que criam verdades que rapidamente são difundidas por todo o planeta. Nesse sentido, o autor propõe que "a questão que se coloca é como dar acesso a esses discursos e ao mesmo tempo aprender, nas práticas discursivas em que atuamos, a desconstruí-los" (op. cit., p. 11). Nesse sentido, Moita Lopes retoma a posição de Santos (2000) para quem o professor de inglês pode colaborar na construção de uma outra globalização. Para Moita Lopes, o ponto central baseia-se na utilização da língua inglesa para construir discursos que contestem os discursos hegemônicos.

Para Moita Lopes, há três aspectos importantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs de LE) que relacionam-se às questões levantadas por ele acerca do uso da língua inglesa na vida contemporânea e de sua utilização na construção de um discurso anti-hegemônico. Primeiramente, o objetivo central dos PCNs é construir uma base discursiva que possibilite ao aluno engajar-se discursivamente. Assim, a educação em língua estrangeira dever priorizar o envolvimento do aluno na construção de significados. Segundo Moita Lopes

> (...) não se trata de aprender inglês para um dia, se possível. usar aquele conhecimento quando se for a um país em que aquela língua é falada ou para ler um texto no futuro profissional. O que é central é o envolvimento no discurso e, portanto, nos significados construídos naquela língua em todas as aulas de modo que seja possível pensar tais significados em relação ao mundo no qual se vive (op. cit., p. 13).

unesp

Em segundo lugar, os PCNs têm como objetivo desenvolver a consciência crítica dos alunos em relação à linguagem, isto é, em relação aos processos de construção discursiva por meio dos quais os indivíduos estão situados por meio da linguagem. Para o autor, "tal compreensão inclui a consciência de que o uso da linguagem envolve as possibilidades de significados por meio dos quais podemos agir no mundo e constituí-lo" (op. cit., p. 14). Para Moita Lopes, uma das principais funções da educação em língua inglesa é ensinar os alunos a "desconstruir" os discursos hegemônicos e colaborar na construção de outros discursos anti-hegemônicos.

Em terceiro lugar, Moita Lopes propõe que os PCNs dialogam com a nova ordem mundial ao focalizarem os Temas Transversais (TTs), uma vez que esses incorporam uma série de questões pertinentes para a vida social contemporânea. Segundo ao autor,

> os TTs são incluídos nos PCNs de LEs do ponto de vista de como as pessoas ao usarem a linguagem constróem os significados referentes a tais temas e ao fazerem isso constróem a si mesmas, os outros e a vida social, os seja, os TTs estão articulados à própria visão de discurso na qual os PCNs estão fundados (...) (op. cit., p. 15).

Segundo o autor, a inserção dos Temas Transversais nos PCNs possibilita vislumbrar como esses temas são abordados em práticas discursivas em inglês e, dessa forma, torna-se possível pensar esse temas de maneira crítica no espaço social em que os alunos vivem. Nesse sentido, o autor aponta que a abordagem desses temas pode ser observada nas escolhas lingüísticas. Assim, ao solicitar que os alunos analisem interações orais e escritas em inglês é possível refletir sobre o discurso ou sobre o contexto de construção do significado, tendo em mente onde a prática discursiva ocorreu, a posição do falante, o que esse falante disse, para quem, com que intenção, em que momento etc. Dessa forma, é possível trazer o foco para a vida social.

2 Objetivos

2.1 Objetivos gerais

O objetivo geral desse trabalho é investigar o conteúdo ideológico presente no ensino de inglês como língua estrangeira, em três contextos distintos, partindo do princípio de que, no seu ensino, estaria refletido o posicionamento ideológico de seus falantes nativos. Objetivamos propor uma reflexão sobre o fenômeno do *Imperialismo Lingüístico* (Pennycook, 1994 e 1998; Phillipson, 2000), fenômeno característico do processo de globalização pelo

qual o mundo vem passando nos últimos anos, e como esse fenômeno reflete-se na prática de sala de aula de inglês como língua estrangeira.

2.2 Objetivos específicos

Partindo do princípio de que há uma motivação ideológica no ensino de inglês, negando, portanto, a tese da neutralidade da língua no espaço sociocultural em que ela é implementada, o trabalho tem como objetivo específico investigar como o professor de inglês, em diferentes contextos de ensino/aprendizagem, percebe e interage com essa motivação ideológica.

3 Justificativa

Como mencionamos anteriormente, autores como Moita Lopes (1996a) e Oliveira (1996) têm apontado a importância do professor enquanto principal transmissor da língua inglesa e da cultura anglo-americana no Brasil. Como aponta Oliveira (op. cit.), os professores educam mais pelo que "são", isto é, por aquilo que fazem, do que pelo que "dizem". A autora destaca, ainda, dois perigos que o professor de inglês precisa contornar ao ensinar a língua inglesa: a subserviência e o isolamento cultural. Já Moita Lopes destaca o papel de colonizador do professor no contexto nacional. O autor sugere que é necessário que o professor conscientize-se do contexto político, histórico e social e de seu papel nesse contexto. Moita Lopes destaca, ainda, que é necessário que nos conscientizemos da dominação cultural imposta pelos Estados Unidos. Nesse sentido, há poucos trabalhos na área de Lingüística Aplicada que discutem a questão no cenário nacional. Em uma breve consulta ao catálogo de dissertações e teses defendidas na última década na UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas[10] – é possível verificar que nenhum trabalho discutiu diretamente o assunto.

Tomando como ponto de partida as questões levantadas por Oliveira (op. cit.) e Moita Lopes (op. cit.), este trabalho se justifica por visar à elaboração de uma reflexão sobre esse fenômeno de caráter global, bem como de suas implicações para o ensino/aprendizagem de inglês, trazendo alguma luz sobre a questão, o que poderá servir de fonte teórica para os professores de língua inglesa, que muitas vezes por não terem consciência de seu papel dentro da sociedade, assumem a função de agentes propagadores da ideologia anglo-saxônica.

---

[10] O Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da UNICAMP é um dos mais tradicionais do país.

unesp

4 Apresentação da pesquisa

Como apontamos no item 2.2 deste capítulo, nos propusemos a investigar as implicações ideológicas do ensino de inglês como língua estrangeira em três diferentes contextos de ensino. Conseqüentemente, nosso *corpus* seria obtido a partir da observação de aulas em contextos naturalísticos, sendo necessária, para isso, a utilização de uma metodologia etnográfica. Trata-se, portanto, de uma pesquisa interpretativista de natureza etnográfica, na qual trabalhamos, basicamente, com dados qualitativos.

4.1 Contextos pesquisados

Como apontamos acima, a pesquisa foi realizada em três contextos de ensino de inglês como língua estrangeira. São eles:

- Uma escola particular de idiomas (Uma turma de *Básico II* - segundo semestre de curso);
- Uma escola da Rede Estadual de Ensino (Uma turma de segundo ano do Ensino Médio); e
- Uma Universidade Pública (Uma turma de terceiro ano de um curso de Letras).

4.2 Pergunta de pesquisa

Como será demonstrado no próximo capítulo, a pesquisa de natureza etnográfica não estabelece categorias prévias à investigação e, sim, toma como ponto de partida uma pergunta de pesquisa que norteará o trabalho. Dessa forma, este estudo foi norteado pela seguinte questão:

- Como a prática de sala de aula e o discurso do professor de línguas refletem possíveis motivações ideológicas[11]?

5 Teorias que fundamentam a pesquisa

Como apontamos nos objetivos deste trabalho, pretendemos realizar uma reflexão acerca do fenômeno do *Imperialismo Lingüístico*, bem como observar como professores de diferentes contextos de ensino/aprendizagem de língua inglesa percebem e interagem com uma possível motivação ideológica do ensino dessa língua. Para isso, buscamos pressupostos teóricos em diversas disciplinas.

---

[11] Conferir nota 8 acima.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Para tratarmos da questão do *Imperialismo Lingüístico*, utilizamos dois grupos de teóricos. Com relação ao *Imperialismo Lingüístico* de forma geral, trabalhamos com Phillipson (1992), Pennycook (1994) e Altbach (1995). Para tratarmos do que denominamos *Imperialismo Americano*, isto é, a influência dos Estados Unidos no Brasil a partir das primeiras décadas do século XX, utilizamos teóricos da História, da Ciência Política e da Sociologia, tais como Memmi (1967), Moura (1986), Pinto (1993), Melo (1987) e Tota (2000).

Para conceituarmos *cultura* e apontarmos a relação existente entre língua e cultura, utilizamos os pressupostos teóricos de Jiang (2000) e, principalmente, de Kramsch (1998, 1999a, b, 2000a, b, 2001).

Para abordarmos a questão do discurso dos professores participantes, lançamos mão do modelo da *Análise Crítica do Discurso* como proposto por Fairclough (2001).

6 Organização da dissertação

No capítulo introdutório deste trabalho, apresentamos uma visão geral dos pressupostos teóricos que embasam a formulação de nossa hipótese de pesquisa, bem como apontamos os objetivos da pesquisa, a justificativa do tema, os contextos de pesquisa e a pergunta que norteou o desenvolvimento do trabalho. Apontamos, também, os autores que embasaram nossas reflexões.

No capítulo I, apresentaremos a metodologia de pesquisa. Além de caracterizarmos a Lingüística Aplicada como uma ciência autônoma, com método e objeto próprios, apresentaremos os instrumentos de pesquisa utilizados, descreveremos os três contextos de pesquisa (os perfis das escolas, das turmas observadas e das professoras participantes da pesquisa) e faremos algumas considerações acerca da observação de aulas.

No capítulo II, apresentaremos os pressupostos teóricos. Este capítulo encontra-se dividido em duas partes. A primeira focalizará a questão do *Imperialismo Lingüístico*. Nesta seção, abordaremos a questão da expansão da língua inglesa e sua relação com a perpetuação de desigualdades econômicas, políticas e culturais, o que se refere à influência da língua inglesa no mundo colonial e neocolonial. Em seguida, abordaremos a questão do crescimento da influência dos Estados Unidos no Brasil, a partir das primeiras décadas do século XX, o que estamos denominando de *Imperialismo Americano*. A segunda parte deste capítulo focalizará a questão das implicações ideológicas do ensino de língua inglesa. Primeiramente,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

discutiremos a relação existente entre língua e cultura e, em seguida, apresentaremos a *Análise Crítica do Discurso*, como proposto por Fairclough (2001), para apontarmos a relação entre linguagem e ideologia e demonstrarmos como o ensino de língua inglesa constitui-se como uma prática discursiva. Finalmente, mostraremos como a linguagem constitui-se, ao mesmo tempo, um mecanismo de dominação e de libertação.

No capítulo III, realizaremos a análise dos dados. Este capítulo encontra-se dividido em duas partes. Na primeira, apresentaremos algumas considerações acerca da perspectiva teórica adotada e da análise dos dados. Na segunda, que se encontra dividida em três seções, analisaremos, individualmente, os dados dos três contextos de pesquisa: uma Escola Particular de Idiomas, uma Escola de Rede Estadual de Ensino e uma Universidade Pública.

No capítulo IV, realizaremos a discussão dos dados.

No último capítulo, apresentaremos nossas considerações finais e encaminhamentos.

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia de pesquisa.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia de pesquisa. Inicialmente, caracterizaremos a Lingüística Aplicada (LA) enquanto ciência autônoma, com método e objeto próprios. Para isso, discutiremos as diferentes concepções de LA e faremos uma oposição entre a análise interativista e a pesquisa de base antropológica, com base em Cavalcanti e Moita Lopes (1991). Em seguida, caracterizaremos a pesquisa, detalharemos os instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados, apresentaremos os três contextos pesquisados (as instituições e as turmas observadas, bem como as professoras participantes) e os procedimentos de análise.

1.1 Universo metodológico em que a pesquisa se insere

A Lingüística Aplicada (LA) caracteriza-se pela sua juventude se comparada a outras áreas do conhecimento e mesmo às áreas com as quais dialoga como a Lingüística e a Psicologia. Ao longo de seu desenvolvimento, a LA tem sido concebida como "local" de aplicação da chamada "Teoria Lingüística". Dessa forma, ela poderia ser caracterizada como uma ciência sem métodos próprios, sendo vista como subárea da Lingüística. Sob essa perspectiva, caberia ao lingüista aplicado o papel de mediador entre o conhecimento produzido pelo lingüista e a sala de aula, em especial a sala de aula de língua estrangeira. Dessa visão de LA como aplicação de teoria lingüística originou-se uma segunda, e igualmente equivocada, definição de LA, isto é, a compreensão de LA como sinônimo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (cf. CELANI, 1992).

Contrariamente a essa visão, que equaciona a LA à aplicação de teoria lingüística e/ou ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira, é justamente a noção de LA como uma ciência transdisciplinar que a caracteriza contemporaneamente. Dessa forma, ela é entendida como uma ciência que se localiza na confluência de diversas disciplinas que estudam os fenômenos que permeiam a linguagem, concebida como prática social.

Vários autores ocuparam-se, na última década, com a questão da caracterização da LA como uma ciência autônoma, com método e objeto próprios, tais como Cançado (1990), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Celani (op. cit.), Holmes (1992), Kleiman (1992), Moita Lopes (1994 e 1996b), entre outros. Cavalcanti e Moita Lopes (op. cit.), em especial, apresentam de forma bastante clara as bases metodológicas da área ao contraporem a pesquisa de base interativista e a pesquisa de base antropológica. Na próxima seção, apresentaremos, com base nesses autores, essa distinção que julgamos essencial para caracterizarmos nossa pesquisa.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

1.2 A análise interativista *versus* a pesquisa de base antropológica

Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (op. cit.), a preocupação com a sala de aula enquanto objeto de investigação é bastante recente. Tradicionalmente, as pesquisas realizadas em sala de aula não focalizavam o processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, o foco de pesquisa em sala de aula era indireto. A partir de subsídios teóricos advindos da Lingüística e da Psicologia, os lingüistas aplicados formulavam métodos para o ensino de línguas.

As pesquisas realizadas em sala de aula eram orientadas por um paradigma experimental. O pesquisador partia de uma hipótese para sua testagem. Geralmente, objetivava-se contrastar dois diferentes métodos de ensino.

De acordo com esses autores, pode-se dividir a pesquisa realizada em sala de aula em duas grandes áreas: a área de análise interativista e a área de pesquisa de base antropológica. O elemento comum a essas duas áreas é o foco no processo de ensino/aprendizagem e não no produto desse processo. Por outro lado, o que distingue essas duas áreas é a forma de observação e interpretação dos dados.

O pesquisador interativista utiliza-se de uma grade de categorias previamente estabelecida. Assim, o pesquisador-observador, uma vez que inserido no contexto em análise, tem como objetivo codificar o comportamento de professores e alunos na sala de aula. Na literatura, podem ser encontradas uma série de grades voltadas para diferentes aspectos do processo de ensino/aprendizagem. Cavalcanti e Moita Lopes citam, como exemplo, a grade de categorias proposta por Flanders (1970) para a análise da interação. O pesquisador utiliza-se dessa grade para reduzir a aula observada a um número determinado de categorias, dentro de um período determinado de tempo, o qual passa a compreender a unidade básica de análise. Segundo os autores,

> os resultados destas análises são expressos em números que podem, então, receber um tratamento estatístico, tendo estes instrumentos de investigação demonstrado um alto grau de fidedignidade ao serem usados por pesquisadores diferentes. Assim, a pesquisa de análise interativista, embora centrada no processo, pretende dar conta do ideal positivista de objetividade (CAVALCANTI e MOITA LOPES, op. cit., p. 137)

Os autores elencam as principais críticas feitas à tradição de pesquisa interativista:

1- os instrumentos são de difícil operacionalização, uma vez que a unidade de análise é definida com base em um curto espaço de tempo;

2- a unidade de análise tem um caráter arbitrário, uma vez que se baseia no tempo e não em

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

uma unidade que reflita a natureza do discurso;

3- há pouca clareza quanto à diferenciação das categorias;

4- é impossível preservar o encadeamento entre os eventos discursivos, uma vez que é realizada uma codificação da freqüência de eventos dentro de categorias específicas;

5- as categorias são estabelecidas antes da entrada do pesquisador no contexto em análise, o que inviabiliza a possibilidade de se considerar outras variáveis. Dessa forma, o observador restringe-se a observar os pontos determinados pela grade de categorias;

6- somente é considerada a perspectiva do pesquisador. As perspectivas dos outros participantes da interação não são consideradas; e

7- não considera que a própria presença do pesquisador na sala de aula já introduz um elemento de natureza subjetiva, o que invalida a pretensa objetividade desse tipo de investigação.

Segundo Moita Lopes (1996b), pode-se dividir a pesquisa realizada no Brasil, na área de Lingüística Aplicada, em duas vertentes relacionadas a essa visão: a investigação teórico-especulativa e a investigação do produto da aprendizagem de línguas. Como apontam Cavalcanti e Moita Lopes (1991), esse tipo de trabalho de pesquisa parte de uma hipótese sobre o processo de ensinar/aprender línguas para a testagem dessa hipótese em sala de aula. Em ambas, o processo de ensino/aprendizagem fica fora do alcance do pesquisador, pois a primeira elabora sugestões para a sala de aula, enquanto a segunda investiga essas sugestões com o foco no resultado da aprendizagem. Nas duas tradições, que podem ser caracterizadas como de caráter experimental, o foco da pesquisa é o produto da aprendizagem, enquanto o processo de ensinar e aprender não é considerado.

A segunda tradição de pesquisa em sala de aula é chamada de pesquisa de base antropológica. O termo *antropológico* abarca uma série de modelos de pesquisa que incorporaram à pesquisa de sala de aula princípios, instrumentos e técnicas de investigação oriundos da antropologia: pesquisa iluminativa, pesquisa participante, pesquisa-ação e pesquisa etnográfica.

Como propõem os autores, "a diferença básica entre pesquisa de base antropológica e pesquisa interativista é calcada no modo de levar a efeito a observação do contexto de sala de aula" (CAVALCANTI e MOITA LOPES, op. cit., p. 138). Contrariamente ao que ocorre na pesquisa interativista, na de base antropológica, o pesquisador não se utiliza de uma grade de

categorias preestabelecidas. A observação se dá por meio da elaboração de notas de campo. A partir dessas notas, o pesquisador-observador elabora diários nos quais descreve o que está ocorrendo na sala de aula em análise. Além de notas de campo e diários de pesquisa, são utilizados os seguintes instrumentos: entrevistas, questionários, diários dos participantes, gravação de aula em áudio e vídeo, documentos relativos ao contexto pesquisado e outros. Esses instrumentos são utilizados no desenho da pesquisa e na triangulação dos dados coletados. Segundo os autores,

> (...) a assim chamada subjetividade inerente a estes tipos de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades – ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação – na tentativa de interpretação dos dados, aumentando assim sua confiabilidade (CAVALCANTI e MOITA LOPES, op. cit., p. 139).

Os autores definem esse tipo de pesquisa como exploratória, pois além de não pautar-se pela verificação de hipóteses, o foco da pesquisa pode ser alterado ou redefinido a partir dos fatos observados durante a coleta de dados. Dessa forma, a teorização baseia-se nos fatos observados e não em categorias preestabelecidas.

Conforme propõem Cavalcante e Moita Lopes, a pesquisa de base antropológica insere-se em uma tradição de pesquisa nas Ciências Sociais que questiona a validade da utilização do paradigma positivista típico das Ciências Naturais. A pesquisa de base antropológica baseia-se na premissa de que não existe um significado único no contexto social - característica de uma visão positivista de produção de conhecimento -, mas sim, uma produção de significado pelos participantes do contexto social. Segundo os autores, "o que se quer em pesquisa de base antropológica, em essência, é examinar a construção da realidade social" (CAVALCANTI e MOITA LOPES, op. cit., p.139).

As principais críticas à pesquisa de base antropológica relaciona-se à pretensa falta de cientificidade e à impossibilidade de generalização. Segundo os autores, vários teóricos têm argumentado que esse tipo de pesquisa obedece a critérios claros de cientificidade: trata-se de um tipo de pesquisa metódica, isto é, obedece a procedimentos explícitos; o conhecimento produzido é sistemático, uma vez que há uma inter-relação de variáveis; e o conhecimento produzido é submetido à crítica. Quanto à falta de generalização, os autores salientam que é justamente o foco no particular que caracteriza a pesquisa de base antropológica. Contudo, apontam que a generalização é possível por meio da realização da pesquisa em vários contextos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

De acordo com Moita Lopes (1996b), dentro dessa tendência de pesquisa em sala de aula, destacam-se duas vertentes: a pesquisa de diagnóstico e a pesquisa de intervenção. A pesquisa de diagnóstico toma como objeto de análise o processo de ensinar/aprender, conforme realizado nas salas de aula, ou seja, como a prática de ensinar/aprender línguas está sendo realizada, enquanto a pesquisa de intervenção caracteriza-se por trabalhar com a possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula. Nossa pesquisa enquadra-se na primeira perspectiva, pois objetivamos realizar um diagnóstico das formas como o *Imperialismo Lingüístico* é trabalhado em três diferentes contextos de ensino de língua inglesa no Brasil.

De acordo com Moita Lopes (op. cit., p. 87) "nestes dois tipos de pesquisa, nota-se uma tendência para o uso de abordagens de pesquisa qualitativa, notadamente de natureza etnográfica".

A etnografia caracteriza-se como "uma descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas" (Moita Lopes, op. cit., p. 88). Para realizar esse tipo de pesquisa, é necessário que o pesquisador participe do contexto pesquisado como observador. Uma vez inserido dentro desse contexto, o pesquisador tentará descobrir: a) o que está acontecendo nesse contexto; b) como esses acontecimentos estão organizados; c) o que eles significam para alunos e professores; e d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem (Erickson, 1986, *apud* Moita Lopes, op. cit.).

Quanto aos métodos utilizados em trabalhos etnográficos, Cançado (1994), a partir de Erickson (1981), propõe duas formas distintas para se obter um *corpus*: "olhar" e "perguntar". A primeira, refere-se às várias técnicas de observação existentes, como anotações de campo, gravações em áudio e vídeo (e subseqüentes transcrições), enquanto a segunda diz respeito à utilização de questionários, entrevistas, diários de professor, diários de alunos, estudo de documentos etc. Assim, a pesquisa de base etnográfica não estabelece categorias antes da entrada no campo de investigação, e sim, toma como ponto de partida uma questão de pesquisa que norteará o estudo.

1.3 Caracterização da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de diagnóstico de características etnográficas, conforme proposto por Moita Lopes (1996b). Dessa forma, a pesquisa se insere na tradição de pesquisa

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

antropológica. Conforme apontamos acima, a pesquisa de base etnográfica caracteriza-se pela inserção do pesquisador no contexto em análise e pelo não estabelecimento de categorias prévias de análise, mas pela elaboração de (uma) pergunta(s) de pesquisa que direciona(m) o desenvolvimento da pesquisa. A seguir, apresentamos a pergunta de pesquisa que norteou o desenvolvimento da investigação:

- Como a prática de sala de aula e o discurso do professor de língua inglesa refletem possíveis motivações ideológicas?

1.4 Instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados[1]

Para a coleta de dados, utilizamos os instrumentos e os procedimentos de pesquisa característicos da etnografia, conforme descritos por autores como Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Cançado (1994), entre outros. A seguir, procederemos a uma descrição detalhada dos instrumentos e procedimentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados:

- **observação de aulas**: foram observadas aulas de inglês como língua estrangeira em três diferentes contextos de ensino dessa língua;
- **elaboração de notas de campo**: durante as aulas observadas, foram elaboradas notas de campo, nas quais foram registrados os fatos reveladores da realidade de sala de aula;
- **elaboração de diários**: após cada aula observada, foram elaborados diários reflexivos, nos quais eram desenvolvidas nossas primeiras reflexões acerca da prática das professoras participantes;
- **gravações de aulas em áudio**: como as interações em sala de aula constituiriam nossos dados primários para análise, foram gravadas aulas nos três contextos de pesquisa. O início da gravação foi determinado pelas especificidades de cada contexto;
- **transcrições de aulas**: foram realizadas transcrições de trechos das aulas observadas, uma vez que esses dados constituiriam nossos dados primários. Somente foram transcritos aqueles trechos que se mostraram relevantes para a análise;
- **aplicação de questionários**: foram aplicados questionários às professoras participantes e aos alunos:

[1] Constam nos anexos os questionários aplicados às professora participantes e aos alunos, bem como os roteiros elaborados para as entrevistas com as professoras dos três contextos pesquisados.

- **questionário de formação**: esses questionários foram aplicados para levantar aspectos da formação das professoras participantes bem como para averiguar a percepção dessas professoras acerca das questões observadas em sala de aula;
- **questionário aplicado aos alunos**[2]: com esses questionários, objetivávamos levantar informações relativas à experiência anterior dos alunos com a língua-alvo, informações referentes à prática da professora participante, bem como a percepção dos alunos quanto a algumas das questões observadas em cada um dos contextos.
- **realização de entrevistas com as professoras participantes**: foram realizadas entrevistas com as professoras participantes com o objetivo de levantar a percepção dessas professoras acerca de algumas das questões levantadas durante a observação das aulas.

1.5 Descrição dos contextos pesquisados

Como apontamos anteriormente, foram observadas aulas de inglês como língua estrangeira em três diferentes contextos de ensino. A seguir, apresentamos uma descrição detalhada das instituições nas quais a pesquisa foi realizada, das turmas observadas e de cada uma das professoras participantes.

1.5.1 O primeiro contexto de pesquisa – Escola Particular de Idiomas

1.5.1.1 O perfil da escola

Trata-se de uma escola particular de idiomas de uma cidade de porte médio do interior paulista. No período de coleta de dados, segundo semestre de 2001, a escola estava em funcionamento havia dois anos. A classe social do corpo discente era bastante diversificada, pois o valor das mensalidades era de trinta e cinco reais (R$ 35,00). No período em que os dados foram coletados, o número de alunos girava em torno de cem.

O livro didático (LD) utilizado foi o *New Interchange: English for international communication,* da *Cambridge University Press*. Apesar de a escola adotar um livro didático

[2] Foram aplicados questionários aos alunos dos três contextos pesquisados. Embora as informações obtidas com esse instrumento tenham sido utilizadas na caracterização das turmas observadas (a experiência anterior dos alunos com a língua inglesa, a faixa etária do grupo etc.), essas informações mostraram-se pouco significativas para a análise dos dados. Dessa forma, optamos por descartar esses questionários enquanto dado secundário.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

específico, os professores tinham autonomia para conduzirem suas aulas da forma que julgavam conveniente, podendo, inclusive, incrementar o material didático.

1.5.1.2 O perfil da turma observada

No primeiro semestre de 2001, observamos algumas aulas da professora participante com o objetivo de escolhermos uma turma específica para a coleta de dados. Optamos por uma turma de "Básico II", isto é, alunos que estavam cursando o segundo semestre do curso. A turma escolhida era composta por sete alunos entre doze e dezesseis anos. Todos estudavam, naquele semestre, em escolas da Rede Pública de Ensino; conseqüentemente, já dispunham de algum conhecimento da língua inglesa. A escolha dessa turma não foi motivada por nenhum fator específico. Simplesmente escolhemos aleatoriamente uma turma, pois nosso objetivo era justamente investigar a prática da professora como um todo. Entretanto, ao longo da observação, essa escolha mostrou-se positiva, pois tratava-se de um grupo bastante participativo, não se deixando inibir pela presença do observador. Não fizemos um levantamento quanto à condição econômica dos alunos. Contudo, podemos afirmar, com base em alguns fatos observados, que havia uma paridade entre eles. Todos, por exemplo, tinham acesso a computadores.

1.5.1.3 O perfil da professora participante – Professora 1

A professora participante realizou seu curso superior em uma Universidade Pública do estado de São Paulo, onde concluiu o curso de *Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor*. Trata-se, portanto, de uma professora não licenciada.

Durante o curso superior, a professora estudou francês e italiano, tendo estudado inglês em duas escolas particulares de idiomas tradicionais, durante seis anos. No período de coleta de dados, a professora atuava como professora de inglês havia dois anos. Nesse período, ela trabalhou em duas escolas de idiomas, uma das quais é a escola em que a coleta de dados foi realizada. Desde que começou a atuar como professora de inglês, participou de dois "treinamentos" para professores, promovidos pelas editoras Cambridge e Oxford. A professora nunca viajou para nenhum país de língua inglesa, mas pretende viajar. No segundo semestre de 2001, período de coleta dos dados, a professora estava trabalhando somente na escola em que a pesquisa foi realizada, onde ensinava inglês para cinco turmas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

1.5.1.4 A observação de aulas

A coleta de dados no primeiro contexto foi realizada entre os meses de agosto e dezembro de 2001. Ao todo, foram observadas vinte e cinco aulas, com duração de noventa minutos cada uma. duas vezes por semana, totalizando 37h30min. de aulas observadas. Aulas em que foram aplicadas avaliações não foram consideradas. A seguir, apresentamos um quadro com as datas, horários e duração das aulas observadas:

AULAS OBSERVADAS NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2001			
AULA	**DATA**	**HORÁRIO**	**DURAÇÃO**
AULA 1	21/08/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 2	23/08/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 3	28/08/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 4	30/08/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 5	04/09/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 6	06/09/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 7	11/09/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 8	13/09/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 9	18/09/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 10	20/09/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 11	25/09/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 12	27/09/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 13	16/10/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 14	18/10/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 15	23/10/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 16	25/10/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 17	30/10/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 18	06/11/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 19	08/11/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 20	13/11/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 21	20/11/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 22	22/11/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 23	27/11/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 24	29/11/2001	Das 16h às17h30min	90 min
AULA 25	04/12/2001	Das 16h às17h30min	90 min

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

TOTAL DE HORAS	37h30min

Tab. 01 – Aulas observadas no primeiro contexto de pesquisa – Uma turma de Básico II de uma Escola Particular de Idiomas de um município do interior paulista.

1.5.2 O segundo contexto de pesquisa – a Escola Pública

1.5.2.1 O perfil da escola

Trata-se de uma Escola da Rede Estadual de Ensino. A escola conta com dezessete salas de aula e atende aproximadamente dois mil estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Localiza-se em um bairro de classe média do município. Dessa forma, a clientela é bem diversificada. A escola adota livros didáticos para todas as disciplinas. No caso da língua inglesa, é utilizado o livro didático de inglês da *Coleção Novos Tempos* da Editora Scipione. Trata-se de um livro didático nacional, de autoria de Maria Ferrari e Sarah G. Rubim, volume único para o Ensino Médio.

1.5.2.2 O perfil da turma observada

Trata-se de uma turma de segunda série do Ensino Médio. Essa série foi escolhida por se tratar de um grupo bastante avançado e que ainda não estava no último ano do Ensino Médio, o que poderia gerar problemas de participação e de comportamento. Solicitamos que a professora escolhesse uma turma relativamente pequena e que fosse participativa. O grupo era composto por quarenta e cinco alunos. Contudo, o número de alunos presentes às aulas observadas nunca foi superior a trinta. Quanto à experiência anterior com a língua inglesa, nenhum dos alunos freqüentava ou havia freqüentado escolas particulares de idiomas

1.5.2.3 O perfil da professora participante – Professora 2

A professora participante realizou seu curso superior na Faculdade Ibero Americana de São Paulo, onde freqüentou o curso de *Tradução e Interpretação e Licenciatura em Letras*, tendo estudado inglês e latim. Também estudou língua inglesa em duas escolas particulares de idiomas por cinco anos.

Atua como professora de inglês há aproximadamente dez anos e já participou de um curso para professores, organizado pela Secretaria de Educação do município em pareceria com a Universidade Pública local. Nunca viajou para o exterior.

Durante o período de coleta dados, a professora participante estava ministrando aulas

de inglês para quatro turmas e de português para duas, totalizando quarenta e quatro aulas semanais. Ao longo do período em que atua como professora de inglês, a professora participante ministrou aulas em escolas da Rede Pública e em uma escola particular de idiomas.

1.5.2.4 A observação de aulas

A coleta de dados no segundo contexto teve início em abril de 2002 e se estendeu até o mês de outubro. Ao todo, foram observadas vinte e oito aulas, com duração de quarenta e cinco ou cinqüenta minutos, duas vezes por semana, totalizando 26h50min. Diferentemente do que ocorreu no primeiro contexto, as aulas em que foram aplicadas avaliações foram consideradas. A seguir, apresentamos um quadro síntese das aulas observadas.

AULAS OBSERVADAS ENTRE OS MESES DE ABRIL E OUTUBRO DE 2002			
AULA	**DATA**	**HORÁRIO**	**DURAÇÃO**
AULA 1	10/04/2002	Das 10h15min às11h10min	55 min
AULA 2	11/04/2002	Das 08h às 09h	60 min
AULA 3	17/04/2002	Das 10h15min às11h10min	55 min
AULA 4	24/04/2002	Das 10h15min às11h10min	55 min
AULA 5	02/05/2002	Das 08h às 09h	60 min
AULA 6	08/05/2002	Das 10h15min às11h10min	55 min
AULA 7	09/05/2002	Das 08h às 09h	60 min
AULA 8	16/05/2002	Das 08h às 09h	60 min
AULA 9	05/06/2002	Das 10h15min às11h10min	55 min
AULA 10	06/06/2002	Das 08h às 09h	60 min
AULA 11	12/06/2002	Das 10h15min às11h10min	55 min
AULA 12	13/06/2002	Das 08h às 09h	60 min
AULA 13	19/06/2002	Das 10h15min às11h10min	55 min
AULA 14	20/06/2002	Das 08h às 09h	60 min
AULA 15	27/06/2002	Das 08h às 09h	60 min
AULA 16	03/07/2002	Das 10h15min às11h10min	55 min
AULA 17	04/07/2002	Das 08h às 09h	60 min
AULA 18	29/08/2002	Das 08h às 09h	60 min
AULA 19	05/09/2002	Das 08h às 09h	60 min
AULA 20	11/09/2002	Das 10h15min às11h10min	55 min



AULA 21	12/09/2002	Das 08h às 09h	60 min
AULA 22	18/09/2002	Das 10h15min às11h10min	55 min
AULA 23	19/09/2002	Das 08h às 09h	60 min
AULA 24	25/09/2002	Das 10h15min às11h10min	55 min
AULA 25	26/09/2002	Das 08h às 09h	60 min
AULA 26	02/10/2002	Das 10h15min às11h10min	55 min
AULA 27	09/10/2002	Das 10h15min às11h10min	55 min
AULA 28	16/10/2001	Das 10h15min às11h10min	55 min
TOTAL DE HORAS (Dados parciais)			**26h50m**

Tab. 02 – Aulas observadas no segundo contexto de pesquisa – Uma turma de segunda série do Ensino Médio de uma Escola da Rede Pública de Ensino em um município do interior paulista.

1.5.3 O terceiro contexto de pesquisa – a Universidade Pública

1.5.3.1 O perfil da Universidade

Trata-se de uma Universidade Pública. O curso de Letras da referida universidade é bastante conceituado, tendo recebido conceito "A" em todos os "provões" do MEC. O curso tem duração de quatro anos e forma professores de língua materna e de língua estrangeira – inglês ou espanhol, no período diurno, e francês ou italiano, no período noturno. O corpo docente é composto, na grande maioria, por professores doutores.

O livro didático utilizado é o *New Headway English Course* (Upper-Intermediate) da *Oxford University Press*. O material didático não é imposto pelo departamento.

1.5.3.2 O perfil da turma observada

Trata-se de uma turma de terceiro ano de Letras de um curso de formação de professores: licenciatura plena em Língua Portuguesa e Inglesa. A turma era composta por doze alunos. Por se tratar de um curso diurno, o grupo era bastante homogêneo. A idade da maioria dos alunos parecia variar entre vinte e vinte e cinco anos, havendo somente uma aluna que não se encaixava nesta faixa etária. Todos os alunos já haviam freqüentado escolas particulares de idiomas, contudo, podemos afirmar, com base nas aulas observadas, que somente uma aluna era altamente proficiente[3]. Alguns alunos já atuavam como professores.

[3] Não aplicamos nenhum tipo de teste de proficiência em nenhum dos três contextos pesquisados. Dessa forma, nossas considerações acerca do grau de proficiência dos alunos baseiam-se em nossas observações.

1.5.3.3 O perfil da professora participante – Professora 3

A professora participante realizou seu curso superior em uma Universidade Pública do estado de São Paulo, onde licenciou-se em *Letras*. Quanto à pós-graduação, realizou um curso de especialização na área de Lingüística Aplicada, mais especificamente na área de inglês instrumental, em uma das mais conceituadas Universidade Particulares do estado. Realizou seu curso de mestrado na mesma universidade, na área de Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas. Naquele momento, estava matriculada no Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa em outro câmpus da universidade em que trabalha.

A docente atuava como professora de inglês há dezessete anos, tendo lecionado em Escolas Públicas, Escolas Particulares de Idiomas, Universidades Particulares e em um programa de inglês instrumental, no câmpus da universidade onde desenvolve sua pesquisa de doutorado.

Durante o curso superior, a professora estudou inglês e italiano. Também freqüentou uma escola particular de idiomas por oito anos. Desde que começou a atuar como professora de inglês, participou de cursos para professores promovidos pela APLIESP – Associação de Professores de Língua Inglesa -, pela PUC-SP e pelo ERIC – *English Resource and Information Centre*. A professora viajou algumas vezes para o exterior, tanto em programas de estudos como a passeio, tendo visitado os Estados Unidos, a Inglaterra e o Caribe.

Quanto ao tempo de trabalho na universidade, a professora havia sido contratada, em regime de RDIDP, há um ano. No primeiro semestre de 2002, período de coleta dos dados, a professora estava ministrando três disciplinas na graduação e uma para uma turma no programa de extensão da universidade.

1.5.3.4 A observação de aulas

A coleta de dados no terceiro contexto foi realizada entre os meses de março e junho de 2002. Ao todo, foram assistidas vinte e uma aulas, com duração de cem minutos cada uma, duas vezes por semana, totalizando 35 horas de observação. As aulas em que foram aplicadas avaliações não foram consideradas. A seguir, apresentamos um quadro síntese das aulas observadas.

AULAS OBSERVADAS NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2002			
AULA	**DATA**	**HORÁRIO**	**DURAÇÃO**
AULA 1	26/03/2002	Das 8h20 às10h	100 min
AULA 2	27/03/2002	Das 14h às15h40min	100 min
AULA 3	02/04/2002	Das 8h20 às10h	100 min
AULA 4	03/04/2002	Das 14h às15h40min	100 min
AULA 5	09/04/2002	Das 8h20 às10h	100 min
AULA 6	10/04/2002	Das 14h às15h40min	100 min
AULA 7	16/04/2002	Das 8h20 às10h	100 min
AULA 8	17/04/2002	Das 14h às15h40min	100 min
AULA 9	23/04/2002	Das 8h20 às10h	100 min
AULA 10	07/05/2002	Das 8h20 às10h	100 min
AULA 11	14/05/2002	Das 8h20 às10h	100 min
AULA 12	15/05/2002	Das 14h às15h40min	100 min
AULA 13	21/05/2002	Das 8h20 às10h	100 min
AULA 14	22/05/2002	Das 14h às15h40min	100 min
AULA 15	28/05/2002	Das 8h20 às10h	100 min
AULA 16	29/05/2002	Das 14h às15h40min	100 min
AULA 17	04/06/2002	Das 8h20 às10h	100 min
AULA 18	05/06/2002	Das 14h às15h40min	100 min
AULA 19	11/06/2002	Das 8h20 às10h	100 min
AULA 20	12/06/2002	Das 14h às15h40min	100 min
AULA 21	25/06/2002	Das 8h20 às10h	100 min
TOTAL DE HORAS			**35h**

Tab. 03 – Aulas observadas no terceiro contexto de pesquisa – Uma turma de terceiro ano de um curso de Letras de uma Universidade Pública em um município do interior paulista.

1.6 Procedimentos de Análise

Como apontamos na seção 1.4, utilizamos, para a coleta de dados, os instrumentos de pesquisa característicos da etnografia, como proposto por Cavalcante e Moita Lopes (1991), Cançado (1994), entre outros. São eles: observação de aulas, elaboração de notas de campo, elaboração de diários de pesquisa, gravações de aulas em áudio, transcrições de aulas, questionários (para professores e alunos) e entrevistas.

Cavalcante e Moita Lopes (op. cit.) destacam que essa metodologia de pesquisa tem sido criticada devido ao suposto caráter subjetivo dos dados resultantes de sua implementação. Segundo eles, essa suposta subjetividade é solucionada por meio de uma triangulação dos dados. Dessa forma, eles adquirem uma intersubjetividade, uma vez que se levam em conta várias subjetividades ou maneiras de olhar para o mesmo objeto. Para os autores, essa triangulação de dados atribui maior confiabilidade à interpretação.

Com base nessas considerações, realizamos uma triangulação dos dados coletados. Elegemos como dados primários as interações em sala de aula e como dados secundários as anotações de campo, os diários de pesquisa, os questionários aplicados às professoras participantes e aos alunos e as entrevistas realizadas com as professoras. Inicialmente, procedemos a uma categorização dos dados primários. A partir das categorias resultantes, levantamos asserções acerca da prática pedagógica das professoras participantes. Em seguida, buscamos a confirmação dessas asserções nos dados secundários.

Neste capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada na realização dessa investigação. Nesse sentido, discutimos as diferentes concepções de Lingüística Aplicada e procedemos a uma caracterização da área tal como é entendida contemporaneamente. Além disso, caracterizamos a pesquisa, detalhamos os instrumentos de pesquisa utilizados durante a coleta de dados, apresentamos os três contextos pesquisados, as turmas observadas, as professoras participantes e os procedimentos de análise. No próximo capítulo, apresentaremos os pressupostos teóricos que nortearam essa investigação.



CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa. O capítulo encontra-se dividido em duas partes. A primeira focaliza a questão do *Imperialismo Lingüístico*. Nesta seção, abordamos a questão da expansão da língua inglesa e sua relação com a perpetuação de desigualdades econômicas, políticas e culturais, o que se refere à influência da língua inglesa no mundo colonial e neocolonial. Em seguida, abordamos a questão do crescimento da influência dos Estados Unidos no Brasil, a partir das primeiras décadas do século XX, o que estamos denominando *Imperialismo Americano*. A segunda parte deste capítulo focaliza a questão das implicações ideológicas do ensino de língua inglesa. Primeiramente, discutimos a relação existente entre língua e cultura e, em seguida, apresentamos a *Análise Crítica do Discurso*, como proposto por Fairclough (2001), para apontarmos a relação entre linguagem e ideologia e demonstrarmos como o ensino de língua inglesa constitui-se como uma prática discursiva. Finalmente, mostramos como a linguagem constitui-se, ao mesmo tempo, um mecanismo de dominação e de libertação.

2.1 A língua inglesa como língua internacional

Como apontamos anteriormente, um grande número de pesquisadores têm se dedicado ao estudo da expansão da língua inglesa. Destacamos, também, que esses autores, em sua maioria, estudam a questão como um legado colonial. Nesse sentido, citamos a distinção proposta por Altbach (1995) entre *Colonialismo* e *Neocolonialismo*. Para tratarmos do caráter global da expansão da língua inglesa, optamos pelas propostas teóricas de dois dos principais autores que se ocuparam da questão na última década: Phillipson (1992) e Pennycook (1994). A proposta teórica deste último, particularmente, ocupará um papel central em nossas reflexões.

Para Pennycook, a expansão da língua inglesa tem uma face global e uma local, ambas relacionadas à sua hegemonia no mundo contemporâneo. Para demonstrar o caráter global desse fenômeno, o autor utiliza o exemplo da nave espacial norte-americana Voyager. Enviada ao espaço em uma missão de busca por outras galáxias habitadas, a Voyager levava mensagens de saudação em cinqüenta e cinco idiomas. Contudo, a principal mensagem de boas vindas era veiculada em língua inglesa, ou seja, a língua escolhida para transmitir mensagens de saudação em nome de todos os habitantes da Terra foi o inglês. O autor nos questiona acerca do que justifica a escolha do inglês como língua "oficial" de saudações do planeta, uma vez que havia mensagens em vários idiomas.

A questão levantada acima refere-se ao lado global da problemática da expansão da língua inglesa. Além dessa face global, há uma face local, contextualizada da questão.

unesp

Pennycook utiliza, como exemplo, a música *Third World Child* dos cantores sul-africanos Jonny Clegg e Savuca. Essa música, transmitida por uma pequena emissora de rádio do bairro negro de Soweto, na África do Sul (o contexto local), discute a "sugestão" (feita pelo colonizador) de que as crianças do *Terceiro Mundo*[1] devem aprender um "pouquinho" de inglês. Os autores da música estão claramente problematizando a questão de aculturação imposta pelo "colonizador" via língua inglesa.

As questões levantadas acima apontam para duas faces do problema da expansão da língua inglesa, isto é, como discutir as implicações dessa expansão nos contextos global e local?

Trata-se de um processo de expansão prodigioso, pois ao mesmo tempo em que a língua inglesa foi escolhida como a língua oficial do planeta (para saudar extraterrestres), sugere-se que as crianças do *Terceiro Mundo* "aprendam a caminhar nos sonhos dos estrangeiros (falantes de inglês)".

Para discutir a questão de posição atual da língua inglesa, Pennycook utiliza exemplos de manifestações ocorridas em diferentes partes do mundo. Nesse sentido, ele nos questiona acerca do que torna um cartaz escrito em língua inglesa mais eficiente do que um redigido em uma língua local. Outro exemplo utilizado por ele são as manifestações estudantis ocorridas na China, em 1989. Para o autor, é fundamental discutir quais os efeitos desses protestos e demonstrações de descontentamento e quais são as relações existentes entre a mídia de língua inglesa (as agência internacionais de notícias, por exemplo) e os protestos e mortes de estudantes chineses. No mesmo sentido, qual seria a relação existente entre a mídia e a Guerra do Golfo e qual o papel da CNN, por exemplo, na produção e disseminação de notícias?[2]

Para Pennycook, essas questões não se referem simplesmente aos horrores de uma guerra ou de conflitos estudantis, mas de como o mundo percebe essas questões, já que a grande parte das informações é "produzida" e difundida em língua inglesa. Nesse sentido, o

[1] Phillipson (1992) sugere que se deve ter cuidado com termos como, por exemplo, *Imperialismo Lingüístico, Terceiro Mundo, língua materna, língua estrangeira, desenvolvido, subdesenvolvido*, entre outros. Esses termos devem ser utilizados de forma cautelosa, pois estariam revestidos de uma ideologia imperialista. Dessa forma, esses termos evocariam significados que foram determinados por uma visão ocidental de mundo e estariam, portanto, revestidos de significados ideologicamente determinados.

[2] Observe-se, nesse sentido, o papel desempenhado pela mídia norte-americana no sentido de justificar as ações do governo dos Estados Unidos contra grupos (e Estados) terroristas após os ataques de 11 de setembro de 2001. Também é muito significativo o fato de, pela primeira vez na história, jornalistas receberem autorização para acompanharem os combates na linha de frente, durante a Guerra do Iraque.

unesp

autor afirma que "esta questão, que une violência masculina, guerra e aquilo que o mundo ouve sobre isso, não é apenas uma aberração de um conflito" (op. cit., p. 03)[3].

Tratando da questão da reorganização de países que passaram por profundas transformações em seus regimes político e econômico, como os países do Leste Europeu e da extinta União Soviética, Pennycook propõe que a língua inglesa parece simbolizar o progresso e o futuro, uma vez que as principais economias do mundo são falantes de inglês. Haveria, então, uma correlação entre o desenvolvimento desses países (o desenvolvimento do turismo, de instituições financeiras, a construção civil etc.) e o ensino de língua inglesa.

Essas nações estão ou estavam redefinindo suas identidades étnicas, lingüísticas e religiosas. Frente a esse contexto, a "importação" da língua inglesa, via ensino, tem implicações para a constituição desses elementos identitários. Além disso, a que tipo de inglês esses países estão sendo expostos, uma vez que, ao estabelecerem relações comerciais com outros países via língua inglesa, ocorre, conseqüentemente, uma "mistura" do inglês com essas línguas. Dessa forma, esses países não estão sendo expostos à variante padrão, valorizada do inglês. Nesse sentido, Pennycook afirma que "o que me intriga aqui não é tanto como esta "variante" do inglês difere de outras formas do inglês, como um sistema lingüístico, mas muitos mais a que usos ela é submetida, que diferenças de sentidos ela chega a produzir" (op. cit., p. 04)[4].

Outra questão que preocupa o autor é o caráter onipresente da expansão da língua inglesa. Essa língua parece ter chegado em todos os lugares possíveis (via livros preparatórios para exames de proficiência, camisetas com frases em inglês, por meio de músicas de cantores norte-americanos etc.). A partir dessas questões, o autor tenta compreender o papel da língua inglesa no mundo e o que significa atuar como professor de inglês[5] nos diferentes contextos. Segundo ele, "o inglês e o ensino de língua inglesa parecem onipresentes no mundo, desempenhando um papel em todos os lugares, desde político, em grande escala, até à complexidade da vida das pessoas" (PENNYCOOK, op. cit., p. 05)[6].

---

[3] "This question, linking male violence, war and what the world hears about it, is not just an aberration of one conflict".

[4] "What intrigues me here is not so much how this 'variety' of English differs from other forms of English as a linguistic system, but rather to what uses it is put, what different meaning it comes to carry".

[5] Tratando da questão do *Imperialismo Social*, um dos subtipos do *Imperialismo*, Phillipson (1992) propõe que os principais agentes dessa forma de *Imperialismo* são os indivíduos que atuam como *inter-state actors*. Nessa categoria, o autor insere aqueles indivíduos que atuam internacionalmente, como profissionais que trabalham no exterior, autores que disseminam suas idéias por meio de livros, professores de inglês e lingüistas aplicados.

[6] "English and English language teaching seem ubiquitous in the world, playing a role everywhere from large scale politics to the intricacies of people's lives".

unesp

De acordo com Pennycook, o termo *ensino de língua inglesa* apresenta uma aparente normalidade, isto é, parece tratar-se de uma atividade comum. Entretanto, ele argumenta que todas as situações de uso da língua inglesa, independente do contexto, têm um elemento em comum, o que não justifica, portanto, que a questão seja tratada a partir de uma realidade específica. Nesse sentido, o autor mostra-se descontente com o que os lingüistas aplicados e os especialistas têm dito sobre a questão. A esse respeito ele afirma que "tem sido quase impossível encontrar um tratamento acadêmico sério para essas questões" (op. cit., p. 05)[7]. Phillipson (1992) ratifica essa posição de Pennycook. Segundo esse autor, os trabalhos da área de *Pedagogia Lingüística* focalizam, na sua maioria, somente o que ocorre na sala de aula no tocante a questões organizacionais e metodológicas. Assim, há muitas obras que tratam da questão da língua inglesa como língua internacional e de suas diversas variantes, mas a maior parte desses trabalhos tem servido como uma "cortina de fumaça" que tem obscurecido as questões políticas, culturais e éticas em torno da língua inglesa e de seu ensino.

Pennycook se propõe, então, a buscar caminhos de se refletir sobre a posição da língua inglesa no mundo, o que ajudará os professores a compreender sua prática de forma diferente. Contudo, essa questão engloba um grande número de áreas que vão das relações internacionais à Lingüística, da História Colonial à Literatura Pós-Colonial. Nesse sentido, autores como Phillipson (op. cit.) e Phillipson e Skutnabb-Kangas (1999) têm advogado por um maior intercâmbio entre a área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira e da Lingüística Aplicada com as Ciências Sociais. Phillipson e Skutnabb-Kangas, particularmente, argumentam que para tratar da questão do papel global e local da língua inglesa, os pesquisadores na área de Lingüística Aplicada precisam de conhecimentos relativos a questões de economia, de ciência política, de sociologia política, de estudos culturais, de história, de análise de discurso etc. Como Pennycook, esses autores advogam por uma abordagem interdisciplinar da questão da expansão da língua inglesa. Para eles, o ensino de língua inglesa precisa ser situado em uma perspectiva macro-social. Nesse sentido, Pennycook destaca dois temas centrais relacionados à forma de pensar a questão. São eles:

1- As limitações dos paradigmas dominantes da área de Ensino de Língua Inglesa e da área de Lingüística Aplicada, o que o autor denomina de *Discurso do inglês como língua internacional*. Esse discurso tende a ver a expansão da língua inglesa como natural, neutra e benéfica. Para Pennycook, é importante focalizar as origens históricas e culturais do discurso da neutralidade, pois é impossível desenvolver uma compreensão alternativa do

[7] "(...) It has been almost impossible to find any serious academic treatment of these questions".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

ensino de língua inglesa sem uma compreensão profunda de como a tendência dominante da Lingüística Aplicada configurou-se nos moldes atuais ; e

2- A necessidade de reflexão acerca das implicações culturais e políticas da expansão da língua inglesa, o que ele denomina de *Experiência do Inglês*.

Segundo Jespersen (1938/68, *apud* PENNYCOOK, op. cit., p. 07), houve um crescimento vertiginoso do número de falantes de inglês ao longo dos últimos cinco séculos[8]. O autor apresenta os seguintes dados quantitativos dessa expansão:

1- Século XV: quatro milhões de falantes;

2- Século XVI: seis milhões de falantes;

3- Século XVII: oito milhões e meio de falantes;

4- Século XVIII: entre vinte e quarenta milhões; e

5- Século XIX: entre cento e dezesseis e cento e vinte e três milhões de falantes.

Ao longo do século XX, o número de falantes de inglês cresceu aproximadamente dez vezes mais, em relação ao século anterior. Atualmente, o número de falantes oscila entre 700 milhões a um bilhão, divididos em falantes nativos, falantes de inglês como segunda língua ou língua intranacional e falantes de inglês como língua estrangeira ou internacional. Este último grupo é de difícil definição devido ao crescimento do número de falantes que se inserem nessa categoria. A própria existência de diferentes categorias de usuários evidencia a extensão da expansão da língua inglesa no mundo.

A *Enciclopédia Cambridge da Linguagem* (*Cambridge Encyclopaedia of Language*) apresenta os seguintes dados da expansão da língua inglesa no mundo:

1- O inglês é usado como língua oficial ou semi-oficial em mais de sessenta países e ocupa uma posição proeminente em mais de vinte, estando bem estabelecida em todos os continentes;

[8] Na bibliografia especializada, há um grande número de obras que focalizam a expansão da língua inglesa histórica e quantitativamente. Um dos trabalhos mais conhecidos é o de FISHMAN et. al. (1977). Nos últimos anos, uma das publicações mais importantes, nessa linha, é a de CRYSTAL (2001). PHILLIPSON (1992), por sua vez, discute, brevemente, o crescimento da influência da língua inglesa nos organismos internacionais após a Segunda Guerra Mundial. No Brasil, Paiva (1991) realizou um trabalho de mapeamento da expansão da língua inglesa no mundo. Uma vez que esses e outros autores têm se ocupado em descrever a expansão da língua inglesa, não julgamos necessário, no escopo de nosso investigação, proceder a essa tipo de discussão.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

2- É a língua dominante no mercado editorial, em aeroportos e tráfego aéreo, em negócios internacionais, conferências acadêmicas, nas ciências, na diplomacia, nos esportes, competições internacionais, música popular, entretenimento etc.;

3- Mais de cinqüenta milhões de crianças estudam inglês como língua adicional, em nível primário, e mais de oitenta milhões em nível secundário; e

4- Em um ano, o Conselho Britânico auxiliou duzentos e cinqüenta mil estudantes de outros países a estudarem inglês. Só nos Estados Unidos, o número de estudantes estrangeiros atingiu trezentos e trinta e sete mil, em 1983.

Segundo Pennycook, parece haver uma concordância razoável acerca das razões e das implicações da expansão da língua inglesa. Nem todos concordam com a posição de Hindmarsh (1978), para quem "o mundo optou pelo inglês e sabe o que quer, o que satisfará suas necessidades" (*apud* PENNYCOOK, op. cit., p. 08)[9]. Essa posição baseia-se em uma crença bastante difundida no século XX, segundo a qual a Inglaterra e a língua inglesa seriam superiores; seria essa superioridade intrínseca a responsável pelo crescimento da proeminência da língua inglesa. Além disso, a língua inglesa seria benéfica para o mundo, uma vez que ela teria sido escolhida livremente. O grande prejudicado por essa expansão seria a própria língua inglesa e não as outras línguas e culturas, pois, ao entrar em contato com outras línguas, a língua inglesa seria "contaminada". Haveria uma "deterioração" quanto ao padrão lingüístico. Fica evidente que essa perspectiva baseia-se em uma visão preconceituosa da variação lingüística. Segundo Mazrui, "a respeito da expansão fenomenal da língua, a Inglaterra como *locus* da língua, parece ver isso, na melhor das hipóteses, como um fenômeno divertido e, na pior, como algo que tende a poluir e corromper a língua" (1975a, *apud* PENNYCOOK, op. cit., p. 09)[10].

Em Lingüística e Lingüística Aplicada, evita-se essa discussão e focaliza-se a descrição dos diferentes tipos de inglês produzidos pela expansão mundial da língua. As causas e efeitos da expansão não são considerados e são relegados a uma perspectiva funcionalista a qual não se diferencia significativamente da perspectiva de Hindmarsh, apontada acima.

Tradicionalmente, a expansão da língua inglesa é considerada natural, neutra e benéfica. Segundo Phillipson (1992), essa questão originou-se devido à evocação explícita de

---

[9] "The world has opted for English, and the world knows what it wants, what will satisfy its needs".

[10] "In spite of the phenomenal spread of the language, the British at home seem to look on it at best as an amusing phenomenon, and at worst as something which is tending to pollute and corrupt the language".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

um ideal não político para o ensino de língua inglesa. Segundo o autor, esse argumento foi evocado como sendo o ponto central da conferência da *Commonwealth*[11] sobre ensino de inglês como língua estrangeira, realizada na *University College* de Makarere, Uganda, em 1961. Essa conferência foi determinante para a cristalização dos princípios que passaram a reger o ensino de língua inglesa no período pós-colonial. Segundo a *Revista da Fundação Ford* (citada em PHILLIPSON, op. cit., p. 66) a conferência de Makarere foi um dos marcos do período de expansão do ensino de língua inglesa.

A idéia de que se trata de um fenômeno natural deve-se ao fato de não haver uma referência crítica à imposição colonial da língua inglesa. Dessa forma, sua subseqüente expansão é vista como o resultado inevitável de forças globais. Quanto à sua suposta neutralidade, acredita-se que a língua inglesa teria se desvencilhado de seu contexto cultural original (Inglaterra e Estados Unidos, principalmente). Dessa forma, ela teria se transformado em um meio de comunicação neutro e transparente. Acredita-se que a expansão da língua inglesa tem um caráter benéfico. Essa crença deve-se ao fato de o fenômeno ser tratado a partir de uma perspectiva otimista da comunicação internacional, a qual assume que o uso internacional da língua inglesa ocorre em um contexto socioeconômico cooperativo e equilibrado.

Nessa perspectiva, embora a língua inglesa tenha se expandido a partir da dominação colonial, ela teria adquirido uma neutralidade, tornando-se, dessa forma, o instrumento do progresso mundial. A esse respeito, Phillipson (op. cit.) cita o diretor do *Centro de Linguística Aplicada de Washington*, para quem a expansão da língua inglesa pode ser comparada, no que diz respeito a sua funcionalidade, ao uso moderno do computador. Segundo ele, o computador funcionaria como uma ferramenta útil quando a capacidade humana de processar informação não é suficiente. Com a língua inglesa ocorreria algo semelhante, pois, uma vez que a *comunicação global* ficaria limitada por barreiras lingüísticas, a expansão do inglês acelerou e mesmo transformou os padrões de comunicação internacional existentes. Contudo, como Phillipson salienta, essa posição não destaca as forças econômicas, políticas, intelectuais e culturais (a indústria de entretenimento americana, por exemplo) que impeliram a expansão da língua inglesa.

A partir dessa perspectiva, a principal questão debatida por lingüistas e lingüistas aplicados refere-se à variação lingüística. Segundo Pennycook (1994), as discussões eram orientadas pela seguinte pergunta: Deve haver um esforço no sentido de manter uma variante

[11] Associação que reúne o Reino Unido e os países que integravam e os que ainda integram o Império Britânico.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

padrão da língua inglesa ou deve-se legitimar outras variantes? Pode-se observar duas ideologias nesse debate: a primeira sugere a manutenção de uma única variante de prestígio da língua, enquanto a segunda propõe a legitimidade de múltiplos padrões.

Um dos estudos mais importantes sobre a expansão da língua inglesa foi desenvolvido por Fishman, Cooper e Conrad (1977). Sobre essa questão, Fishman (1977) conclui que a língua inglesa não é ideologicamente carregada. O autor propagou a idéia de que o inglês seria, nos países em que não é língua materna, uma "ferramenta" neutra, isto é, livre de qualquer tipo de implicação ética e ideológica. Trata-se de um dos principais defensores da idéia de neutralidade da língua inglesa.

Uma década mais tarde, o próprio autor reformula suas generalizações (Fishman,1987). Nesse novo trabalho, Fishman afirma que a "ocidentalização", a modernização, a expansão da cultura jovem internacional, da tecnologia popular, e o consumismo são ideologicamente comprometidos e têm conseqüências ideológicas, comportamentais e econômico-técnicas (cf. PHILLIPSON, 1992).

Como apontamos acima, a grande maioria dos estudos que focalizam a questão da língua inglesa como língua internacional tem se centrado em questões de normatização ou na descrição de variantes regionais dessa língua. Dentro dessa tendência, os estudos têm se restringido a quatro áreas de investigação: questões de modelo, de normatização, de inteligibilidade e de descrição de novas formas de inglês. Segundo Pennycook, essa temática ainda pode ser observada nos trabalhos desenvolvidos na década de 1990.

A idéia de que a expansão da língua inglesa é natural, neutra e benéfica ainda parece predominar entre os pesquisadores envolvidos no ensino de língua inglesa. Essa perspectiva ainda prevalece em conferências internacionais e parece ser o caso no contexto acadêmico brasileiro. Como argumenta Pennycook, a língua inglesa ainda é vista como algo bom, como uma força positiva na busca pela paz e pela compreensão internacional. Nesse sentido, Phillipson (op. cit.) destaca que a língua inglesa é considerada, nos círculos de profissionais de ensino dessa língua, como uma "vantagem" incontestável, embora as políticas lingüísticas e pedagógicas originem-se na Inglaterra e nos Estados Unidos.

Para Pennycook, não se trata de afirmar que questões de inteligibilidade, normatização ou variação sejam irrelevantes. O problema é que essas questões tornaram-se o único foco de debate, o que acaba por obscurecer outras questões relevantes. O debate acerca da influência do inglês no mundo limita-se a duas perspectivas: uma conservadora, que propõe a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

necessidade de normatização, e uma liberal, que defende a pluralidade de variantes. Dessa forma, a investigação tem se limitado a questões de inteligibilidade e descrição. Conseqüentemente, a pesquisa realizada na área não abrange a questão do papel do professor de inglês no mundo. Segundo Pennycook, "isso não é surpreendente, contudo, uma vez que a idéia da expansão do inglês como natural, neutra e benéfica é central para o discurso do inglês como língua internacional" (op. cit., p. 11)[12].

Apontamos anteriormente que a expansão da língua inglesa tem uma face global e uma local. Para discutir as implicações locais dessa expansão, Pennycook utiliza, como exemplo, as dificuldades enfrentadas por alunos chineses (moradores de Hong Kong) ao serem obrigados, a partir do ensino médio, a utilizar a língua inglesa nas atividades de sala de aula. Para ele, o problema enfrentado por esses alunos não se relaciona diretamente à estrutura da língua inglesa ou à aceitação de sua variante local – o inglês de Hong Kong. Trata-se, na verdade, de uma questão relativa à *Experiência Mundial do Inglês* e sua relação com a estrutura de classes, com a educação e a cultura e com a materialidade de sua imposição aos estudantes de nível secundário e as complexas implicações de seu eventual sucesso na e através da língua inglesa.

Não é possível afirmar, portanto, que a língua inglesa é neutra e sua presença natural, neste contexto. Quanto ao caráter "benéfico", o único fator positivo da expansão do inglês em Hong Kong refere-se ao fato de os alunos ingressarem na universidade. Contudo, isso implica só atentar para os fatores sociais e econômicos do processo. Se considerarmos que atingir um alto nível de proficiência só é positivo para aqueles que ingressarão na universidade, não se trata de uma benesse para a grande maioria da população.

Como argumenta Pennycook, o paradigma dominante de investigação na área de inglês como língua internacional falha por não considerar as questões sociais, históricas, culturais e políticas envolvidas no processo. Primeiramente, não há uma problematização da noção de escolha. Supõe-se, como apontamos acima, que os indivíduos e as nações estão livres de pressões econômicas, políticas e ideológicas quando optam pela língua inglesa como veículo de comunicação intranacional (em contextos de bilingüismo e multilingüismo) e/ou internacional. Em segundo lugar, trabalha-se com uma concepção de linguagem estruturalista e positivista, a qual pressupõe que as línguas estão livres de influências culturais e políticas. Acredita-se, também, que o *status* internacional da língua inglesa a torna ainda mais neutra

[12] "This is not surprising, however, since the view of the spread of English as natural, neutral and beneficial is central to the discourse of English as an international language".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

que as outras línguas. Há, ainda, uma compreensão simplista das relações internacionais que sugere que os indivíduos e as nações se relacionam de forma igualitária. Dessa perspectiva, o uso irrestrito do inglês é benéfico.

Segundo Pennycook, o mesmo pensamento pode ser observado em muitos teóricos da Educação. Nesse sentido, ele cita Giroux (1983) que sugere que a predominância da *cultura do capitalismo* conduz a análises que focalizam somente questões de eficiência no processo de ensino/aprendizagem, ignorando questões mais amplas como, por exemplo, o papel da Escola enquanto agente reprodutor social e cultural, em sociedades caracterizadas por desigualdades na distribuição de riquezas, poder e privilégios. O professor, nesse contexto, recebe pouca assistência de especialistas (lingüistas aplicados, lingüistas e estudiosos da educação) no sentido de compreender sua atividade profissional, uma vez que os estudiosos da área atuam a partir de uma visão limitada de mundo e das relações internacionais.

Ainda tratando dessa questão, Pennycook afirma, com base em Phillipson (1988), que os programas de treinamento de professores de língua inglesa focalizam exclusivamente questões de ordem lingüística, psicológica e educacional em sentido restrito. Não há uma preocupação efetiva com questões relativas às relações internacionais, com teorias sobre contato cultural e intercultural ou quanto a questões de ordem política e sociológica da linguagem ou da educação. Nesse sentido, apontamos anteriormente que Phillipson (1992) argumenta que é necessário situar o ensino/aprendizagem de língua inglesa em uma perspectiva teórica macro-social.

Contudo, como argumenta Pennycook, alguns autores têm atentado para questões outras que não a variação da língua inglesa (a descrição dos diferentes tipos de inglês) ou sua normatização. Esses autores têm se preocupado com as implicações políticas e culturais da expansão da língua inglesa, focalizando questões como: 1) o fato de a expansão da língua inglesa consistir em ameaça a outras línguas (em contextos bilingües e multilingües em que o inglês se torna um veículo de comunicação intranacional); e 2) por tornar-se a língua do poder e do prestígio em muitos países, a língua inglesa tem atuado como um regulador do progresso social e econômico. No âmbito profissional, a língua inglesa exacerba diferenças de poder e torna esses domínios mais acessíveis para aqueles que são proficientes nessa língua. No âmbito global, sua posição lhe confere o papel de regulador internacional, regulando o fluxo de pessoas, o que está diretamente relacionado a formas nacionais e internacionais de cultura e conhecimento que são dominantes no mundo. Essa questão, por sua vez, abrange certos

unesp

aspectos das relações globais, tais como a expansão do capitalismo, ajudas para desenvolvimento e o domínio da mídia norte-americana.

Como procuramos demonstrar até o momento, a língua inglesa constitui-se como a língua do *Imperialismo* e de interesses particulares. Nesse sentido, o seu ensino tem implicações morais e políticas, uma vez que ela configura-se como uma ameaça a línguas locais e sua aprendizagem funciona como um regulador dos melhores empregos. A esse respeito, Phillipson (1992) afirma que o domínio da língua inglesa é visto como um símbolo de prestígio em alguns países da África e da Ásia. Segundo o autor, em países onde o inglês é falado perifericamente, tanto a elite quanto a "massa" atribuem um valor positivo à educação em língua inglesa. Assim, a língua inglesa acaba por deslocar e mesmo substituir as línguas nacionais de diversos países.

Dessa forma, a proficiência em língua inglesa é vista, no contexto africano, como indispensável para que haja mobilidade social. Nesse sentido, Phillipson (op. cit.) argumenta que a Escola é o principal instrumento de alienação das minorias lingüísticas. No contexto africano, por exemplo, ela está sendo usada para suprimir/"sufocar" as línguas locais e impor a língua estrangeira, principalmente o inglês, bem como os valores transmitidos por essa língua.

Abordando a questão do *genocídio lingüístico*, Pennycook cita Day (1980) para quem a língua inglesa constitui uma ameaça à existência de várias línguas. Em contextos em que a língua inglesa adquiriu *status* de língua oficial e tornou-se a língua na qual a informação é veiculada, ela acaba por "expulsar" a língua ou línguas concorrentes, impedindo seu uso.

Outra questão importante quanto à expansão da língua inglesa, refere-se ao seu prestígio econômico e social. À medida que a língua inglesa adquire uma posição de prestígio no sistema educacional como, por exemplo, no de Hong Kong, ela torna-se um dos mais importantes meios de inclusão ou exclusão do sistema educacional, do mercado de trabalho, da hierarquia social e outros. Esse fenômeno é freqüente em ex-colônias britânicas onde as elites mantêm a política dos colonizadores, usando o acesso à educação em língua inglesa como item crucial para a distribuição da riqueza e, conseqüentemente, do prestígio social. Nesses países, a proficiência na língua inglesa é condição obrigatória para o progresso no sistema educacional. principalmente de nível superior. Conseqüentemente, há uma conexão entre a língua inglesa e o poder social e econômico das elites. Dessa forma, a língua ou línguas locais são renegadas a uma condição secundária.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Pennycook utiliza, como exemplo, o caso das Filipinas, onde a língua inglesa atua de forma decisiva na criação e na manutenção das divisões sociais, as quais servem a uma economia dominada por uma pequena elite e a interesses econômicos estrangeiros. Nesse sentido, o autor afirma que "(...) não podemos reduzir questões de linguagem a tais noções psicológicas e sociais como motivações instrumentais e integrativas, mas dar conta de em que medida a língua está encerrada em lutas sociais, econômicas e políticas" (op. cit., p. 15)[13]. Para ele, dentro de um projeto de valorização de uma língua local (como o filipino), a defesa da língua constitui-se como um instrumento de luta por uma distribuição mais justa do poder político e das riquezas.

Já no contexto indiano, em que há um movimento em defesa do uso amplo do hindi (como possível substituto do inglês) e, conseqüentemente, movimentos contrários por parte de grupos étnicos/lingüísticos diferentes, o inglês assume a condição de neutralidade. Nesse sentido, Pennycook cita Kachru (1982), que sugere que a língua inglesa ocuparia, no contexto indiano, uma posição neutra, uma vez que estaria acima das questões locais. Pennycook aporta dois problemas desse argumento. Primeiramente, não se reconhece que a língua inglesa esteja envolvida em relações econômicas e políticas no âmbito local; em segundo lugar, não se reconhece que a língua inglesa, enquanto língua internacional dominante, esteja envolvida em múltiplas relações internacionais como o *Capitalismo Internacional*. Em ambos os casos (local e internacional) há questões econômicas envolvidas, o que inviabiliza a hipótese da neutralidade.

Os diferentes níveis de envolvimento da língua inglesa na vida política, educacional, social e econômica de um país é claramente resultado de um legado histórico colonial e do nível de sucesso desse país em evitar a ameaça neocolonialista após a independência.

A influência da língua inglesa em países do *Terceiro Mundo* parece relacionar-se ao modelo socioeconômico adotado – Socialismo ou Capitalismo. Quando se trata de um país capitalista, a língua inglesa adquire um *status* privilegiado devido às relações internacionais e, conseqüentemente, ao contato com as grandes potências falantes de inglês (Estados Unidos, Grã-Bretanha e Canadá). Assim, o "poder" econômico da língua inglesa inviabiliza políticas de incentivo às línguas locais. Nesse sentido, a aprendizagem de língua inglesa constitui uma forma de acumulação de capital em muitos países.

---

[13] "(...) we cannot reduce questions of language to such social psychological notions as instrumental and integrative motivation, but must account for the extent to which language is embedded social, economic and political struggles".

unesp

Outra dimensão da expansão da língua inglesa são os efeitos dessa língua em domínios específicos, uma vez que, como aponta Phillipson

> o inglês tem uma posição dominante na ciência, tecnologia, medicina e computadores; em pesquisas, livros, periódicos e *software*; em negócios transnacionais, comércio, navegação e aviação; na diplomacia e em organizações internacionais; em programas de comunicação em massa, em agências de notícias e jornalismo; em cultura jovem e esportes; em sistemas educacionais, (...) (1992, p. 06)[14]

Como exemplo das implicações do predomínio da língua inglesa nas diversas áreas, Pennycook (1994) cita o uso do inglês como língua internacional da medicina, uma vez que é nessa língua que são veiculadas todas as pesquisas realizadas na área. Ao constituir-se como "meio" de formação de profissionais da medicina (e de qualquer outra área), a língua inglesa influencia o tipo de informação que é veiculada, influenciando o sistema educacional e outros sistemas e instituições.

Apontamos anteriormente, que a língua inglesa funciona, em alguns contextos, como um regulador no que se refere à mobilidade social e econômica. Ao constituir-se como um dos principais mecanismos de manutenção de desigualdades sociais, políticas e econômicas em vários países, a língua inglesa também assume a função de regulador de migrações entre diferentes países, especialmente no caso de grupos de refugiados. Nesse sentido, Pennycook cita Tollefson (1988), que afirma que o *Centro de Processamento de Refugiados do Sudoeste da Ásia* implementa uma política de "limitação" do desenvolvimento lingüístico dos refugiados, pois, dessa forma, eles só competirão por cargos de baixa remuneração. Esse centro implementa programas de educação em língua inglesa com o intuito de preparar grupos de refugiados para migrar para os Estados Unidos. Dessa forma, o centro funciona como um centro preparatório de força de trabalho para a economia norte-americana. Segundo o autor,

> eles são freqüentemente orientados no sentido de americanizar os imigrantes, um processo que assume que a sociedade americana tem pouco ou nada a aprender da cultura dos imigrantes e que a principal responsabilidade cívica dos 'imigrantes' é transformarem-se, por meio da adoção de valores, atitudes e comportamentos dominantes daquela sociedade (TOLLEFSON, 1989, *apud* PENNYCOOK, op. cit., p. 18)[15].

---

[14] "English has a dominant position in science, technology, medicine, and computers; in research, books, periodicals, and software; in transnational organisations; in mass media entertainment, news agencies, and journalism; in youth culture and sports; in education systems, (...)".

[15] "They are constantly oriented towards the Americanization of immigrants, a process that assumes that American society has little or nothing to learn from immigrants' culture and that 'immigrants' primary civic responsibility is to transform themselves by adopting that society's dominant values, attitudes, and behaviors".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Pode-se observar que há ligações muito próximas entre a língua inglesa e as relações globais de dependência econômica e exploração e entre a língua inglesa e as diferentes formas de cultura – no caso, aspectos da cultura norte-americana.

Segundo Pennycook, as políticas lingüísticas podem se transformar em um substituto de políticas raciais. O autor cita, como exemplo, o movimento do *English Only* que se originou nos Estados Unidos. Segundo Phillipson (1992), é tendência atual nos Estados Unidos considerar o país como monolíngüe. Entretanto, em períodos anteriores da história norte-americana, houve a tendência de se legitimar a diversidade lingüística, o que vai de encontro à tradição norte-americana de o Estado não regular questões de linguagem, já que se trata de liberdade de expressão. Contudo, nos séculos XVIII e XIX, houve uma mudança de mentalidade. Surgiu, nesse período, um movimento de promoção do monolingüismo e de ênfase no "inglês padrão" como sendo peculiaridade do pensamento racional, da ética, e da manifestação estética. Assim, a tolerância da diversidade que marcou a história norte-americana decaiu rapidamente.

Phillipson destaca que a Escola, enquanto local de socialização do indivíduo, e o professor de inglês tiveram um papel proeminente na promoção do mito do monolingüismo e na assimilação de crianças cultural e lingüisticamente diferentes. O impacto dessas medidas sobre essas crianças foi devastador, uma vez que elas passaram a ser inseridas, nas escolas, em uma cultura, bem como em uma língua, totalmente diferente da sua.

Esse movimento utilizou a linguagem como um símbolo da unidade nacional e da não divisão étnica do país, invocando a idéia da superioridade anglo-saxônica. Segundo Pennycook (1994), por trás desse movimento, havia um interesse socioeconômico, qual seja o de restringir o acesso de indivíduos não falantes de inglês a recursos econômicos e instituições políticas.

Ao longo da história, a língua inglesa foi associada à cultura britânica e, em um segundo momento, às culturas dos novos países falantes dessa língua (Estados Unidos e Canadá, principalmente). Para Pennycook, a língua inglesa está associada atualmente a várias formas de cultura e conhecimento que não são facilmente localizáveis. Nesse sentido, um dado importante é o predomínio da língua inglesa nos domínios da cultura popular, das relações acadêmicas internacionais e de outras formas de transferência internacional de informação.

unesp

Como exemplo desse fenômeno, Pennycook cita o trabalho de Flaitz (1988), no qual o autor afirma que a língua inglesa está sendo introduzida na cultura francesa por meio da música popular. Embora a elite francesa não veja com bons olhos essa interferência em sua cultura, a grande parte da população não a concebe como um problema. Segundo Pennycook, a língua inglesa está relacionada diretamente à expansão internacional da cultura popular por meio de músicas e filmes, o que contesta a pretensa neutralidade da língua, como proposto por Fishman (1977).

A predominância acadêmica da língua inglesa tem implicações para as relações acadêmicas internacionais. A maioria dos livros, além de serem publicados em língua inglesa, são idealizados para atenderem aos mercados internos de países falantes de inglês (Grã-Bretanha, Estados Unidos, Austrália, Canada etc.). Além de serem obrigados a atingir um alto nível de competência lingüística, os alunos dependem do conhecimento produzido nos moldes ocidentais, os quais são inadequados para alguns contextos.

Pennycook discute, nesse sentido, o papel de algumas disciplinas acadêmicas neste processo. Segundo ele, a Lingüística moderna tradicionalmente estuda propriedades formais da linguagem. Como as universidades do *Terceiro Mundo* são implementadas a partir de modelos europeus, as disciplinas científicas também são exportadas nos moldes europeus. Para o autor, devido às especificidades dos países do *Terceiro Mundo*, seria mais apropriado um foco em outras propriedades da linguagem que não aquelas tradicionalmente abordadas pelos estudiosos da linguagem. Essas sociedades acabam desenvolvendo uma relação de dependência com os países desenvolvidos. Além disso, os modelos europeus/ocidentais muitas vezes são inadequados às realidades locais. Contudo, eles continuam a ser utilizados devido ao uso da língua inglesa, ao prestígio da ciência ocidental e ao treinamento de pesquisadores (locais) nos grandes centros tecnológicos do ocidente.

Dessa forma, pode-se supor a existência de um conjunto de relações entre a língua inglesa e o tipo de cultura e conhecimento que desfrutam de credibilidade internacional. Nesse sentido, Pennycook afirma que

> o acesso a formas de conhecimento prestigiosas, mas freqüentemente inadequadas, geralmente se dá somente por meio do inglês e, dessa forma, dado o *status* do inglês tanto dentro dos países quanto entre eles, há freqüentemente um reforço recíproco da

> posição do inglês e da posição de formas importadas de cultura e de conhecimento (PENNYCOOK, op. cit., p. 22)[16].

Segundo o autor, alguns estudiosos têm apontado uma correlação ente a expansão da língua inglesa e questões de ordem mais geral, no que se refere às relações internacionais. Dessa forma, a expansão do inglês corresponderia à expansão da cultura internacional de mercado, à normatização tecnológica etc. Nesse sentido, Naysmith (1987, *apud* PENNYCOOK, op. cit., p. 21) sugere que o ensino de língua inglesa tornou-se parte de um processo no qual uma parte do mundo (os países subdesenvolvidos do *Terceiro Mundo*) torna-se gradativamente dominada política, econômica e culturalmente por outros países (as grandes potências falantes de inglês, as quais são denominadas por Phillipson (1992) como *países essencialmente falantes de inglês*). À medida que a língua inglesa tornou-se a língua do *Capitalismo Internacional*, ela tornou-se o centro desse processo.

A posição de que a língua inglesa é uma parte integral de uma estrutura global de dependência é explorada por Phillipson (op. cit.). O autor propõe uma correlação entre o *Imperialismo* de forma geral, isto é, relações estruturais de âmbito global que mantêm e reproduzem desigualdades econômicas entre os países, e o que ele denomina de *Imperialismo Lingüístico Inglês*. Para ele, o *Imperialismo Lingüístico Inglês* é um subtipo de *Imperialismo Lingüístico* de forma geral que entraria em operação quando o domínio inglês é afirmado e mantido por meio da constante reconstituição de desigualdades estruturais e culturais entre a língua inglesa e outras línguas.

Phillipson demonstra as limitações do argumento de que a posição da língua inglesa no cenário internacional é resultado acidental e/ou natural de forças globais. Por meio da análise de documentos do Conselho Britânico e de outras organizações, o autor demonstra que a expansão da língua inglesa foi e ainda é uma política deliberada dos países essencialmente falantes de inglês (principalmente Estados Unidos e Inglaterra) com motivos econômicos e políticos.

A partir das correlações estabelecidas entre a língua inglesa e a exportação de determinadas formas de cultura e conhecimento e entre essa língua e a manutenção de elites sociais, econômicas e políticas, Pennycook conclui que "é evidente que a promoção do inglês ao redor do mundo pode trazer vantagens econômicas e políticas reais para os proponentes

[16] "Access to prestigious but often inappropriate forms of knowledge is often only English, and thus, given the status of English both within and between countries, there is often a reciprocal reinforcement of the position of English and the position of imported forms of culture and knowledge.

dessa expansão" (PENNYCOOK, op. cit., p. 22)[17]. Nesse sentido, o autor cita Skutnabb-Kangas e Phillipson (1989) que concluem que tem sido uma política governamental britânica e americana, desde a metade dos anos 50, estabelecer o inglês como uma *segunda língua universal*, com o objetivo de proteger e promover os interesses capitalistas.

Para Pennycook, uma análise crítica da expansão da língua inglesa revelará uma ampla gama de questões relativas à sua correlação com o poder social e econômico, tanto no interior de um país quanto em suas relações externas, com a expansão global de várias formas de cultura e conhecimento e com as diversas forças que moldam o mundo contemporâneo. O autor apresenta como exemplo dessas relações o caso de Hong Kong. Apesar de a língua local não estar em uma situação de *genocídio lingüístico*, o inglês ocupa uma posição de prestígio, uma vez que é a língua dominante nas instâncias acadêmica, profissional, legislativa etc. Dessa forma, o inglês configura-se como língua do prestígio social e econômico em Hong Kong. O autor conclui que a posição do inglês em áreas como a educação e o direito exacerba as dificuldades de acesso a esses domínios por grande parte da população. Segundo ele, "(...) o predomínio do inglês na educação [de Hong Kong] – cerca de 90 por cento da educação secundária é em língua inglesa – é claramente prejudicial para a maioria dos estudantes" (op. cit., p. 23)[18]. Ainda discutindo essa questão em Hong Kong, Pennycook aponta o uso do cantonês como forma de resistência à cultura de língua inglesa. Dessa forma, há um projeto de valorização de utilização da língua local por meio de incentivo à produção de música popular e da indústria cinematográfica.

Em contextos como Hong Kong, há uma ampla gama de questões a serem exploradas. Contudo, há um discurso dominante do *Inglês como Língua Internacional* que tende a ignorar essas questões. A partir deste tipo de constatação, é necessário entender a suposição de que a expansão da língua inglesa é natural, neutra e benéfica como uma construção discursiva que atende aos interesses desse discurso dominante. Nesse sentido, "ver a expansão do inglês como natural é ignorar a história dessa expansão e virar as costas para as maiores forças globais e para os objetivos e interesses de instituições e governos que a tem promovido" (PENNYCOOK, op. cit., p. 23)[19].

---

[17] "(...) it is evident that the promotion of English around the world may bring very real economic and political advantages to the promoters of that spread".

[18] "(...) the predominance of English in education – around 90 per cent of secondary education is in English – is clearly detrimental to the large majority of students".

[19] "To view the spread of English as natural is to ignore the history of that spread and to turn one's back on larger global forces and the goals and interests of institutions and governments that have promoted it".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Dessa forma, ver essa expansão como neutra é observá-la a partir de uma concepção de linguagem muito particular e assumir que o aparente *status* internacional da língua inglesa a coloca acima de assuntos locais de ordem social, cultural, política e econômica. Vê-la como benéfica é assumir uma posição ingênua e otimista acerca das relações econômicas globais e ignorar as relações entre a língua inglesa e a distribuição desigual de riqueza, recursos materiais, cultura e conhecimento.

Uma vez que o discurso do *Inglês como Língua Internacional* permeia a reflexão acerca do ensino de língua inglesa, é necessário investigar a constituição desse discurso e sua relação com o ensino de língua inglesa. Nesse sentido, Phillipson (1986, *apud* PENNYCOOK, op. cit.) sugere que o primeiro objetivo desse trabalho é avaliar a contribuição da Lingüística Aplicada e de especialistas em Ensino de Língua Inglesa na legitimação da ordem capitalista mundial. Phillipson (1992) argumenta, nesse sentido, que é necessário discutir as origens históricas, políticas e intelectuais da profissão de *professor de língua inglesa*, bem como a contribuição da *Pedagogia Lingüística* para a atual hegemonia da língua inglesa. Para Pennycook, os lingüistas aplicados e os professores de língua inglesa devem desenvolver alternativas para se refletir sobre a idéia de que o ensino de língua inglesa é uma atividade neutra, pois isso levará a uma reflexão sobre os interesses aos quais essa atividade atende.

As questões discutidas acima conduzem a indagações muito mais amplas que aquelas propostas pelo paradigma dominante em Lingüística e Lingüística Aplicada. Em sua formulação teórica, Pennycook não dedica uma posição central à tentativa de descrição do fenômeno da expansão da língua inglesa ou à apresentação de uma teoria que possa explicá-la, mas à tentativa de vislumbrar as dificuldades de compreensão de suas diversas implicações.

A discussão proposta até o momento evidencia a correlação entre a língua inglesa e as desigualdades sociais e econômicas (tanto no que refere às relações internas de um país, quanto às suas relações com outros países) e como a língua inglesa está ligada a várias formas de cultura e conhecimento que são dominantes no mundo contemporâneo. Contudo, Pennycook nos questiona acerca do que significa dizer que a língua inglesa "está conectada a" ou "é limitada por". Nesse sentido, ele nos indaga acerca de como podemos tornar mais concretas as correlações entre a linguagem e contingências sociais, econômicas, culturais, políticas e históricas, bem como evitar uma perspectiva que coloca a linguagem em uma posição diametralmente oposta à sociedade, à cultura, à política e à economia.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Segundo o autor, enquanto os principais ramos da Lingüística rejeitam a conexão entre a linguagem e seu contexto de uso, muitos pesquisadores, que não foram contaminados pelo reducionismo do pensamento lingüístico, consideram essa conexão como sendo de grande importância. Nesse sentido, o autor cita Franz Fanon (1967) e Lloyd Fernando (1986). O primeiro afirma que "falar significa estar em posição de usar uma certa sintaxe, compreender a morfologia dessa ou daquela língua, mas significa, acima de tudo, assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização" (*apud* PENNYCOOK, op. cit., p. 25)[20]. Já o segundo, falando sobre o uso do inglês no sudeste da Ásia, afirma que "não é a cultura britânica que deve ser temida no sudeste da Ásia ... E sim certos hábitos ocidentais de pensar, que estão agora profundamente incutidos na linguagem, aos quais nós devemos estar muito mais alertas" (*apud* PENNYCOOK, op. cit., p. 25)[21].

Para Pennycook, ao se discutir essa questão, é necessário focalizar a teoria lingüística dominante, especialmente o modelo estruturalista. Segundo ele, os pesquisadores formados (treinados) na tradição estruturalista da Lingüística e da Lingüística Aplicada, quando confrontados com as questões levantadas acima, tradicionalmente as colocam de lado ou as encerram em disciplinas como a Sociolingüística. O autor não se propõe a discutir amplamente a questão, mas justifica porque procura se afastar desses "rótulos". O primeiro problema refere-se justamente aos rótulos dessas disciplinas. As questões discutidas em Lingüística Aplicada são sempre vistas como sendo de ordem sociolingüística ou psicolingüística, o que acaba por limitar o escopo da Lingüística Aplicada. A Sociolingüística, por sua vez, geralmente concebe essas questões de forma restrita. Ela tem falhado, por exemplo, em explorar de forma global a correlação entre classe social e variação lingüística. Em segundo lugar, a Sociolingüística percebe a linguagem como um reflexo passivo e não como um agente ativo nas relações sociais. Em terceiro lugar, continua-se trabalhando com a separação do indivíduo da sociedade, o que é um ponto central do paradigma estruturalista.

Como alternativa, o autor sugere a proposta de Edward Said (1983) como uma alternativa possível. O autor propõe uma forma de lidar com o texto que não o reduza a um cosmos textual hermeticamente fechado, sem conexões com o mundo, mas que também evite reduzir o texto às circunstâncias em seu entorno.

---

[20] "'To speak means to be in a position to use a certain syntax, to grasp the morphology of this or that language, but it means above all to assume a culture, to support the weight of a civilization'".

[21] "'It is not the British culture which should be feared in South East Asia .... It is rather certain Western habits of thinking which are now deeply infused into the language to which we must be much more alert'".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Assim, é necessário buscar uma posição teórica que se localize entre uma visão estruturalista de linguagem, como um sistema idealizado e abstrato, desconectado de seu entorno, e uma perspectiva materialista da linguagem, que a reduz ao seu contexto e, portanto, concebe seu uso como sendo determinado pelas circunstâncias do mundo.

De acordo com Pennycook, o primeiro aspecto a se discutir acerca desse assunto refere-se ao conceito de *uma* língua, isto é, por que um sistema lingüístico adquire o *status* de língua. O autor denomina essa questão de *o mito da língua*. Segundo ele, apesar de essa questão surgir com freqüência, ela é pouco discutida. Nesse sentido, ele cita Lyons (1981) que sugere que a idéia de uma língua homogênea é ficção. O autor propõe que se essa posição for levada ao extremo, ocorre que cada indivíduo tem seu próprio dialeto individual. Já Corder (1973) propõe que não pode haver uma definição lingüística de *uma* língua. Ao contrário, deve-se buscar uma definição na Psicologia Social. Nesse sentido, uma comunidade de fala é formada por indivíduos que se reconhecem como falantes de uma mesma língua. Segundo Corder,

> isto certamente levanta algumas questões interessantes, mas ainda nos deixa com a proposição de que falantes mutuamente ininteligíveis, contudo, falam a 'mesma língua', porque eles 'aceitam a mesma norma'. Ambos se consideram falantes de inglês (1973, *apud* PENNYCOOK, op. cit., p. 27)[22].

Strevens (1980), um dos primeiros pesquisadores a discutir o conceito de *Inglês como Língua Internacional*, propõe que se deve assumir um certo grau de semelhanças entre as diferentes formas e usos de uma língua. Segundo Pennycook, o que se argumenta é que embora não haja uma forma clara de se definir a língua inglesa, há, contudo, algo em comum entre os vários dialetos internacionais dessa língua. Dessa forma, "enfatiza-se, então, que, em comum com outras abordagens estruturalistas para a linguagem que discute a 'uniformidade' dos dialetos, esses dialetos do inglês deveriam desfrutar do mesmo *status* que outros, como uma parte igual de um sistema mais amplo" (op. cit., p. 27)[23]. Embora essa ênfase no caráter igualitário dos dialetos tenha sido importante para combater o elitismo e o purismo lingüístico, ela tende a ignorar outra ênfase, a qual sugere que os dialetos são tudo, menos iguais. Nesse sentido, o autor cita Mey (1985) que propõe que considerações abstratas acerca da uniformidade estrutural dos dialetos e "direitos iguais" para falantes de dialetos diferentes

---

[22] "This certainly raises some interesting questions but still leaves us with the proposition that mutually unintelligible speakers nevertheless speak the 'same language' because they 'accept the some norm'. they both regard themselves as English speakers'".

[23] "It is then stressed that, in common with other structuralist approaches to language that discuss the 'equality' of dialects, these dialects of English should enjoy equal linguistics status with each other, as equal part of a larger system".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

podem levar a noções manipulatórias sobre uma suposta democracia lingüística. Além disso, qualquer formulação acerca de modelos lingüísticos tem pressuposições e conseqüências econômicas, sociais e políticas que não podem ser simplesmente ignoradas. Dessa forma, a desigualdade lingüística não pode ser abolida pela simples conscientização acerca da variante de prestígio, uma vez que é reflexo de desigualdades sociais.

Nesse sentido, Pennycook afirma que existe uma questão básica sobre a suposição contida no termo *inglês como língua internacional* e essa suposição não desaparece simplesmente com base no argumento de que a realidade do conceito de *uma* língua não é aceitável, ou com base na suposição de que os falantes de uma língua se reconhecem como pertencentes a mesma comunidade de fala e, dessa forma, seguem as mesmas normas etc., ou pode-se evitar o problema a partir do reconhecimento de que há uma certa paridade entre todos os dialetos do inglês. Todos esses argumentos parecem basear-se na existência do termo *inglês* ou *inglês como língua internacional*, o que implica um sistema compartilhado de normas. Dessa forma, esses argumentos não reconhecem que o *inglês* é recortado por contradições internas.

Pennycook argumenta que a questão que se coloca é que estão sendo feitos questionamentos equivocados, os quais não abrangem a verdadeira natureza do problema. Segundo o autor, ele não busca uma definição do que é a língua inglesa, mas uma possibilidade de compreendê-la. Dessa forma, seu objetivo não é descrever a estrutura da língua, mas desenvolver uma forma de olhar para a criação de significados por meio dela. Nesse sentido, cita Harris (1981) que propõe uma Lingüística "não mitológica", que se ocupe da investigação dos processos de renovação da linguagem enquanto processo criativo.

Esse autor propõe duas falácias da Lingüística Moderna. A primeira, refere-se à idéia de que a linguagem é transparente e, dessa forma, reflete o mundo real e o pensamento dos indivíduos. A segunda, relaciona-se à crença de que as comunidades lingüísticas compartilham de um código fixo, por meio do qual são transmitidos significados similares. Segundo ele, o "mito da linguagem" reflete um momento histórico determinado (a pós-renascença européia). Naquele momento, aflorava um sentimento nacionalista e buscava-se a padronização do comportamento lingüístico dos falantes, uma vez que a língua tornava-se um elemento de identificação étnica.

Assim, "a noção de *uma* língua, portanto, é um construto cultural e histórico muito particular; seria mais útil começar com uma noção de língua como mudança constante"

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

(PENNYCOOK, op. cit., p. 29)[24]. Nesse sentido, o autor cita Le Page (1985) que contesta as noções de *linguagem*, *raça* e *idertidade*. Para ele, os lingüistas ocidentais são influenciados, embora não tenham consciência disso, pela base ideológica de sua concepção de linguagem, por uma educação prescritiva, pela crença na relação entre língua e estado-nação e por uma gramática monolítica que supõe representar as línguas (a gramática da língua inglesa, da língua portuguesa, da língua espanhola etc.). Para ele, o comportamento lingüístico é melhor compreendido em termos de uma série de "atos identitários", por meio dos quais os indivíduos revelam sua identidade pessoal e sua busca por um papel social.

A partir dessa nova perspectiva, que "desconstrói" a noção de língua como proposto pela corrente dominante da Lingüística (que pressupõe a língua como um sistema formal, cujo estudo deve dar prioridade à *langue* e à competência e não à *parole* e à performance), toma-se como ponto de partida para a discussão da expansão da língua inglesa a expressão, isto é, a língua como ela é usada no dia-a-dia, como um ato social, cultural e político. Nesse sentido, Pennycook destaca que não se trata da simples reversão da distinção performance/competência, mas de questionar a natureza dessa dicotomia. Para ele, a língua localiza-se na ação social e o que se pretende chamar de *uma* língua não deve ser entendido como um sistema pré-determinado, mas como a necessidade de uma comunidade.

Uma vez que se compreende a linguagem em termos de diferenças, de atos individuais que se relacionam a atos de uma comunidade, é importante não adotar uma concepção voluntarista dos atos de linguagem segundo a qual os indivíduos atuam livremente. Deve-se, ao contrário, considerar as contingências ideológicas ou discursivas do uso da linguagem. O próximo passo neste processo é considerar como os significados são criados e produzidos na linguagem. Para Pennycook, uma vez que a noção de língua enquanto sistema abstrato e isolado já foi contestada, a próxima etapa é encontrar uma forma adequada de refletir sobre como os indivíduos usam a língua e constróem significados por meio dela, o que não permite que eles atuem livremente, mas também não os limita pelas circunstâncias que os cercam.

Nesse sentido, Pennycook utiliza-se das noções de *diálogo* e *discurso* como proposto por autores como Bakhtin, Vološinov, Pêcheux e Foucault. Para esses autores, é importante compreender a linguagem com relação ao seu contexto social, cultural e político. Esses autores chamam atenção para o processo que levou ao surgimento de uma concepção unitária de linguagem como parte de um movimento de centralização durante o período de

[24] "The notion of *a* language, therefore, is a very particular cultural and historical construct; it may be more useful to start with a notion of language as constant change".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

consolidação dos Estados europeus. Naquele contexto, a idéia de uma língua unitária se opunha a heteroglossia que caracteriza a Europa.

Vološinov, entre outros, critica Saussure e seus seguidores por instituírem uma Lingüística baseada em uma concepção de língua como um sistema abstrato que privilegia a *langue* (o sistema) e condena a *parole* (a enunciação dessa língua) a um plano secundário e por desvencilhar a língua de seu contexto de uso e de sua formação ideológica. Dessa perspectiva, não se considera o que é particular e individual na língua, uma vez que ela é vista como um sistema acabado que pode ser transmitido de uma geração para outra sem considerar questões de criatividade e diferença.

Nesse sentido, Pennycook cita Stewart (1986) que propõe que a tendência estruturalista de silenciar a diversidade do discurso em favor de uma forma opaca de língua é despojá-la de sua significação ideológica. O autor destaca, ainda, que o próprio ato de desvencilhar a língua de seu componente ideológico é uma atitude ideológica. Nesse sentido, as reflexões de Vološinov acerca da dimensão ideológica da linguagem e do signo lingüístico enquanto local de múltiplas vozes e lutas são muito significativas. Para o autor, o divórcio entre a linguagem e suas implicações ideológicas constitui um dos maiores erros do "objetivismo abstrato", uma vez que a linguagem e o signo lingüístico são forjados no domínio da interação social. Os significados do signo lingüístico são condicionados pela organização social e pelos participantes envolvidos e pela condição imediata de sua interação. Assim, a criatividade lingüística não pode ser compreendida a parte dos significados ideológicos e valores que o preenchem.

Dessa perspectiva, não se deve considerar a linguagem em um domínio abstrato, como proposto pelo "objetivismo abstrato", ou de uma noção liberal do indivíduo e sim dentro de um domínio social e político. Os significados são múltiplos, mutáveis e contraditórios e, portanto, não devem ser vistos como monológicos e sim dialógicos.

Nesse sentido, Pennycook cita Pêcheux (1982) para quem os significados não existem numa relação literal entre o significante e o significado, mas são determinados por posições ideológicas, as quais são trazidas a cena por um processo histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas e reproduzidas. O autor advoga que o significado muda conforme muda o falante – a sua posição. Dessa forma, o significado adquire sua significação com referência à posição do falante. Segundo Pennycook,

> a importância dessas idéias para a compreensão da experiência do inglês é que agora é possível considerar a língua e o significado não em termos de um sistema lingüístico

> (o inglês como língua internacional) e de suas variantes (as novas formas do inglês), mas sim em termos das posições sociais, culturais e ideológicas nas quais as pessoas usam a língua. (op. cit., p. 31)[25].

Para tratar dessas questões, o autor utiliza-se dos conceitos de *discurso* e *ideologia*. Contudo, ele prefere o conceito foucaultiano de *discurso* ao conceito de *ideologia*. Esse conceito evita a noção de *falsa consciência* e, portanto, o de *consciência verdadeira*. Além disso, impossibilita a suposição de que há algo subjacente às relações sociais, o que possibilitaria um contra-discurso. Nesse sentido, o *discurso* é compreendido como as relações de poder e conhecimento que são encerradas em instituições e práticas sociais.

O foco nesse sentido pós-estruturalista de *discurso* possibilita a compreensão de como os efeitos históricos da verdade são produzidos no interior de discursos que não são nem verdadeiros nem falsos. Segundo Pennycook,

> aqui, então, nós podemos começar a ver como o uso da linguagem nunca é simplesmente um ato que pode ser considerado em termos de um sistema lingüístico, a vontade de um indivíduo em isolamento individual e cognitivo ou uma armadilha ideológica determinada por relações materiais. Antes, engajar-se na prática social de uso da linguagem é sempre atuar situado em algum discurso (op. cit., p. 32)[26].

O papel central do conceito de *experiência do inglês* na formulação teórica de Pennycook indica sua posição pós-estruturalista. O autor se preocupa, por um lado, com a contestação das dicotomias estruturalista (o individual e o social. *langue* e *parole*, sincronia e diacronia etc.) e, por outro lado, com a compreensão da linguagem e do discurso no mundo, com as relações de poder e conhecimento. Ele não se propõe a encontrar relações entre o indivíduo e a linguagem ou a sociedade, mas antes parte da suposição de que eles são entrelaçados. Da mesma forma, não é uma tentativa de focalizar a *parole* ao invés da *langue*, mas uma tentativa de argumentar que a língua como sistema só é interessante como um derivado da linguagem em uso. Argumenta-se, também, que não se trata de advogar por uma análise histórica e não atual da linguagem, mas de argumentar que o passado está sempre presente na linguagem. Segundo o autor, o pensamento pós-estruturalista tem argumentado a favor de um papel mais central da linguagem na vida humana do que a visão

---

[25] "The importance of these ideas for an understanding of the worldliness of English is that it is now possible to consider language and meaning nor in terms of a language system (English as an International Language) and its varieties (the New Englishes) but rather in terms of the social, cultural and ideological positions in which people use language".

[26] "Here, then, we can start to see how using language is never simply an act that can be considered in terms of a linguistic system, the volition of an individual in cognitive isolation or an ideological trap determined by material relations. Rather, to engage in the social practice of language use is always as act situated within some discourse".

compartimentalizada de linguagem proposta pelo Estruturalismo, o que possibilita uma explicação mais clara de sua posição.

Segundo argumenta Weedon (1987), a linguagem "é o lugar onde as formas de organização sociais reais e possíveis e suas prováveis conseqüências sociais e políticas são definidas e contestadas. Ela é também o local onde nosso senso de nós mesmos, nossa subjetividade é *construída*" (1987, *apud* PENNYCOOK, op. cit., p. 32)[27]. Para Pennycook, essa forma de ver a linguagem possibilita uma forma de compreender a afirmação de Fanon (1967) de que "falar significa ... assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização" (cf. original na nota 20) e a posição de Weedon (1987, *apud* PENNYCOOK, op. cit., p. 33) de que "falar é assumir uma posição subjetiva dentro do discurso e tornar-se *submetido* ao poder e à regulação do discurso"[28].

Para Pennycook, não precisamos, contudo, tentar correlacionar o sistema lingüístico com assumir um sistema social e cultural, mas podemos focalizar a localização discursiva do falante. Nesse sentido, o autor propõe que há um entrelaçamento claro e complexo entre o funcionamento da linguagem e os discurso global e local. Nesse sentido, ele afirma que

> a relação entre o 'inglês' e o discurso global do capitalismo, da democracia, da educação, do desenvolvimento e assim por diante não é nem uma conjunção acidental – o inglês simplesmente tornou-se a língua em que esses discursos são expressos -, nem um determinismo estrutural – a natureza do inglês determina quais discursos são falados ou a natureza dos discursos determina em que língua ele serão falados. Antes, há uma correlação recíproca que é histórica e contemporânea (PENNYCOOK, op. cit., p. 33)[29].

Os discursos coloniais e o discurso das relações mundiais contemporâneas têm facilitado e, ao mesmo tempo, sido facilitados pela expansão e constituição do inglês. A língua inglesa e vários discursos locais e internacionais têm sido constituídos ao mesmo tempo que constituem um ao outro, tanto no tocante às suas conexões históricas quanto às suas conjunções presentes. Nesse sentido, ao mesmo tempo que os discursos locais e globais

---

[27] "'is the place where actual and possible forms of social organization and their likely social and political consequences are defined and contested. Yet it is also the place where our sense of ourselves, our subjectivity is *constructed*".

[28] "'to speak is to assume a subject position within discourse and to became *subjected* to the power and regulation of discourse'".

[29] "The relationship between 'English' and the global discourse of capitalism, democracy, education, development, and so on, is neither a coincidental conjunction – English just happens to be the language in which these discourses are expressed – nor a structural determinism – the nature of English determines what discourses are spoken, or the nature of discourses determines what language they are spoken in. Rather, there is a reciprocal relationship that is both historical and contemporary".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

criam as condições que possibilitam o engajamento na prática social de uso do inglês, eles produzem e determinam o que pode ser dito em inglês.

Dessa forma, torna-se evidente que a língua não pode ser removida de seu contexto cultural, político e discursivo. Segundo Pennycook, "(...) retornando para [a posição de] Fanon ou Fernando ou Ndebele – com uma perspectiva mudada acerca do que significa 'linguagem' ou 'cultura' – falar *é* 'assumir uma cultura', hábitos de pensar que *estão* 'imbricados na língua', o inglês pode ser chamado de 'culpado'" (op. cit., p.33)[30].

Com base nessa discussão, é possível retornar ao conceito de *experiência do inglês* e definir mais claramente o que se entende por essa expressão. Trata-se de um termo adequado para lidar com a questão da posição teórica de Pennycook, pois ele demonstra a posição global do inglês e como a língua inglesa está encerrada no mundo. A seguir, apontamos os aspectos centrais desse conceito:

1- Trata-se de uma língua mundial devido à sua vasta expansão global;

2- A língua inglesa é mundial no sentido amplo do termo, pois sua posição está em constante processo de mudança; e

3- O inglês está no mundo, isto é, é parte integrante do mundo.

Usar a língua inglesa é engajar-se em uma ação social que produz e reproduz relações sociais e culturais. A *experiência do inglês* refere-se tanto à sua posição local quanto global, às formas por meio das quais ele reflete e constitui relações sociais e assim trata-se sempre de uma questão política e cultural.

Segundo Pennycook, é tendência atual considerar a linguagem como prática social. Essa perspectiva sugere que o uso da linguagem é sempre situado, o que não implica afirmar que o contexto ou os participantes da interação determinam os significados e sim que a linguagem é sempre localizada no interior de uma estrutura discursiva ampla e sempre parte da cultura e do momento político. Não se trata de como o inglês como língua internacional envolve seus usuários em padrões sintáticos, fonológicos ou lexicais diferentes das normas do inglês padrão, mas sim de como o uso da língua sempre implica uma posição no interior de uma ordem social, de políticas culturais e lutas acerca de diferentes representações de si mesmo e do outro. Não se trata, portanto, de uma questão de diversidade estrutural ou de

[30] "(...) to return to Fanon or Fernando or Ndebele – with a changed perspective on what is meant by 'language' or 'culture' – to speak *is* to 'assume a culture', habits of thinking *are* 'infused into the language', English *can* be called 'guilty'".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

estabelecimento de quais normas sintáticas e fonológicas ocorrem à medida que o inglês espalha-se pelo mundo.

A questão a se considerar é como o uso da língua inglesa implica relações com certos discursos. Nesse sentido, a posição global do inglês demonstra que ele está situado em vários contextos, o que é característico da globalização. Assim, usar a língua inglesa implica relações entre condições locais de prestígio social e econômico e certas formas de cultura e conhecimento e, também, relações globais do Capitalismo e discursos particulares globais da democracia, da economia, do meio ambiente, da cultura popular, da modernidade, do desenvolvimento etc. Segundo Pennycook, "a posição particular do inglês sugere que essas relações, tanto locais quanto globais, serão muito diferentes daquelas entre outras línguas e discursos" (op. cit., p. 34)[31]. Assim, a *experiência do inglês*, em seu sentido local e global, implica relações diferentes daquelas em outras línguas. Dada a posição dominante da língua inglesa no mundo e suas correlações com um sistema econômico desigual e com o predomínio de certas formas de cultura e conhecimento, há questões inevitáveis acerca de linguagem e desigualdade. Nesse sentido, o papel da língua inglesa deve ser redefinido como argumenta Phillipson (1992). Os argumentos a favor da expansão dessa língua devem ser contrapostos às desigualdades educacionais e sociais geradas pelo seu uso irrestrito.

2.2 A questão do *Imperialisn.o Lingüístico* no contexto brasileiro: o *Imperialismo Americano*

Na seção anterior, procuramos demonstrar as diferentes implicações da expansão da língua inglesa no cenário internacional contemporâneo de forma global. Para isso, adotamos a perspectiva teórica de Phillipson (1992) e, principalmente, de Pennycook (1994). Focalizamos, particularmente, a proposta teórica de Pennycook, pois esse aborda a questão de forma ampla, focalizando a expansão da língua inglesa quanto à sua relação com a perpetuação de desigualdades lingüísticas, culturais, sociais, políticas e econômicas.

Na introdução deste trabalho, apontamos a distinção proposta por Altbach (1995) entre os conceitos de *Colonialismo Tradicional* e *Neocolonialismo*. Em linhas gerais, o autor define o *Colonialismo Tradicional* como a dominação política e econômica direta de um país sobre outro. Já por *Neocolonialismo*, ele entende o impacto de nações desenvolvidas em áreas em desenvolvimento (os países subdesenvolvidos do *Terceiro Mundo*), tanto no que se refere a

[31] "The particular position of English suggests that these relationships, both local and global, will be very different from those between other languages and discourses".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

fatores econômicos e políticos, quanto a fatores culturais, educacionais etc. Apontamos que Altbach concebe o *Neocolonialismo* como uma política planejada de nações desenvolvidas para manter e perpetuar sua influência sobre países em desenvolvimento e como a simples continuação de uma prática colonial, nos moldes tradicionais. Apontamos, ainda, que a experiência brasileira não pode ser tratada a partir desses dois conceitos propostos por Altbach. Primeiramente, o Brasil não esteve sob dominação colonial de um país falante de inglês e sim de Portugal, o que torna inválida a idéia de dominação neocolonial. Propusemos também o conceito de *Neocolonialismo Americano*, que denominamos de *Imperialismo Americano*. A idéia de *Imperialismo Americano* aproxima-se muito do conceito de *Neocolonialismo* de Altbach, pois também se refere à influência política, econômica, cultural etc., exercida pelos Estados Unidos sobre os demais países. O que o distingue do conceito de *Neocolonialismo* é o fato de os Estados Unidos não terem exercido, pelo menos oficialmente, poder colonial sobre nenhum país, não havendo, portanto, a continuação de uma dominação colonial. Além disso, a dominação neocolonial norte-americana, o *Imperialismo Americano*, não se limita aos países subdesenvolvidos, atingindo, também, os países do chamado *Primeiro Mundo*.

Nesta seção, pretendemos demonstrar as origens históricas da dependência brasileira com relação a fatores econômicos, políticos e, conseqüentemente, culturais. Demonstraremos como, a partir das primeiras décadas do século XX, é fortalecida essa relação de dependência com relação aos Estados Unidos. Nesse sentido, discutiremos como o estreitamento dos vínculos entre Brasil e Estados Unidos atendiam a interesses econômicos e políticos, o que justifica afirmar que se trata de uma relação neocolonial de uma ordem diversa daquela proposta por Altbach (op. cit.).

A dependência brasileira com relação a fatores econômicos, políticos e culturais pode ser explicada a partir da história de sua colonização. Diferentemente da colonização dos Estados Unidos, que se caracterizou como uma colônia de povoamento, estabeleceu-se no Brasil uma colônia de exploração o que, de certa forma, determinou suas características econômicas durante os períodos colonial e imperial e atingiu os primeiros anos da República, isto é, seu caráter agroexportador.

Uma vez que o Brasil caracterizava-se como uma colônia de exploração, não havia nenhum interesse da coroa portuguesa de que se desenvolvesse uma atividade industrial no país, pois todos os produtos industrializados eram importados da Inglaterra, via Portugal. Assim, estabeleceu-se uma relação de constante dependência do Brasil com os países

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

europeus. Dessa forma, os navios portugueses que transportavam os produtos agrícolas do Brasil para a Europa traziam, em seu retorno, produtos manufaturados. Além da dependência econômica, havia uma dependência política, uma vez que todas as decisões importantes eram tomadas em Portugal ou por representantes da coroa portuguesa, no Brasil. Nesse sentido, Pinto (1993) afirma que a economia brasileira configurava-se, no século XVII, como uma extensão da economia européia, pois esta constituía o grande mercado consumidor do açúcar brasileiro.

Além da dependência política e econômica, havia uma dependência cultural, pois os padrões estéticos eram aqueles dominantes em Portugal. Outro fator determinante dessa dependência era a inexistência de uma classe letrada no Brasil, o que era corroborado pelas características econômicas do país (não havia necessidade de um conhecimento "enciclopédico" para a produção agrícola). Os poucos membros da elite colonial que almejavam o ensino superior realizavam seus estudos em universidades portuguesas, particularmente em Coimbra.

Em 1808, a sede da monarquia portuguesa transferiu-se para o Brasil, devido às Guerras Napoleônicas, o que acarretou uma grande transformação na colônia, que se viu obrigada a adequar-se à sua nova condição de sede do Império Português. Dessa forma, surge a necessidade de modernização do país. Neste contexto de transformações, ocorre a abertura dos portos, a implantação da imprensa, da Biblioteca Nacional, dos cursos de nível superior, do Real Teatro de São João e da Academia de Belas-Artes (PINTO, op. cit.).

Quanto à questão política, ocorre uma mudança significativa, uma vez que as decisões administrativas passam a ser tomadas no Brasil. Contudo, o país permanece dependente da exportação de produtos agrícolas, o que o torna dependente dos países europeus. Nos primeiros anos do Império, a situação torna-se mais grave devido à guerra na Europa. Ao longo do período imperial, o país adquire alguma autonomia com o surgimento das primeiras indústrias, mas permanece basicamente agroexportador até o início da República, o que determina uma dependência com relação aos países desenvolvidos, principalmente a Inglaterra.

Com relação à dependência cultural, a situação continuou quase inalterada. Os modelos estéticos continuaram a ser trazidos da Europa. Conforme apontamos acima, uma das conseqüências da vinda da Família Real para o Brasil foi a criação da Academia de Belas-Artes, para a qual foram contratados professores franceses. Esse grupo de professores ficou conhecido como "a missão artística francesa". Estes artistas eram filiados à Escola

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Neoclássica que predominava na França desde a Revolução Francesa. Dessa forma, o ensino superior brasileiro estabeleceu-se com base neste modelo. Segundo Pinto, "para as elites brasileiras, o Barroco [padrão estético amplamente difundido no país] passou a ser uma forma antiquada e demonstradora de provincianismo ante o refinamento dos países com os quais elas começaram a ter contato direto" (PINTO, op. cit., p. 33). Ainda segundo o autor, as elites brasileiras eram formadas sob essas perspectivas. Em seguida, viajavam à Europa onde eram alunos de professores que faziam parte do mesmo movimento artístico de seus mestres no Brasil.

Como apontamos acima, também data desse período a instituição da Imprensa Régia. Segundo Pinto, entre os anos de 1808 e 1822, foram impressos cerca de 1500 volumes no Brasil, englobando livros de matemática, geografia, engenharia, filosofia e religião. Contudo, a grande maioria eram tratados de comércio com as nações européias, principalmente com a França, que direcionavam o mercado brasileiro de livros no século XIX. Como aponta o autor, "a hegemonia cultural francesa naquele século era um fato universal e o Brasil não escapou dessa tutela" (PINTO, op. cit., p. 28).

A grande maioria dos livros importados eram franceses e seu comércio ligava-se ao seu país de origem por conseqüência natural e para atender ao público consumidor. Nesse sentido, Pinto aponta a origem francesa das principais editoras daquele período. Em 1838, surge a "Casa Laemmert" que publica obras de direito, medicina e literatura. Em 1855, é fundada uma filial da Livraria Garnier no Rio de Janeiro. Posteriormente, essa editora passou a dedicar-se à publicação de autores brasileiros. Em 1872, ocorre a filiação da Editora Francisco Alves de Oliveira à Livraria Bertrand de Lisboa e à Aillaud de Paris. Essa última foi de grande importância na publicação de livros didáticos.

Os primeiros anos da Republica coincidem com o final do século XIX. Neste período, a Europa e os Estados Unidos foram marcados por profundas transformações causadas pela revolução técnica e pelo crescimento da industrialização. Nesse sentido, há uma crescente integração mundial possibilitada pela modernização dos meios de comunicação.

Segundo Pinto, "o vertiginoso crescimento de nações como a Inglaterra, os Estados Unidos, a França e a Alemanha coloca em evidência o atraso do Brasil, já transformado em país monoprodutor de café" (op. cit., p. 37).

Neste período, há uma mudança significativa no âmbito das relações políticas e comerciais do Brasil devido as duas grandes guerras. O país estava isolado da Europa, que

tradicionalmente fornecia produtos industrializados, e foi obrigado a se auto suprir ou buscar nos Estados Unidos aqueles produtos que ainda não eram produzidos pela indústria nacional. Além disso, os Estados Unidos tornaram-se o maior comprador do café brasileiro. Para Pinto, a "maior dependência para com este país se formou no pós-guerra, quando, enfrentando as crises decorrentes das flutuações do café, o Brasil recorre a ele [os Estados Unidos] para os empréstimos de 1921 (50 milhões de dólares), 1922 (25 milhões de dólares), 1926 (60 milhões de dólares) e 1927 (41,5 milhões de dólares)" (op. cit., p. 41). Dessa forma, há uma mudança do eixo Brasil-Europa para Brasil-Estados Unidos. Para o autor, "a guerra de 1914 – 1919 [a Primeira Guerra Mundial] foi decisiva quanto à mudança do eixo Brasil-Europa para Brasil-Estados Unidos" (PINTO, op. cit., p. 41).

Segundo ele, "(...) atrás da influência econômica, verifica-se a influência cultural" (PINTO, op. cit., p.41). Nesse sentido, o uso da língua inglesa passou a ser difundido entre a elite brasileira e foram fundadas várias escolas norte-americanas. Em 1911, é instalada no Brasil a primeira editora norte-americana, a W. M. Jackson de Nova York. Contudo, o francês continuou hegemônico até a metade do século. O sistema educacional brasileiro, por exemplo, ainda mantinha sua estrutura curricular baseada nos moldes franceses.

A partir desse momento, as relações comerciais, políticas e, conseqüentemente, culturais entre Brasil e Estados Unidos tornam-se mais intensas. Dessa forma, o Brasil passa a integrar a área de influência dos Estados Unidos e cresce a presença da cultura norte-americana na sociedade brasileira. Como veremos, alguns autores apontam o intercâmbio cultural como uma das "armas" americanas para consolidar sua hegemonia no Brasil e no restante da América Latina.

Como aponta Moura (1986), a difusão de certos aspectos da cultura norte-americana não é um fenômeno novo. Para ele, trata-se de um fato inescapável da modernidade.

Vivemos cercados por referências à cultura norte-americana, em nomes de lojas, de brinquedos, de eletrodomésticos, em seriados de televisão, filmes, comerciais etc.[32]. Contudo, não se trata de um fenômeno recente. Na década de 50, as crianças brasileiras já brincavam, por exemplo, de *bandido e mocinho*. Os heróis das crianças e jovens brasileiros daquele período como, por exemplo, Batman, Príncipe Submarino, Capitão Marvel etc., eram produzidos na indústria cinematográfica de Hollywood. Nesse sentido, Pinto, discutindo a

[32] Paiva (1991), discutindo a questão da língua inglesa enquanto signo de *status* na sociedade brasileira, apresenta um estudo criterioso do crescimento do uso de termos da língua inglesa em nomes de lojas na cidade de Belo Horizonte (MG).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

questão dos quadrinhos americanos na imprensa brasileira, afirma que "(...) já profundamente influenciados pelo cinema, o adolescente brasileiro passou também a absorver o *american way of life* através dos mitos transmitidos pelas histórias em quadrinhos" (op. cit., p. 52).

Segundo Moura (op. cit.), a presença marcante dos Estados Unidos no Brasil ocorre a partir da década de 40. Segundo o autor

> (...) a chegada visível de Tio Sam ao Brasil aconteceu mesmo no início dos anos 40, em condições e com propósitos muito bem definidos. A presença econômica, menos visível, era bem anterior a certas manifestações culturais, como o cinema de Hollywood, já inculcavam valores e ampliavam mercados no Brasil (op. cit., p. 08).

A influência cultural norte-americana torna-se marcante na década de 40. Nesse período, ocorrem mudanças significativas na sociedade brasileira quanto à forma de pensar, de ver e explicar o mundo. Essas mudanças eram influenciadas, em grande parte, pelo contato crescente com o *american way of live*, introduzido na sociedade brasileira pelos veículos de comunicação de massa.

Nesse período, os Estados Unidos proclamavam sua nova política de relações externas, a "política de boa vizinhança". Moura explica essa nova política externa norte-americana da seguinte forma: "essa boa vizinhança significaria um convívio harmônico e respeitoso entre todos os países do continente. Significaria também uma política de troca de mercadorias, valores e bens culturais entre Estados Unidos e o restante da América" (cit., p. 08). A idéia de "boa vizinhança" apresentava-se como um intercâmbio constante entre os países do continente americano. Contudo, como aponta Moura, "a fantástica diferença de recursos de difusão cultural dos países [Estados Unidos – Brasil] produziu uma influência de direção praticamente única, de lá para cá" (op. cit., p. 09). Essa troca unilateral de recursos e elementos culturais foi sentida pelos compositores populares que passaram a expressar seu descontentamento em suas músicas.

No campo da música popular, houve um intercâmbio mais significativo que em outras áreas. Carmem Miranda, que se consagrou nos Estados Unidos como representante da música brasileira, e a Bossa Nova (na década de 60), são os melhores exemplos desse intercâmbio. A esse respeito, Tota (2000) afirma que, embora Carmem Miranda tenha refutado as críticas de que ela havia se "americanizado" devido à sua longa estada nos Estados Unidos, ela, de fato, americanizou-se. Contudo, como aponta Moura,

> (...) as contribuições artísticas que seguiram da América Latina para aos Estados Unidos tinham seu "exotismo" freqüentemente temperado, de acordo com os padrões do gosto norte-americano para facilitar sua digestão por nossos vizinhos. Esse



> "tempero" tendia a transformar a América Latina numa unidade indistinta em suas manifestações culturais, pondo-nos todos a usar *sombreros* mexicanos, a fazer a *siesta* e a dançar algo semelhante à rumba (op. cit., p. 10)

Para o autor, a difusão cultural norte-americana depois da Segunda Guerra Mundial adquiriu um caráter não programado. A partir desse momento, o *Imperialismo Americano* teve um sucesso sem precedentes na exportação do *american way of life* (padrões de comportamento, hábitos de consumo etc.). Esse sucesso parece ser proveniente da conjuntura política, econômica e tecnológica que se instaurou no pós-guerra. No que se refere à questão política e econômica, os Estados Unidos configuraram-se como a grande potência mundial, uma vez que os Estados europeus estavam enfraquecidos em conseqüência das duas grandes guerras. Além disso, o advento de novas formas de comunicação propiciaram um novo campo de influência que os Estados Unidos souberam como aproveitar de forma eficiente.

Nesse sentido, Moura propõe que parece haver, a partir da década de 50, canais e conexões nacionais que reproduzem "espontaneamente" os padrões de comportamento norte-americanos. Contudo, isso não pode ser afirmando acerca da década de 40. Segundo o autor, o Brasil foi invadido nesse período por "missões de boa vontade" norte-americanas a partir de 1941. Essas missões eram compostas por professores universitários, jornalistas, publicitários, artistas, militares, cientistas, diplomatas, empresários etc., todos interessados em estreitar laços de cooperação (a política da boa vizinhança) com os brasileiros. Além dessas missões, havia iniciativas do próprio governo norte-americano.

Para Moura, o impacto cultural que se produziu como resultado dessa presença norte-americana não foi aleatório. Ele obedeceu a um planejamento cuidadoso de penetração ideológica e conquista de mercado. Além disso, o processo de exportação cultural era parte integrante de uma estratégia mais ampla, que procurava assegurar, no plano internacional, o alinhamento do Brasil e da América Latina aos Estados Unidos, uma vez que o governo norte-americano buscava firmar-se como uma grande potência e centro de um novo sistema de poder no plano internacional. Para o autor, "(...) essa difusão cultural constituía um elemento chave de uma construção imperialista durante a guerra e o pós-guerra (MOURA, op. cit., p. 12). Nesse sentido, o Brasil e a América Latina tornaram-se essenciais nesse processo, uma vez que constituíam um grande mercado potencial que, na concepção norte-americana, não poderia nem deveria ser "recolonizado" pelas potências européias.

Como apontamos anteriormente, as primeiras décadas do século XX foram marcadas por um grande desenvolvimento dos meios de comunicação. Apontamos também que essas

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

novas tecnologias foram usadas pelos Estados Unidos para ampliar e consolidar sua influência sobre a América Latina. A seguir, apresentaremos, com base em Melo (1999), uma discussão acerca da televisão como instrumento do neocolonialismo americano.

Segundo Melo, vários autores têm atribuído um caráter político à expansão dos veículos de comunicação de massa, enquanto agentes da indústria cultural. Esses veículos desempenhariam uma função colonizadora ao disseminarem "mercadorias culturais". Nesse sentido, Melo aponta, a partir da posição de Morin (1979), que

> (...) o início do século XX marca o apogeu do poder industrial e, conseqüentemente, a mutação de estratégias para a dominação territorial, ensejando uma "segunda colonização", que, mantendo a aparência de autonomia nacional para os países liberados da tutela política dos centros metropolitanos, garantisse a sua dependência econômica (MELO, op. cit., p. 167).

O autor aponta que a presença da imprensa nos países colonizados já era utilizada em períodos anteriores. Nesse sentido, a inserção dos veículos de comunicação tinha como objetivo introjetar a cultura e a ideologia do colonizador, buscando tornar menos odiosa a dominação política.

A partir do início do século XX, ocorre uma reformulação da ordem mundial causada, principalmente, pela revolução socialista soviética. Segundo Melo, "(...) as potências colonizadoras [ou neocolonizadoras como os Estados Unidos] tiveram que encontrar novos caminhos para manter o controle das áreas conquistadas, resguardando-as inclusive da penetração da influência de outras nações capitalistas concorrentes" (op. cit., p. 168). Para que isso fosse possível, foi decisivo o desenvolvimento de novos veículos de comunicação. Essas novas tecnologias garantiriam mercados para as antigas nações colonizadoras e combateriam a influência socialista que se configurava como uma ameaça ao capitalismo.

Nesse contexto, a televisão adquire um papel central nesse processo, uma vez que consegue capturar a consciência do público. Assim, a televisão espalha-se rapidamente por todos os países subdesenvolvidos.

No caso da América Latina, o desenvolvimento da indústria cultural integrou um esforço de modernização do continente, desencadeado pelos Estados Unidos, para adaptá-lo à sua nova função dentro do mundo industrializado. Nesse sentido, Melo afirma que

> esse desenvolvimento, contudo, foi acelerado a partir da revolução cubana, uma vez que os Estados Unidos compreenderam (...) que a presença dos meios de comunicação de massa nos países sob sua égide significaria não apenas um recurso para a dominação econômico-cultural, mas também um instrumento que seria acionado para

unesp

> tarefas político-militares, quais sejam as de desempenhar ou debelar possíveis focos de revolução nacionalista (op. cit., p. 168).

A televisão brasileira, como nos demais países latino-americanos, expandiu-se tecnologicamente numa relação de dependência com a indústria norte-americana e culturalmente atrelada aos centros multinacionais de produção de programas e notícias sob a hegemonia dos Estados Unidos. Dessa forma, a televisão brasileira desenvolveu-se como um sistema de comunicação dependente da tecnologia estrangeira e que funciona como reprodutor de modelos culturais estrangeiros. Assim, a televisão brasileira adquiriu um caráter instrumental do neocolonialismo no mundo contemporâneo.

Para demonstrar essa relação de dependência tecnológica e cultural (filmes, programas de televisão etc.), na qual a televisão brasileira se constituiu, Melo utiliza-se de dados de uma pesquisa realizada pela ABEPEC (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa da Comunicação) realizada em 1978[33].

A pesquisa realizada pela ABEPEC evidenciou que a grande maioria dos equipamentos utilizados nas emissoras de televisão brasileiras são de origem norte-americana. Mesmo os equipamentos produzidos no Brasil e no Japão, por exemplo, são produzidos sob a égide de multinacionais americanas, ou seja, são fabricados por empresas associadas a capitais norte-americanos.

No que se refere à "dependência cultural", Melo afirma que uma análise da televisão brasileira permite identificar uma situação de colonização cultural. Segundo ele, "cerca de metade dos programas são *estrangeiros* e aproximadamente 1/3, nacionais. A produção *regional* é reduzidíssima (4%), e a produção *local* é quantitativamente pouco expressiva (14%)" (op. cit., p. 172).

No que se refere aos filmes exibidos pela televisão brasileira, a grande maioria é produzida por empresas norte-americanas como a Fox, United Artists, Warners, Columbia etc. Para Melo, "isso significa que a televisão brasileira se abastece de filmes em fonte quase exclusivamente norte-americanas" (op. cit., p. 173). Nesse sentido, a presença de filmes produzidos por empresas européias e nacionais é inexpressiva.

---

[33] Deve-se considerar, portanto, que a situação da televisão brasileira modificou-se nas duas últimas décadas, principalmente no que se refere à tecnologia utilizada. Contudo, o aspecto "cultural" atual assemelha-se bastante ao daquele período.

unesp

Quanto às agências estrangeiras de produção e difusão de notícias, há uma preponderância de empresas ocidentais (norte-americanas, inglesas, espanholas, italianas etc.). Para Melo, "isso significa que as notícias internacionais recebidas pelo povo brasileiro, através da televisão, obedecem a uma única ótica: a do mundo capitalista desenvolvido" (op. cit., p. 181). O autor destaca ainda que se consideramos as principais agências internacionais, pode-se dizer que as notícias internacionais divulgadas pela televisão brasileira são produzidas a partir de uma ótica norte-americana, uma vez que a presença de agências européias também é pequena. Nesse sentido, é significativa a discussão de Pennycook (1994), apresentada na seção anterior, acerca das implicações da produção, difusão e consumo de informação produzida em língua inglesa.

2.3 O conceito de *cultura* e a relação entre língua e cultura

No capítulo introdutório, apontamos que a expansão da língua inglesa pode ser avaliada a partir de duas perspectivas. A primeira pressupõe que a língua inglesa atua como transmissora de uma ideologia ocidental e a segunda concebe as línguas e, conseqüentemente a língua inglesa, como portadora de uma neutralidade no que diz respeito a valores. Apontamos que nosso trabalho baseia-se na primeira perspectiva, pois concebemos a língua como um reflexo da cultura de seus falantes nativos. Nesse sentido, citamos Jiang (2000) para quem a língua é uma representação simbólica de seus falantes. Na seção 2.1 deste capítulo, apontamos a posição de Pennycook acerca da expansão da língua inglesa. Para o autor, o inglês tem um papel decisivo na reprodução e manutenção de desigualdades econômicas, políticas e culturais, tanto em nível global quanto local. Dessa forma, julgamos necessário apontar como língua e cultua se relacionam. Para isso, adotamos a formulação teórica de Kramsch (1998). Essa autora tem se ocupado, em seus últimos trabalhos, em apontar a relação existente entre língua e cultura, destacando o caráter não-arbitrário do signo lingüístico. Iremos nos basear, fundamentalmente, na formulação teórica apresentada pela autora em sua obra *Language and Culture*, de 1998. Dessa forma, tomamos a definição de cultura proposta por ela e sua formulação acerca da relação existente entre língua e cultura.

Como aponta Kramsch (1998), a linguagem configura-se como o principal meio de condução da vida humana. Assim, quando usada em contextos de comunicação, ela liga-se à cultura de múltiplas e complexas formas. Esse vínculo se dá, pois as palavras usadas pelos falantes de uma língua referem-se a uma experiência compartilhada por eles. Segundo Kramsch,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> elas expressam fatos, idéias ou eventos que são comunicáveis porque referem-se a estoques de conhecimento sobre o mundo que outras pessoas compartilham. As palavras também refletem as atitudes, as crenças, a forma de pensar de seus autores que também são as de outros (op. cit., p. 03)[34].

Podemos concluir, portanto, que, para a autora, a língua expressa a realidade cultural. Para ela, os membros de uma comunidade ou grupo social, além de expressarem-se por meio da língua, criam experiências por meio dela. A própria forma de utilização da língua implica a produção de significados que são compartilhados pelos membros do grupo. O tom de voz, o estilo conversacional, os gestos, as expressões faciais são exemplos desse tipo de significados. Nesse sentido, a autora afirma que "através de todos esses aspectos verbais e não verbais, *a língua incorpora a realidade cultural*" (KRAMSCH, op. cit. p. 03)[35]. Dessa forma, a língua configura-se como um sistema de signos que encerram valores culturais. Segundo a autora, "os falantes identificam a si mesmos e a outros por meio do uso da língua; eles vêem a sua língua como um símbolo de identidade social" (op. cit. p. 03)[36]. Portanto, podemos tomar como pressuposto básico da formulação teórica de Kramsch que a língua simboliza a realidade cultural de seus falantes.

Segundo Kramsch, uma das formas de pensar a cultura é em oposição à natureza. A idéia de *natureza* implica aquilo que cresce organicamente. Já o conceito de *cultura* refere-se àquilo que cresce (talvez de forma orgânica) e é cultivado. Assim, a idéia de *cultura* evoca o debate *natureza/educação*. A esse respeito, a autora nos questiona se "(...) os seres humanos são principalmente o que a natureza determina que eles sejam, desde o nascimento, ou o que a cultura permite que eles se tornem por meio da socialização e escolarização?" (op. cit. p. 04)[37].

A natureza caracteriza-se pelo seu caráter temporal e perecível. A cultura, contrariamente, não é limitada por contingências biológicas, ou seja, não é perecível como a natureza. Segundo Kramsch, a cultura força o elemento natural a revelar suas potencialidades essenciais. Utilizando a metáfora da rosa para apontar como a cultura transforma o elemento natural (no caso em perfume), a autora afirma que

---

[34] "They express facts, ideas or events that are communicable because they refer to a stock of knowledge about the world that other people share. Words also reflect their author' attitudes and beliefs, their point of view, that are also those of others".

[35] "Through all its verbal and non-verbal aspects, *language embodies cultural reality*".

[36] "Speakers identity themselves and others through their use of language; they view their language as a symbol of social identity".

[37] "(...) are human beings mainly what nature determines them to be from birth or what culture enables them to become through socialization and schooling?".

unesp

> a tecnologia constrange a exuberância da natureza da mesma forma que a **tecnologia da palavra** ou da sintaxe impressa e do vocabulário seleciona, dentre os muitos significados potenciais que uma rosa pode ter, somente aquele que melhor expressa a sua mais profunda verdade - e deixa todos os outros não ditos (KRAMSCH, op. cit., p. 04-05)[38].

Dessa forma, a palavra também extrai os mais profundos significados da natureza. A palavra e a "tecnologia da palavra" imortalizam a natureza, uma vez que o elemento natural "volta à vida" por meio da palavra. Assim, *natureza* e *cultura* estão em uma relação de dependência.

Os significados são adotados pelas comunidades discursivas e impostos aos seus membros. Trata-se, portanto, do estabelecimento de uma convenção entre os membros da comunidade. Essas convenções são da mesma ordem que aquela que determina que um indivíduo, para expressar seu amor, deve dar rosas e não outra flor para a pessoa amada (como, por exemplo, o crisântemo, que, em algumas culturas, remete à idéia de morte).

Para Kramsch, o uso da língua escrita também é moldado e socializado por meio da cultura. Ela determina o que é apropriado escrever e em que circunstâncias, mas também determina que gênero textual é apropriado, uma vez que eles são sancionados pelas convenções culturais. A esse respeito, a autora afirma que é "dessa forma que a língua, ou normas de interação e interpretação, formam parte do ritual invisível imposto pela cultura aos seus usuários" (op. cit., p. 06)[39]. Trata-se, portanto, da forma utilizada pela cultura para ordenar e dar previsibilidade ao uso da linguagem.

Segundo Kramsch, a cultura liberta os indivíduos do esquecimento, do anonimato e da casualidade da natureza e os constrange pela imposição de uma estrutura e de princípios de seleção. Assim, aqueles que se identificam como membros de um grupo social (a família, grupos étnicos, entre outros) adquirem formas comuns de ver o mundo. O convívio com os membros do grupo reforça essa forma de perceber o mundo por meio da interação. Segundo a autora, "atitudes, crenças e valores comuns refletem-se na forma de os membros do grupo usarem a língua – por exemplo, o que eles escolhem para dizer ou não dizer e como eles o dizem" (op. cit., p. 06)[40].

---

[38] "The technology of the screws constrains the exuberance of nature, in the same manner as the **technology of the word**, or printed syntax and vocabulary, selects among the many potential meaning that a rose might have, only those that best express its innermost truth – and leaves all others unsaid".

[39] "These ways with language, or norms of interaction and interpretation, form part of the invisible ritual imposed by culture on language users".

[40] "Common attitudes, beliefs, and values are reflected in the way members of the group use language – for example, what they choose to say or not to say and how they say it".

unesp

Essa regulação pelo outro, mais a noção de *comunidade de fala* (pessoas que utilizam o mesmo código lingüístico) formam o conceito de *comunidade discursiva*. Esse conceito refere-se às formas comuns de os membros de um grupo social usarem a linguagem para atingir seus objetivos comunicativos. Isso não se limita a questões de ordem gramatical, lexical, fonológica, entre outras, mas abrange também os tópicos discursivos, a forma de apresentação da informação, o estilo conversacional etc. Dessa forma, os elementos de identificação de um grupo ultrapassam o nível gramatical e chegam ao semântico e pragmático. Kramsch utiliza, como exemplo, as diferentes reações de norte-americanos e franceses à afirmação "Eu gostei de sua blusa". Um indivíduo norte-americano tende a perceber essa sentença como um elogio, enquanto um francês a percebe como uma invasão de privacidade. Essas diferentes percepções são reflexos dos diferentes valores atribuídos pelos dois grupos culturais a um cumprimento. Trata-se, portanto, de uma noção de *cultura* que focaliza a forma de pensar, de agir e de avaliar, compartilhada pelos membros de uma comunidade discursiva.

Kramsch também propõe uma concepção histórica de cultura. Segundo a autora, as diferentes formas de se cumprimentar, por exemplo, são identificadas, se solidificam ao longo do tempo e tornam-se, então, um comportamento natural para os membros de uma comunidade. A esse respeito, ela afirma que "elas [as formas de se cumprimentar] foram sedimentadas na memória dos membros do grupo que as têm experienciado, em primeira mão, ou simplesmente ouvido sobre elas, e que as têm passado oralmente e de forma escrita de uma geração para a outra" (op. cit., p. 07)[41]. Dessa forma, a "cultura das práticas diárias", como proposto pela autora, baseia-se em tradições e histórias que são compartilhadas pelo grupo. Nesse sentido, os indivíduos identificam-se como membros de uma sociedade na medida em que compartilham de sua história e da forma que esse grupo social relembra seu passado, percebe seu presente e prevê o futuro. A cultura consiste, então, na dimensão histórica da identidade de um grupo. Segundo Kramsch,

> essa perspectiva diacrônica de cultura centra-se na forma em que um grupo social representa-se a si próprio e a outros por meio de sua produção material ao longo do tempo – suas realizações tecnológicas, seus monumentos, seus trabalhos artísticos, sua cultura popular – que pontuam o desenvolvimento de sua identidade histórica (op. cit., p. 07-08)[42].

---

[41] "They have sedimented in the memories of group members who have experienced them firsthand or merely heard about them, and who have passed them on speech and writing from one generation to the next".

[42] "This diachronic view of culture focuses on the way in which a social group represents itself and others through its material productions over time – its technological achievements, its monuments, its works of art, popular culture – that punctuate the development of its historical identity".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Essa visão de cultura focaliza as formas de "autorepresentação" das diferentes comunidades, o que se constitui como uma forma de definição "identitária". Kramsch aponta que essa cultura material é reproduzida e preservada pelo próprio Estado, por meio de mecanismos institucionais que são parte integrante da cultura, tais como museus, escolas, bibliotecas e a mídia. Talvez possamos pensar no livro didático de língua estrangeira como mais um "local" de preservação dos elementos culturais, uma vez que ele apresenta-se como um "mecanismo oficial" de difusão da língua inglesa, principalmente se considerarmos a posição de Pennycook (1994) acerca de sua expansão.

Para Kramsch, "a língua não é um código culturalmente livre, distinto da forma de pensar e agir de um povo, mas, antes, ocupa um papel central na perpetuação da cultura, particularmente em sua forma escrita" (op. cit., p. 08)[43].

Segundo Kramsch, a combinação das camadas social (sincrônica) e histórica (diacrônica) da cultura é denominada de "contexto sociocultural". Há, ainda, uma terceira camada denominada de "imaginação". Nesse sentido, além de caracterizar-se por "fatos" e "artefatos", as comunidades discursivas também compartilham sonhos e imagens mentais. Para a autora, essas imagens são mediadas por meio da língua, a qual reflete, molda e funciona como uma metáfora da realidade cultural da comunidade. Assim, mesmo na camada da imaginação, o processo de mediação se dá por meio da língua. A esse respeito, Kramsch afirma que "a cidade de Londres é inseparável, na imaginação cultural de seus cidadãos, de Shakespeare e Dickens. Ao Memorial de Lincoln, em Washington, foi dado um significado extra por meio das palavras 'Eu tive um sonho ...'que Martin Luther King Jr. proferiu lá em 1963" (op. cit., p. 08)[44]. Para a autora, a língua não está intimamente ligada somente à cultura atual (sincrônica) e à passada (diacrônica), mas à cultura da imaginação, a qual governa as decisões e ações dos indivíduos de forma mais decisiva do que se supõe.

As noções de *insider* e *outsider* são usados pelos membros de uma comunidade para se identificarem mutualmente. Os *insiders* são aqueles que pertencem ao grupo, enquanto os *outsiders* são os elementos estranhos. Assim a cultura inclui e exclui os indivíduos, o que se caracteriza como um exercício de poder e controle. Nesse sentido, Kramsch afirma que

---

[43] "Language is not a culture-free code, distinct from the way people think and behave, but, rather, it plays a major role in the perpetuation of culture, particularly in its printed form".

[44] "Thus the city of London is inseparable, in the cultural imagination of its citizens, from Shakespeare and Dickens. The Lincoln Memorial Building in Washington has been given extra meaning through the words 'I have a dream ...' that Martin Luther King Jr. spoke there in 1963".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> (...) somente o poderoso decide quais valores e crenças serão consideradas merecedoras de serem adotadas pelo grupo, quais eventos históricos serão merecedores de comemoração, qual futuro merece ser imaginado. As culturas, e especialmente as culturas nacionais, ressoam com as vozes do poder e são preenchidas com os silêncios dos impotentes. Ambos, palavras e seus silêncios, contribuem para moldar a cultura de uns e de outros (op. cit., p. 09)[45].

Segundo Kramsch, refletir atualmente sobre a cultura implica questionar as bases de qualquer investigação sobre a questão e aceitar o fato de o conhecimento produzido acerca do assunto ser limitado pelo contexto social e histórico em que ele foi adquirido e disseminado. Para a autora, os estudos da linguagem constituem-se, dessa forma, como uma atividade elementarmente cultural. Segundo ela,

> (...) o estudo da linguagem sempre teve que lidar com a difícil questão da **representação** e da representatividade quando se fala sobre outra cultura. Quem está autorizado a falar por quem e a representá-lo por meio da linguagem oral e escrita? Quem tem autoridade para selecionar o que é representativo de uma dada cultura: o *outsider* que observa e estuda aquela cultura ou o *insider* que a vive e a experiencia? De acordo com quais critérios e de quem uma característica de uma cultura pode ser considerada representativa daquela cultura? (KRAMSCH, op. cit., p. 09)[46].

Em todas as suas dimensões: social, histórica e imaginária, a cultura caracteriza-se pela heterogeneidade, uma vez que os membros de uma comunidade discursiva têm biografias e experiências de vida diferentes. Assim, eles diferem quanto à idade, ao gênero, à etnicidade e mesmo quanto a questões políticas. Além disso, as culturas se transformam ao longo do tempo. Segundo Kramsch, as culturas não só são heterogêneas e estão em constante mudança, mas são "palcos" de lutas por poder e reconhecimento. Para ela, a cultura pode ser definida como os membros de uma comunidade discursiva que compartilham um espaço social comum, uma história e imagens mentais (*imaginings*) comuns. Mesmo quando um dos membros dessa comunidade afasta-se do restante do grupo, ele irá manter o mesmo sistema padronizado de percepção, de crenças, de avaliação e de ação. Esse "padrão" é o que se costuma chamar de "cultura".

Kramsch sintetiza os diferentes aspectos da cultura da seguinte forma:

---

[45] "(...) only the powerful decide whose values and beliefs will be deemed worth adopting by the group, which historical events are worth commemorating, which future is worth imagining. Cultures, and especially national cultures, resonate with the voice of the powerful, and are filled with the silences of the powerless. Both words and their silences contribute to shaping one's own and others' culture".

[46] "(...) the study of language has always had to deal with the difficult issue of **representation** and representativity when talking about another culture. Who is entitled to speak for whom, to represent who, through spoken and written language? Who has the authority to select what is representative of a given culture: the outsider who observes and studies that culture, or the insider who lives and experiences it? According to what and whose criteria can a culture feature be called representative of that culture?".

unesp

1- A cultura é o resultado da intervenção humana nos processos biológicos da natureza;

2- Ao mesmo tempo que liberta, a cultura reprime os indivíduos. Ela funciona como agente de libertação, pois liberta os indivíduos da casualidade da natureza ao lhes conferir significados, ordem, racionalidade e guardá-lo do caos. Contudo, ao fazê-lo, a cultura funciona como agente repressor, pois impõe uma estrutura à natureza e limita o número de possibilidades dos significados criados pelo indivíduo;

3- A cultura é o produto de uma comunidade discursiva situada histórica e culturalmente. Essas comunidades imaginárias são, por sua vez, criadas e moldadas pela linguagem;

4- A língua de uma comunidade e suas realizações materiais constituem um patrimônio social e um capital simbólico que perpetua relações de poder e dominação. Nesse sentido, há uma distinção entre *insiders* e *outsiders*; e

5- Uma vez que a cultura constitui-se como um fenômeno fundamentalmente heterogêneo e em constante mudança, ela consiste em um "palco" de lutas por reconhecimento e legitimação.

Para Kramsch, as diferentes formas de perceber a cultura e sua relação com a linguagem leva à questão de em que medida a forma de ver o mundo e as atividades mentais de um grupo social são moldadas ou dependem da língua que eles usam. Segundo a autora, a teoria de que a linguagem afeta os processos mentais de seus usuários é chamada de *Relatividade Lingüística.*

Trata-se de uma questão que vem sendo abordada por filólogos e lingüistas desde o século dezoito. Neste período, foram descobertas línguas orientais como o sânscrito e decifrados os hieróglifos egípcios. Essas descobertas coincidiram com o ressurgimento do *nacionalismo* em alguns países da Europa. Nesse contexto, houve um crescente interesse pelas características únicas de cada língua. Kramsch afirma a esse respeito que "a noção romântica da indissociabilidade da língua e da cultura promovida por estudiosos alemães (...), em parte em reação à hegemonia política e militar francesa da época, deu grande importância à diversidade das línguas e das culturas mundiais" (op. cit., p. 11)[47]. Neste contexto, propagou-se a idéia de que os indivíduos falam de forma diferente porque pensam diferente e que eles pensam diferente porque suas línguas lhes oferecem formas distintas de expressar-se

[47] "The romantic notion of the indissociability of language and culture promoted by German scholars (...), in part in reaction to the political and military hegemony of the time, gave great importance to the diversity of the world's languages and cultures".

unesp

acerca do mundo que os rodeia. Segundo Kramsch, essas idéias ressurgiram nos Estados Unidos, entre os últimos anos do século dezenove e as primeiras décadas do século vinte, no que ficou conhecida como a *Hipótese Sapir-Whorf*. Segundo essa hipótese, a linguagem filtraria a percepção que seus falantes têm do mundo, o que explica o fato de diferentes línguas levarem seus falantes a ações diferenciadas.

Tratando das diferenças de representação da passagem do tempo em inglês e hopi, Whorf conclui que, embora seja possível realizar traduções em ambos os sentido (inglês/hopi e hopi/inglês), sempre haverá "resíduos" intraduzíveis da cultura que estão associados à estrutura lingüística de cada língua.

Segundo Kramsch, a proposta teórica de Whorf foi duramente atacada pela comunidade científica. Primeiramente, sua hipótese questionava, indiretamente, a validade universal das descobertas científicas, uma vez que elas seriam limitadas pela língua em que eram expressas. Segundo, o clima positivista da época (1940) rejeitava a idéia de que a linguagem determina o pensamento e, dessa forma, caracteriza os indivíduos como "prisioneiros" de suas línguas. Cinqüenta anos mais tarde, o interesse pela relatividade lingüística ressurgiu juntamente com a constituição das Ciências Sociais. Segundo Kramsch, o argumento da traduzibilidade que foi usado contra a incomensurabilidade das culturas não dispunha de muita credibilidade como no passado. Segundo ela,

> se os falantes de diferentes línguas não compreendem uns aos outros, isso não é porque suas línguas não podem ser mutuamente traduzidas de uma para a outra – o que obviamente elas podem ser, até certo ponto. Isso é porque eles não compartilham da mesma forma de ver e interpretar eventos; eles não concordam acerca do significado e do valor dos conceitos subjacentes às palavras (op. cit., p. 13)[48]

Dessa forma, os falantes das diversas línguas não "recortam" ou categorizam experiências da mesma forma. Para Kramsch, a compreensão entre as línguas não depende de eqüivalências estruturais, mas de um sistema conceitual comum, o qual origina-se no contexto amplo da experiência dos indivíduos. A autora argumenta que a teoria da *Relatividade Lingüística* não propõe que a estrutura lingüística determina o que os indivíduos podem pensar ou perceber, somente que ela tende a influenciar o que eles rotineiramente pensam. Kramsch aponta dois pontos positivos dessa teoria:

---

[48] "If speakers of different languages do not understand one another, it is not because their languages cannot be mutually translated into one another -- which they obviously can, to a certain extent. It is because they don't share the same way of viewing and interpreting events; they don't agree on the meaning and the value of the concepts underlying the words".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

1- Há atualmente um reconhecimento de que a linguagem reflete preocupações culturais e determina a forma de pensar de seus falantes; e

2- Demonstra o grau de importância do contexto na complementação de significados codificados na língua.

Para Kramsch, a linguagem pode produzir significados de duas formas diferentes, ambas ligadas à cultura. A primeira refere-se ao nível semântico e a segunda ao pragmático.

A capacidade do ser humano de criar signos é o que o distingue do restante dos animais. Esses signos funcionam como mediadores de sua relação com o meio-ambiente. O signo lingüístico é composto por duas partes: o significante e o significado. Segundo Kramsch, "o significante (som ou palavra) em si mesmo não é um signo a menos que alguém o reconheça como tal e o relacione a um significado (conceito)" (op. cit., p. 15)[49]. Dessa forma, o signo lingüístico constitui-se como a relação entre um significante e um significado.

Não há relação alguma entre uma palavra ou som, enquanto significante lingüístico, e um objeto significado. A esse respeito, Kramsch afirma que "porque não há nada inerente à natureza de uma rosa que torne as quatro letras de seu significante em inglês [*rose*] mais plausível que, digamos, as cinco letras da palavra grega *póδον*, o signo lingüístico tem sido chamado de **arbitrário**" (op. cit., p. 15-16)[50]. Como aponta a autora, o signo lingüístico tradicionalmente tem sido definido como arbitrário. O princípio da arbitrariedade ocupa um lugar central na Lingüística Saussureana.

Segundo Kramsch, o signo lingüístico tem um significado denotativo e um conotativo. Por denotação, entende-se a relação de significação existente entre um significante (como por exemplo *rosa*) e um objeto do mundo real (a rosa propriamente dita). Contudo, o significante *rosa* pode evocar muito mais que um objeto do mundo real, uma vez que ele pode suscitar, na mente dos falantes, uma série de significados associados a ele como, por exemplo, amor, beleza, paixão, entre outros. Essa atribuição de significados é denominada de conotação. Há, ainda, um terceiro tipo de relação de significação, os ícones. Um significado pode evocar imagens que não se referem a imagens ou ações, mas que constituem onomatopéias. Trata-se, portanto, de um significado icônico. Assim, temos que qualquer signo lingüístico pode conter

[49] "The signifier (sound or word) in itself is not a sign unless someone recognizes it as such and relates it to a signified (concept)".

[50] "Because there is nothing inherent in the nature of a rose that makes the four letters of its English signifier more plausible than, say, the five letters of the Greek word *póδον*, the linguistic sign has been called **arbitrary**.

unesp

múltiplas relações com o objeto ao qual se refere. Essas relações podem ser denotativas, conotativas e icônicas.

Cada tipo de signo corresponde a formas diferentes por meio das quais membros de uma comunidade discursiva codificam sua experiência, o que é denominado de *codificação cultural*. Assim, os signos das diferentes línguas denotam a realidade recortando-a de uma forma específica. Kramsch utiliza como exemplo o signo lingüístico *mesa*. A princípio, esse signo se refere a um tipo de mobília. Contudo, enquanto o signo inglês *table* denota todos os tipos de mesa, o polonês faz uma distinção entre a mesa de jantar (*stol*) e as mesas de café e telefone (*stolik*).

A codificação cultural também pode mudar dentro de uma mesma língua com a passagem do tempo. Também ocorrem mudanças quanto à natureza das associações culturais evocadas pelos diferentes signos lingüísticos. Além disso, os signos podem ter valores semânticos diferentes para pessoas de comunidades discursivas diferentes, embora pertencentes a uma mesma comunidade de fala.

As palavras podem servir como ícones culturalmente significativos para os conceitos, objetos e pessoas que eles significam. As diferenças de significação de uma palavra para a outra não se limitam ao código, mas abrangem os significados semânticos atribuídos a essas diferentes codificações atribuídas pelas comunidades de usuários da língua. Segundo Kramsch, "são estes significados que transformam o signo lingüístico em um signo cultural" (op. cit., p. 18)[51].

Enquanto signos, as palavras também relacionam-se a outras palavras ou signos que lhes conferem um valor particular no texto ou co-texto. Dessa forma, as palavras referem-se a outras por meio de um mecanismo de coesão que confere unidade ao texto (oral ou escrito). A coesão semântica depende das associações comuns estabelecidas pelos membros de uma comunidade discursiva ao longo do texto. Um signo ou palavra pode relacionar-se a outras palavras e instâncias do texto que foram acumuladas pela comunidade ao longo do tempo ou pré-texto. Dessa forma, os significados de um signo evocam outros significados específicos da língua. Daí a "impossibilidade" de uma tradução lexical. Segundo Kramsch "os significados das palavras não podem ser separados de outras palavras com as quais elas estão associadas no campo semântico de uma comunidade discursiva" (op. cit., p. 20)[52]. Para a

[51] "It is these meanings that make the linguistic sign into a cultural sign".
[52] "The meaning of words cannot be separated from other words with which they have come to be associated in the discourse community's semantic pool".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

autora, o significado semântico do código reflete a forma de ver o mundo e a si mesma de uma comunidade de fala, isto é, sua cultura, uma vez que estão intimamente ligadas às experiências, sentimentos e pensamentos do grupo. Trata-se de uma forma não arbitrária de expressar seus desejos e compreender e agir sobre o mundo.

Apontamos anteriormente que não há uma relação natural entre o signo e o mundo real e que, portanto, ele é definido como arbitrário. É justamente esse caráter arbitrário que o torna tão receptivo à apropriação pelos membros de uma comunidade discursiva culturalmente determinada. Segundo Kramsch, "os falantes e escritores usam aqueles signos que estão mais prontamente disponíveis em seu meio-ambiente, geralmente sem questioná-los ou estar conscientes (...) de que outras relações de significação podem estar disponíveis" (op. cit., p. 20)[53]. Como foi apontado anteriormente, a socialização em uma comunidade discursiva inclui fazer essas práticas de significação parecerem totalmente naturais.

Segundo Kramsch, os usuários (nativos) de uma língua não vêem o signo lingüístico como arbitrário e sim como uma necessidade da natureza. Nesse sentido, a autora afirma que "somente pesquisadores imparciais e falantes não-nativos vêem as relações entre os signos como meramente contigentes" (op. cit., p. 21)[54]. Os falantes nativos de uma língua não percebem as palavras como signos abstratos, pois, para eles, as palavras são parte integrante de suas vidas. Para eles, palavras e pensamentos compreendem uma única entidade. Para Kramsch, "embora (...) os signos sejam criados, não dados, e combinados com outros signos para formar padrões culturais de significação, para os falantes nativos os signos lingüísticos são a realidade não-arbitrária, natural que eles simbolizam" (op. cit., p. 21)[55]. Dessa forma, o que justifica uma percepção natural do signo culturalmente criado é sua natureza motivada, uma vez que eles não significam no vácuo. Para a autora, "as práticas de criação e interpretação de signos são motivadas pelo desejo e pela necessidade dos usuários da língua de influenciar as pessoas, de agir sobre elas ou mesmo de somente compreender o mundo a sua volta" (op. cit., p. 21)[56]. Juntamente com o desejo de comunicar-se, surge o desejo de ser ouvido, de ser levado a sério, de receber crédito e de influenciar as crenças e ações de outros. Nesse sentido, o signo lingüístico é motivado.

---

[53] "Speakers and writers use those signs that are most readily available in their environment, without generally putting them into question, or being aware (...) that other signifying relations might be available".
[54] "Only detached researchers and non-native speakers see the relations between signs as mere contingence".
[55] "Even though (...) signs are created, not given, and combine with other signs to form cultural patterns of meaning, for native speakers linguistic signs are the non-arbitrary, natural reality they stand for".
[56] "Sing-making and sign-interpreting practises are motivated by the need and desire of language users to influence people, act upon them or even only to make sense of the world around them".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Com a passagem do tempo, além de tornarem-se naturalizados, os signos tornam-se convencionalizados. Nesse sentido, Kramsch propõe que "retirados de seu contexto social e histórico original, os signos lingüísticos podem ser esvaziados de sua significação e usados como uma estenografia simbólica" (op. cit., p. 21)[57]. Como exemplo dessa "perda de significado", a autora aponta o uso de palavras como "democracia", "liberdade" e "escolha" por políticos e diplomatas. Segundo ela, essas palavras perdem muito de seu significado conotativo e tornam-se *símbolos* na retórica democrática ocidental. O uso corrente desses símbolos cria uma acumulação de significados que não somente moldam a memória dos usuários do signo como confere a estes símbolos validade e uma significação mítica.

A passagem do tempo confere validade ao signo e a seu usuário. De acordo com Kramsch, os signos são reversíveis, por isso eles têm o potencial de mudar a forma de a sociedade que os criou ver a si mesma e, portanto, a sua forma de agir. Nesse sentido, o uso dos signos possibilita a seus usuários atuais alocar eventos passados no momento atual da fala, isto é, recontextualizar eventos passados e, dessa forma, propicia um enquadre para antecipar, precontextualizar eventos futuros. Kramsch afirma que "(...) tal construção e reconstrução de contextos por meio do uso dos signos habilita os usuários da língua a controlar seu meio-ambiente e a monitorar seu comportamento e o de outros neste ambiente" (op. cit., p. 22)[58]. Essa possibilidade de controle influencia, por exemplo, os logotipos publicitários, as músicas de anúncios de grandes corporações, os signos do patriotismo que são "enviados" ao exterior etc. Nesse sentido, Kramsch afirma que "**esteriótipos** culturais são signos fixos que afetam tanto aqueles que os usam quanto aqueles a quem eles servem para caracterizar. Muito do que se denomina de ideologia é, nesse sentido, linguagem simbólica" (op. cit., p. 22)[59]. Como exemplo, a autora cita o uso dos termos *rebeldes* e *combatentes da liberdade*. Ambos denotam um grupo de indivíduos que luta contra as forças de um governo, mas o primeiro contém uma conotação negativa. Segundo Kramsch, um jornal de direita proibiria o uso de *combatentes da liberdade* para referir-se a um grupo de guerrilheiros e seus leitores provavelmente achariam totalmente natural a utilização do termo *rebeldes* para referir-se a eles. Assim, "a forma em que a linguagem intersecciona-se com o poder social faz com que alguns usos dos signos culturais pareçam legítimos, isto é, naturais e outros

[57] "Taken out of their original social and historical context, linguistic signs can be emptied of the fullness of their meaning and used as symbolic shorthand".
[58] "(...) such construction and reconstruction of contexts through the use of signs enables language users to control their environment, and to monitor their and others' behaviour in that environment".
[59] "Cultural **stereotypes** are frozen signs that affect both those who use them and those whom they serve to characterize. Much of what we call ideology is, in this respect, symbolic language".

unesp

ilegítimos, isto é, não-naturais e mesmo tabus" (KRAMSCH, op. cit., p. 22)[60]. Para a autora, o uso dos termos *rebeldes* e *combatentes da liberdade* citados acima demonstra o problema de se separar os níveis semântico e pragmático da linguagem, uma vez que os limites entre eles não são claros.

2.4 A Análise Crítica do Discurso de Fairclough

Na seção 2.1 deste capítulo, procuramos demonstrar como se configura a questão do *Imperialismo Lingüístico* na modernidade, tendo em vista as profundas transformações ocasionadas pela Globalização. Em seguida (seção 2.2), demonstramos como as relações existente entre Brasil e Estados Unidos podem ser percebidas como neocoloniais, pois se verifica uma influência unilateral (Estados Unidos – Brasil) no que se refere a questões de ordem política, econômica e, conseqüentemente, cultural. Uma vez que propusemos que essas relações de influência se dão, em grande parte, por meio da língua, procuramos, na seção 2.3, demonstrar como língua e cultura se inter-relacionam. Nesse sentido, considerando o contexto mundial globalizado e as especificidades do contexto brasileiro, temos como premissa que a sala de aula de língua inglesa configura-se como mais uma "porta" de entrada de uma ideologia imperialista. Assim, faz-se necessária a adoção de um instrumental teórico que possibilite uma análise consistente dos dados provenientes da sala de aula de inglês como língua estrangeira. Dessa forma, optamos pela *Análise Crítica do Discurso*, como proposto por Fairclough na obra *Discurso e Mudança Social*, de 2001. Nessa seção, apresentamos a proposta teórica desse autor, que figura como um dos teóricos mais importantes da área.

Como aponta Magalhães no prefácio à edição brasileira da obra mencionada acima, a *Teoria Social do Discurso* tem em comum com a *Escola Francesa de Análise do Discurso* a dimensão crítica do olhar sobre a linguagem como prática social. Fairclough vai além da *Análise do Discurso Francesa* ao se propor a examinar em profundidade não apenas o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas também seu papel na transformação social. A transformação social é possível, na teoria de Fairclough, pois ela é dialética na medida em que considera o discurso como sendo moldado pela estrutura social e, ao mesmo tempo, constitutivo dessa realidade. Em sua formulação, o autor resgata o conceito de *interdiscurso* de Pêcheux e discute a configuração de práticas discursivas e a relação entre

[60] "The way in which language intersects with social power makes some uses of cultural signs seen legitimate, i.e. natural, others illegitimate, i.e. unnatural and even taboo".

unesp

elas em termos de *ordem de discurso*, conceito formulado inicialmente por Foucault e que pode favorecer tanto a reprodução do sujeito social como a sua transformação.

Para Fairclough, a mudança discursiva ocorre mediante a reconfiguração ou a mutação dos elementos da ordem do discurso que atuam dinamicamente na relação entre as práticas discursivas. Os efeitos dessa mudança podem estender-se sobre os sujeitos e suas identidades, as relações sociais e os sistemas de crença. Trata-se, portanto, de uma questão central no mundo globalizado, o qual caracteriza-se por constantes transformações.

Considerando essas questões, Magalhães propõe que é necessária uma visão crítica sobre o papel da linguagem na organização e na manutenção da hegemonia de determinados grupos sociais em detrimento de outros, mas também da etnia, do gênero social e mesmo da linguagem escrita que, no senso comum ideológico, separa os indivíduos em letrados e iletrados.

Magalhães adverte que a proposta de conscientização de Fairclough não oferece soluções milagrosas, pois para que os cidadãos desenvolvam uma consciência crítica é necessária muita leitura e reflexão acerca de direitos e deveres. Além disso, essa reflexão pode demandar profundas transformações na identidade do "eu" e do "outro" e mesmo na identidade nacional (MAGALHÃES, 2001, p. 12). Nesse sentido, a conscientização acerca da influência cultural e ideológica imbricada no ensino da língua inglesa pode obrigar os indivíduos a tomarem consciência de que sua identidade tem se transformado modernamente, o que possivelmente não seria bem aceito por alguns setores da sociedade.

Para Fairclough, as mudanças no uso da linguagem estão relacionadas a processos sociais e culturais mais amplos, fato que tem sido reconhecido por pesquisadores de diversas áreas. Dessa forma, a análise lingüística torna-se um método eficaz para estudar a mudança social.

O autor se propõe a desenvolver esse método e supõe que essa abordagem será útil para investigar as transformações na linguagem, bem como em estudos de mudança cultural e social. Segundo ele, para que seja possível elaborar essa "nova" teoria, é preciso reunir métodos para analisar a linguagem desenvolvidos na Lingüística e nos Estudos da Linguagem, considerando o pensamento social e político relevantes.

A síntese dessas teorias não foi realizada até o momento devido a diversos fatores. Dentre eles, destacam-se: o isolamento dos Estudos Lingüísticos de outras Ciências Sociais; o domínio da Lingüística por paradigmas formalistas e cognitivistas; a falta de interesse pela

unesp

linguagem por parte de outras Ciências Sociais; e uma tendência de se considerar a linguagem como sendo transparente, isto é, a tendência em acreditar que o conteúdo social de uma entrevista, por exemplo, pode ser lido sem atenção à própria linguagem[61].

Isso parece ser o que justifica a idéia de que, ao ensinar uma língua estrangeira, o professor está simplesmente ensinando um sistema lingüístico, não havendo, portanto, a transmissão de uma ideologia.

Fairclough afirma que está ocorrendo uma transformação dessas posições. Assim, os limites entre as Ciências Sociais estão enfraquecendo e a linguagem tem recebido um papel mais central nos fenômenos sociais.

Antes de Fairclough, outros lingüistas se propuseram a realizar essa síntese. Na década de 1970, lingüistas britânicos propuseram uma teoria baseando-se em Halliday (1978), relacionando a obra do autor com teorias da ideologia. Antes deles, Pêcheux e outros propuseram uma teoria baseada no trabalho de Zellig Harris e na reelaboração de uma teoria marxista proposta por Althusser.

Segundo Fairclough, em todas essas teorias, prestou-se pouca atenção à luta e à transformação nas relações de poder e ao papel da linguagem nesse processo. Além disso, os textos eram descritos como produtos acabados e deu-se pouca ênfase aos processos de produção e interpretação textual e às tensões que os caracterizam. Dessa forma, tais teorias não são adequadas para a análise da linguagem enquanto fenômeno dinâmico que permeia os processos de mudança cultural e social.

Fairclough centra sua síntese nos conceitos de *análise de discurso* e de *discurso*. Para ele, definir *discurso* é uma tarefa difícil, uma vez que há várias definições conflitantes e sobrepostas desse termo, as quais refletem as diferentes perspectivas teóricas às quais estão filiadas. Na Lingüística, o termo *discurso* é usado com referência a amostras ampliadas de diálogo falado, em oposição a textos escritos. O termo também é usado, mais comumente, com referência a amostras ampliadas de linguagem falada ou escrita. Esse sentido de *discurso* enfatiza a interação entre falante e receptor ou entre escritor e leitor, havendo, portanto, uma ênfase nos processos de produção e interpretação da fala e da escrita como também o contexto situacional do uso lingüístico. Assim, o "'texto' é considerado aqui como uma dimensão do

---

[61] Como apontamos na seção inicial deste capítulo, Pennycook (1994) afirma que a tendência de se considerar a expansão da língua inglesa com neutra deve-se a uma longa tradição de pesquisa na área de Ensino de Língua Inglesa orientada por uma tradição Estruturalista de linguagem, bem como ao isolamento dos Estudos da Linguagem com relação às Ciências Sociais.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

discurso: o 'produto' escrito ou falado do processo de produção textual" (FAIRCLOUGH, op. cit., p. 21).

O termo *discurso* também é usado para referir-se aos diferentes tipos de linguagem usados em diferentes situações sociais (discurso publicitário, discurso de consultas médicas, discurso de sala de aula etc.). Na Teoria Social (na obra de Foucault, por exemplo), o termo é usado para designar os diferentes modos de estruturação das áreas do conhecimento e prática social, como, por exemplo, o *discurso da ciência médica*. Assim, sob essa perspectiva, os diferentes *discursos* manifestam-se nos diferentes modos de uso da linguagem e de outras formas simbólicas. Segundo Fairclough,

> os discursos não apenas refletem ou representam entidades sociais, eles as constroem ou as 'constituem'; diferentes discursos constituem entidades-chave (sejam elas a 'doença mental', a 'cidadania' ou o 'letramento') de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais (por exemplo, como médicos ou pacientes), e são esses efeitos sociais do discurso que são focalizados na análise de discurso. Outro foco importante localiza-se na mudança histórica: como diferentes discursos se combinam em condições sociais particulares para produzir um novo e complexo discurso (op. cit., p. 22).

O autor propõe uma noção de *discurso* que reúne a Análise Lingüística e a Teoria Social. Sua teoria centra-se na combinação do sentido mais socioteórico de *discurso* com o sentido de *texto e interação* que caracterizam a análise de discurso orientada lingüisticamente. Assim, "qualquer 'evento' discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social" (FAIRCLOUGH, op. cit., p. 22). Há, portanto, três dimensões: a primeira, a dimensão do *texto*, cuida da análise lingüística de textos; a dimensão *prática discursiva*, como interação, na concepção *texto e interação* de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual; a dimensão da *prática social* trata das questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como eles moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos.

Para Fairclough, o conceito de *texto* compreende qualquer produto escrito ou falado, sentido comum na Lingüística. Assim, a ênfase do autor é sobre a linguagem e, portanto, sobre textos lingüísticos, mas ele estende a noção de *discurso* a outras formas simbólicas, tais como imagens visuais e textos que são combinações de palavras e imagens.

Por *discurso* (sem artigo), o autor entende a noção tridimensional descrita anteriormente. Já por *tipos de discurso*, ele entende os diferentes *tipos de discurso* aos quais

unesp

os falantes recorrem quando se envolvem no discurso (convenções de gêneros, de discurso e estilo etc.). Por *um discurso* (com artigo), o autor entende o sentido socioteórico para uma classe particular de tipos de discurso ou convenções. O autor também refere-se a *práticas discursivas* de instituições, organizações ou sociedades particulares (em contraste com práticas discursivas como uma dimensão analiticamente distinta do discurso).

Como apontamos anteriormente, Fairclough propõe que as mudanças no uso da linguagem refletem mudanças sociais e culturais mais amplas. Contudo, essa afirmação, não é nova. Na Teoria Social, por exemplo, autores como Gramsci (1971), Althusser (1971), Pêcheux (1982), Foucault (1979), Habermas (1984), entre outros, têm atribuído à linguagem um lugar central na vida social[62].

Fairclough questiona se esses autores realmente reconhecem a importância que a linguagem sempre teve na vida social. Para ele, o que houve foi uma mudança significativa no funcionamento social da linguagem, o que seria um reflexo do papel central ocupado por ela nas principais mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas. Segundo ele, "muitas dessas mudanças sociais não envolvem apenas a linguagem, mas são constituídas de modo significativo por mudanças nas práticas de linguagem" (FAIRCLOUGH, op. cit., p. 24-5). A importância da linguagem na mudança social e cultural é tão grande que as tentativas de definir a direção da mudança cada vez mais incluem tentativas de mudar as práticas de linguagem. O autor cita, como exemplo dessas mudanças, a extensão do mercado a novas áreas da vida social como a educação, a saúde, entre outras.

As mudanças sociais afetam essas atividades, as relações sociais e as identidades sociais e profissionais das pessoas que atuam nesses setores. Grande parte das mudanças referem-se a mudanças nas práticas discursivas. Na educação, por exemplo, os profissionais são pressionados a se envolver com atividades que são definidas em grande parte por novas práticas discursivas (como o *marketing*) e a adotar essas práticas. Fairclough propõe que há uma *relexicalização* de atividades e relações. Os aprendizes, por exemplo, são redefinidos como *consumidores* ou *clientes* de cursos que se tornam *produtos*. Também ocorre uma sutil reestruturação das práticas discursivas envolvidas na educação – os tipos de discurso (gênero, estilos etc.) usados nestes contextos – e a *colonização* da educação por tipos de discursos exteriores, incluindo os da publicidade, os da administração e os da terapia.

---

[62] Fairclough apresenta e discute a formulação teórica desses autores. Contudo, não julgamos necessário apresentar essa discussão no âmbito de nosso trabalho.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Fairclough aborda a questão da revolução na indústria. É o que está acontecendo no Brasil nos últimos anos – está acarretando, por exemplo, tentativas de mudança nas leis trabalhistas e a proposta de flexibilização da CLT. Para ele, trata-se de mudanças culturais, pois o objetivo é estabelecer novos valores culturais (operários que são empreendedores, por exemplo). Essas mudanças na forma de organização e na cultura são mudanças nas práticas discursivas. Segundo Fairclough, "o uso lingüístico está assumindo maior importância como meio de produção e controle social no local de trabalho" (op. cit., p. 26). Há muitos outros exemplos de mudança: mudanças nas relações entre médicos e pacientes, entre políticos e o público, entre mulheres e homens nos locais de trabalho e na família etc. Em escolas particulares de idiomas, parece estar havendo esse tipo de mudança. O objetivo principal do professor é agradar o aluno e não criar condições para construção do conhecimento. Para Fairclough, "(...) o destaque cada vez maior do discurso nas transformações sociais relaciona-se (...) com uma preocupação para controlar o discurso: causar mudanças nas práticas discursivas como parte da engenharia da mudança social e cultural (op. cit., p. 26).

O objetivo de Fairclough é desenvolver uma abordagem para a análise de discurso que possa ser usada como método para investigar mudanças como as mencionadas anteriormente. Ele propõe as seguintes condições para que um método de análise de discurso seja útil:

1- o método deve, necessariamente, ser multidimensional. Isso permitiria avaliar as relações entre as mudanças discursivas e sociais e relacionar, sistematicamente, propriedades detalhadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos como instâncias de prática social;

2- o método deve ser multifuncional. Para o autor, "as práticas discursivas em mudança contribuem para modificar o conhecimento (até mesmo as crenças e o senso comum), as relações socais e as identidades sociais" (op. cit., p. 27). Dessa forma, é necessária uma concepção de discurso e de um método que contemple a relação entre essas três instâncias. Para Fairclough, a *Teoria Sistêmica da Linguagem* (HALLIDAY, 1978) é um bom ponto de partida, pois considera a linguagem como multifuncional e considera que os textos representam simultaneamente a realidade, ordenam as relações sociais e estabelecem identidades;

3- é necessário um método histórico de análise. A análise de discurso deveria focalizar a estruturação ou os processos articulatórios na construção de textos e na constituição, a longo prazo, de ordens de discurso. Segundo Fairclough, "os textos são construídos por

meio da articulação de outros textos de modos particulares, modos que dependem de circunstâncias sociais e mudam com elas (FAIRCLOUGH, op. cit., p. 28); e

4- é necessário um método crítico. As relações entre a mudança discursiva, social e cultural não são transparentes para os indivíduos envolvidos. Dessa forma, o termo *crítico* implica apontar conexões e causas que estão ocultas e também intervenção.

Em sua formulação teórica, Fairclough discute brevemente algumas abordagens recentes para a análise de discurso para, a partir dessas abordagens, elaborar sua própria teoria.

Segundo o autor, a análise de discurso é uma área de estudo muito diversificada. Por isso, ele selecionou abordagens que combinam a análise detalhada de textos lingüísticos com uma orientação social para o discurso. O autor visa, com isso, realizar uma combinação útil de análise textual e outros modos de análise social. As abordagens são divididas segundo a natureza de sua orientação social para o discurso. Elas podem, dessa forma, ser divididas em abordagens *não-críticas* e *críticas*. Segundo o autor,

> as abordagens críticas diferem das abordagens não-críticas não apenas na descrição das práticas discursivas, mas também ao mostrarem como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimentos e crenças, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso (FAIRCLOUGH, op. cit., p. 31-2).

Entre as abordagens não-críticas, o autor insere o trabalho de Sinclair e Coulthard (1975); o trabalho etnometodológico da Análise da Conversação; o modelo de discurso terapêutico de Labov e Fanshel (1977); e o modelo de análise de discurso desenvolvido recentemente pelos psicólogos sociais Potter e Wethrell (1987).

Nas abordagens críticas, Fairclough insere a Lingüística Crítica (FOWLER *et al*, 1979) e a abordagem francesa de análise do discurso desenvolvida com base na teoria da ideologia de Althusser por Pêcheux (1982).

2.4.1 O modelo teórico de Fairclough: a Teoria Social do Discurso

2.4.1.1 Discurso

Os cientistas sociais utilizam o termo *discurso* para se referirem ao uso da linguagem falada ou escrita. Fairclough utiliza o termo em um sentido mais restrito. Ele utiliza-se do

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

termo *discurso* para se referir ao que os "lingüistas tradicionais" denominam de *uso da linguagem*, *parole* (fala) ou *desempenho*. A posição desses lingüistas baseia-se na tradição iniciada por Saussure (1959) que considera a fala como não acessível ao estudo sistemático, pois trata-se de uma atividade essencialmente individual. Segundo Fairclough, "os lingüistas nessa tradição identificam a *parole* para ignorá-la, pois a implicação da posição saussureana é que qualquer estudo sistemático da linguagem deve ser um estudo do próprio sistema, da *langue*, e não de seu 'uso'" (FAIRCLOUGH, op. cit., p. 90).

Essa posição é atacada por estudiosos da Sociolingüística que afirmam que o uso da linguagem é moldado socialmente e não individualmente. Esses estudiosos afirmam que a variação no uso da língua é sistemática e, portanto, acessível ao estudo científico e que aquilo que a torna sistemática é sua correlação com variáveis sociais.

Para Fairclough, isso representa um avanço na tradição saussureana dominante na Lingüística regular, mas apresenta duas restrições principais. Primeiramente, a ênfase desses estudos tende a ser unilateral sobre como a língua varia segundo fatores sociais. Para o autor, essa posição sugere a existência de tipos de sujeito social, de relações sociais e de situações bastante independentes do uso da linguagem e a exclusão da possibilidade de o uso da linguagem realmente contribuir para sua constituição, reprodução e mudança. Em segundo lugar, as variáveis sociais que são consideradas como correlacionadas a variáveis lingüísticas são aspectos das situações sociais de uso lingüístico relativamente superficiais. Além disso, não há uma compreensão de que as propriedades do uso da linguagem podem ser determinadas, em um sentido mais global, pela estrutura social em um nível mais profundo e podem contribuir para reproduzi-la e transformá-la.

O conceito de *discurso* em Fairclough relaciona-se ao uso da linguagem como prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Essa noção de *discurso* tem várias implicações: 1) sob essa perspectiva, o *discurso* constitui uma forma de ação, isto é, por meio do *discurso*, os indivíduos podem agir sobre o mundo e sobre os outros. Ele funcionaria, ainda, como forma de representação; 2) essa perspectiva implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social. Essa relação existiria geralmente entre a prática social e a estrutura social, sendo a última tanto condição como um efeito da primeira.

Por outro lado, o *discurso* é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: por relações entre classes e outros tipos de relações sociais; por relações específicas em instituições particulares (o Direito, a Escola etc.); por sistemas de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

classificação; por várias normas e convenções – tanto de natureza discursiva como não-discursiva etc.

Os eventos discursivos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou quadro institucional em que são gerados. Por outro lado, o discurso é socialmente constituído. Segundo Fairclough, "o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes" (op. cit., p. 91). Para ele, o discurso é uma prática social não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados.

Fairclough propõe três efeitos constitutivos do discurso. São eles:

1- O discurso contribui para a construção das *identidades sociais* e *posições do sujeito* para os *sujeitos sociais* e os tipos de *eu*;

2- O discurso contribui para a constituição das relações sociais entre pessoas; e

3- O discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças.

Esses três efeitos constitutivos do discurso correspondem a três funções da linguagem e a dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo discurso. Fairclough classifica essas três funções da linguagem de função *identitária*, *relacional* e *ideacional*. A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades são estabelecidas no discurso. A função relacional a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas e a função ideacional relaciona-se às diferentes formas pelas quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações.

Segundo Fairclough, as funções identitária e relacional são reunidas por Halliday (1978) como *função interpessoal*. Ele também propõe uma *função textual*. Essa função refere-se a como as informações são trazidas ao primeiro plano ou ligadas a um plano secundário, tomadas como dadas ou apresentadas como novas, selecionadas como *tópico* ou *tema*, e como partes de um texto se ligam a partes precedentes e seguintes do texto, e à situação social *fora* do texto.

A prática discursiva é constituída de forma convencional e de forma criativa. Ela contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimentos e crenças) como ela é, mas também pode contribuir para transformá-la.

unesp

Fairclough propõe que a relação entre discurso e estrutura social é dialética. Essa visão é importante para que se evite os erros de ênfase indevida; de um lado, na determinação social do discurso e, de outro, na construção do social no discurso. No primeiro caso, o discurso é concebido meramente como um reflexo de uma realidade social mais profunda. Já na segunda posição, o discurso é representado idealizadamente como fonte da realidade social. Para Fairclough, a última posição é mais perigosa, devido à ênfase nas propriedades constitutivas do discurso em debates contemporâneos. As relações sociais (por exemplo: entre pais e filhos) são constituídas parcialmente no discurso. São resultados de efeitos cumulativos e contraditórios de processos complexos e diversos de fala e escrita. Essa posição poderia levar à conclusão idealista de que as realidades do mundo simplesmente emanam das cabeças das pessoas. Fairclough propõe as seguintes posições que contestam essa conclusão:

1- As instituições, como a família, são concebidas como práticas concretas, relações e identidades existentes que foram constituídas no discurso, mas reificadas em instituições e práticas;

2- Os efeitos constitutivos do discurso atuam conjugados com outras práticas; e

3- O trabalho constitutivo do discurso se realiza, necessariamente, dentro de restrições de determinações dialéticas do discurso pelas estruturas sociais e no interior de relações e luta de poder particulares.

De acordo com Fairclough, "(...) a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de idéias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas" (op. cit., p. 93). Para o autor, a perspectiva dialética também serve como corretivo à ênfase indevida na determinação do discurso por estruturas discursivas e não-discursivas. Nesse sentido, Fairclough afirma que:

> desse ponto de vista, a capacidade da palavra 'discurso' de referir-se às estruturas de convenção que subjazem aos eventos discursivos reais, assim como aos próprios eventos, é uma ambigüidade feliz, mesmo se de outros pontos de vista possa gerar confusão" (op. cit., p. 93).

O Estruturalismo, representado, por exemplo, pela abordagem de Pêcheux, trata a prática discursiva e o evento discursivo como meros exemplos de estruturas discursivas que são representadas como unitárias e fixas. Nessa perspectiva, a prática discursiva é considerada em termos de um modelo de causalidade mecânica e, conseqüentemente, simplista. Fairclough propõe que "a perspectiva dialética considera a prática e o evento contraditórios e

unesp

em luta, com uma relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória" (op. cit., p. 94).

A prática social tem diferentes tipos de orientação: econômica, política, cultural e ideológica. O discurso pode estar implicado em todas essas orientações, sem que se possa reduzir qualquer uma dessas orientações. A bolsa de valores, o jornalismo ou a produção de novelas são formas de prática econômica basicamente discursiva. Contudo, a preocupação de Fairclough está ligada ao discurso como prática política e ideológica, uma vez que o discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos etc.) entre os quais existem relações de poder. Nesse sentido, "o discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder" (FAIRCLOUGH, op. cit., p. 94).

As práticas políticas e ideológicas não são independentes, pois a ideologia são os significados criados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta por esse poder. Dessa forma, a prática política é a categoria superior. Segundo Fairclough,

> além disso, o discurso como prática política é não apenas um local de luta pelo poder, mas também um marco delimitador na luta de poder: a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta (op. cit., p. 94-5).

Para o autor, o conceito de *hegemonia*, proposto por Gramsci, fornece um quadro frutífero para a conceituação e a investigação das dimensões políticas e ideológicas da prática discursiva.

Diferentes tipos de discurso têm valores políticos e ideológicos diferentes. Fairclough prefere dizer que diferentes tipos de discurso em diferentes domínios ou ambientes institucionais podem vir a ser "investidos" política e ideologicamente de formas particulares. Isso quer dizer que diferentes tipos de discurso podem também ser envolvidos de diferentes maneiras, isto é, podem ser "reinvestidos".

Para Fairclough, uma questão importante é como concebemos as convenções e as normas discursivas subjacentes aos eventos discursivos. Na concepção estruturalista, há conjuntos ou códigos bem definidos que são simplesmente concretizados nos eventos discursivos. As abordagens que trabalham com essa perspectiva delineiam variações sistemáticas em comunidades de fala segundo conjuntos de variáveis sociais, incluindo o ambiente, tipos de atividade, propósito social e falante. Segundo o autor, "nessa concepção, o

unesp

código é primário, e um conjunto de códigos é simplesmente uma soma de suas partes" (op. cit., p. 95).

Segundo o autor, a perspectiva teórica dos analistas de discurso franceses parece ser mais adequada para a orientação histórica da mudança discursiva dentro de sua proposta teórica. Esses teóricos sugerem que o *interdiscurso*, isto é, a complexa configuração interdependente de formações discursivas, tem primazia sobre as partes e as propriedades que não são previsíveis das partes. Dessa forma, o interdiscurso é a entidade estrutural que subjaz aos eventos discursivos e não à formação individual ou ao código.

Fairclough utiliza o termo *ordem de discurso*, proposto por Foucault (1972), pois este sugere mais claramente os tipos de configuração de sua proposta teórica.

As abordagens que se baseiam em teorias da adequação supõem uma relação única e constante de complementaridade entre os elementos – Fairclough utiliza o termo *elemento* e não *código*, pois o considera mais "frouxo". Fairclough supõe, contrariamente, que a relação pode ser ou tornar-se contraditória, uma vez que os limites entre os elementos podem ser linhas de tensão. O autor propõe, como exemplo, as diversas *posições do sujeito* de um indivíduo nos diferentes ambientes e atividades de uma instituição. Pode ocorrer que os limites entre os ambientes e as práticas sejam tão naturalizados que essas posições sejam vividas como complementares. Em ambientes diferentes, esses limites poderiam tornar-se foco de contestação e luta e as práticas discursivas associadas a eles poderiam ser consideradas contraditórias.

O que se aplica aos limites entre a posição do sujeito e as convenções discursivas associadas geralmente se aplica aos elementos das ordens de discurso e aos limites entre distintas ordens de discurso. Como resultado dessas lutas, ocorrem rearticulações de ordens de discurso, tanto das relações entre elementos nas ordens de discurso *locais*, como das relações entre ordens de discurso locais na ordem de discurso societária. Dessa forma, os limites entre os elementos, como também entre as ordens de discurso locais, podem variar entre relativamente fortes ou relativamente fracos, dependendo de sua articulação atual. Assim, os elementos podem ser descontínuos e bem definidos ou podem ser pouco nítidos e mal definidos. Não se deve supor, portanto, que os *elementos* são inteiramente hegemônicos. Segundo Fairclough,

> uma conseqüência da luta articulatória que tenho em mente é que os novos elementos são constituídos mediante a redefinição de limites entre os elementos antigos. Portanto, um elemento pode ser heterogêneo em sua origem, e mesmo que essa

> heterogeneidade histórica não seja sentida como tal quando as convenções são altamente naturalizadas, pode ser sentida como contradição no elemento, em condições diferentes (op. cit., p. 97).

Fairclough propõe, como exemplo dessa luta articulatória, um estilo familiar de ensinar que, usado para finalidades diferentes daquelas comumente aceitas pela comunidade, pode desencadear conflitos. Nesse sentido, ele propõe que os elementos, as ordens de discurso e as ordens de discurso societárias são estruturadas de maneira contraditória. Dessa forma, estão abertas para ter os investimentos políticos e ideológicos como foco de disputa para desinvesti-los ou reinvesti-los.

Os elementos aos quais Fairclough se refere podem variar em termos de uma escala. Em alguns casos, eles podem parecer corresponder a uma compreensão convencional de um código ou registro inteiramente desenvolvido, a um bloco de variantes em níveis diferentes, com padrões fonológicos distintos, vocabulário, padrões gramaticais, regras de tomada de turno etc. Por outro lado, as variáveis podem ocorrer em escala menor como, por exemplo, sistemas particulares de tomada de turno, vocabulários que incorporam esquemas de classificação particulares, roteiros de gêneros como relatos de crimes ou narrativas orais, conjuntos de convenções de polidez etc. A cristalização dos elementos em blocos relativamente duráveis configuram um ponto de oposição entre as ordens de discurso. Fairclough sugere um pequeno número de tipos diferentes de elementos: gênero, estilo, tipos de atividade e discursos.

Para Fairclough, as descrições de Foucault quanto à formação de objetos da Psicologia ressaltam a imbricação mútua do discurso e do não-discurso nas condições estruturais da prática discursiva. Segundo ele, "(...) as ordens de discurso podem ser consideradas como facetas discursivas das ordens sociais, cuja articulação interna tem a mesma natureza" (op. cit., p. 99).

As considerações de Fairclough até esse momento focalizam o que torna o discurso semelhante a outras formas de prática social. A partir desse momento, o autor passa a tratar da questão do que torna a prática discursiva especificamente discursiva. A esse respeito, ele afirma que:

> parte da resposta [à questão do que torna a prática discursiva especificamente discursiva] está evidentemente na linguagem: a prática discursiva manifesta-se em forma lingüística, na forma do que referirei como 'texto' no sentido amplo de Halliday, linguagem falada e escrita (Halliday, 1987). A prática social (política,

unesp

> ideológica, etc.) é uma dimensão do evento discursivo, da mesma forma que o texto (op. cit., p. 99).

Essas duas dimensões são mediadas por uma terceira que examina o discurso especificamente como prática discursiva. A idéia de *prática discursiva* não se opõe a de *prática social*, uma vez que a primeira é uma forma particular da última. A esse respeito, Fairclough afirma que "em alguns casos, a prática social pode ser inteiramente constituída pela prática discursiva, enquanto em outras pode envolver uma mescla de prática discursiva e não-discursiva (2001, p. 99).

A análise de um discurso particular como exemplo de prática discursiva focaliza os processos de produção, distribuição e consumo textual. Esses processos são sociais e exigem referência aos ambientes econômico, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado. Dessa forma, os processos de produção e consumo de textos são de natureza parcialmente sociocognitiva, pois envolvem processos cognitivos de produção e interpretação textual que se baseiam nas estruturas e nas convenções sociais internalizadas. Para o autor,

> na explicação desses processos sociocognitivos, uma preocupação é especificar (os elementos d) as ordens de discurso (como também outros recursos sociais denominados 'recursos dos membros') em que se baseiam a produção e a interpretação dos sentidos e como isso ocorre (FAIRCLOUGH, op. cit., p. 99).

É necessário estabelecer conexões explanatórias entre os modos de organização e interpretação textual (normativas, inovativas etc.), como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos em um sentido mais amplo, e a natureza da prática social em termos de sua relação com as estruturas e as lutas sociais.

Não é possível reconstruir o processo de produção nem explicar o processo de interpretação por meio da simples referência aos textos, uma vez que eles são respectivamente traços e pistas desses processos e não podem ser produzidos nem interpretados sem os recursos dos membros. Segundo Fairclough, "uma forma de ligar a ênfase na prática discursiva e nos processos de produção, distribuição e consumo textual ao próprio texto é focalizar a intertextualidade do último" (op. cit., p. 100).

A concepção tridimensional do discurso como proposto por Fairclough é uma tentativa do autor de reunir três tradições analíticas, uma vez que ele as considera indispensáveis na análise de discurso. São elas:

1- A tradição de análise textual e lingüística detalhada na Lingüística;



2- A tradição macrossociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais; e

3- A tradição interpretativista ou microssociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum compartilhados.

Fairclough aceita a posição interpretativista segundo a qual devemos tentar compreender como os membros de uma comunidade produzem seus mundos de forma "ordenada" e "explicável", bem como compreende que a análise de processos sociocognitivos da produção discursiva deva ser parcialmente dedicada a esse objetivo. Contudo, o autor argumenta que

> (...) ao produzirem seu mundo, as práticas dos membros são moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos macros delimitadores vão sempre além da produção de sentidos (FAIRCLOUGH, op. cit., p. 100).

O autor argumenta que, dessa forma, os procedimentos e as práticas dos indivíduos podem ser investidos política e ideologicamente e eles posicionados como sujeitos ou membros de um grupo. Nesse sentido, as ações dos indivíduos têm resultados e efeitos sobre as estruturas sociais, as relações sociais e as lutas sociais. Novamente, os indivíduos não têm consciência desses processos.

2.4.1.2 Discurso como Texto

De acordo com Fairclough, qualquer tipo de aspecto textual é potencialmente significativo na análise de discurso. Isso cria um grande problema metodológico, uma vez que a própria Análise Lingüística por si só já constitui uma esfera complexa e às vezes bastante técnica que engloba diferentes tipos e técnicas de análise. Dessa forma, não se pode exigir um grande conhecimento prévio em Lingüística como pré-requisito para se fazer análise do discurso, pois ela caracteriza-se como uma atividade multidisciplinar. Nesse sentido, não se pode exigir um conhecimento amplo em Lingüística como não se pode exigir experiência prévia em Sociologia, Psicologia ou Política.

Algumas categorias do quadro analítico proposto por Fairclough são orientadas, aparentemente, para as formas lingüísticas, enquanto outras são orientadas para o sentido. Contudo, essa distinção é ilusória, uma vez que ao analisar textos, sempre se examina, simultaneamente, questões de forma e de significado. Nesse sentido, o autor afirma que as

unesp

análises desenvolvidas na Lingüística, tradicionalmente, focalizam os "signos", isto é, palavras ou seqüências mais longas de textos que consistem de um significado combinado com uma forma, ou seja, um "significado" combinado com um "significante". A Lingüística Saussureana enfatiza a natureza arbitrária do signo lingüístico. Dessa forma, não haveria uma base motivada ou racional para se combinar um significante particular com um significado específico. Segundo Fairclough, muitas abordagens críticas têm contestado esse pressuposto da Lingüística Saussureana e argumentado que os signos são socialmente motivados, ou seja, que há razões sociais para se combinar significantes e significados particulares.

Outra distinção importante em relação ao significado diz respeito ao significado potencial de um texto e sua interpretação. Segundo Fairclough, "os textos são feitos de formas às quais a prática discursiva passada, condensada em convenções, dota de significado potencial" (2001, p. 103). O significado potencial de uma forma lingüística é essencialmente heterogêneo, um complexo de significados diversos, sobrepostos e algumas vezes contraditórios. Assim, os textos são altamente ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações.

Para reduzir essa ambivalência, os "intérpretes" freqüentemente optam por um sentido particular. Fairclough afirma a esse respeito que "uma vez que tenhamos em mente a dependência que o sentido tem da interpretação, podemos usar 'sentido' tanto para os potenciais das formas como para os sentidos atribuídos na interpretação" (op. cit., p. 103).

O autor organiza a análise textual em quatro itens: vocabulário[63], gramática, coesão e estrutura textual. O vocabulário trata das palavras individuais, a gramática das palavras combinadas em orações e frases, a coesão trata da ligação entre orações e frases, e a estrutura textual das propriedades organizacionais de larga escala dos textos. Ele distingue ainda três outros itens principais que não são usados na análise textual, mas na análise da prática discursiva, embora certamente envolvam aspectos formais dos textos. São eles: a "força" dos enunciados – os tipos de atos de fala que eles constituem -, a "coerência" dos textos; e a "intertextualidade". Esses sete itens constituem um quadro para a análise textual que abrange aspectos de sua produção e interpretação ,como também as propriedades formais do texto.

[63] Fairclough prefere os termos "*wording*", "lexicalização" e "significação" a vocabulário. Para ele, conceber uma língua como um vocabulário que é acumulado no dicionário tem valor limitado, pois há muitos vocabulários sobrepostos e em competição, correspondendo aos diferentes domínios, instituições, práticas, valores e perspectivas. Assim, esses termos captam esses processos de forma mais satisfatória que "vocabulário" uma vez que implicam processos de lexicalização e, conseqüentemente, de significação do mundo, os quais ocorrem diferentemente em tempos e épocas diferentes e para grupos diferentes. Como exemplo, o autor cita a relexicalização de "terroristas" como "lutadores pela liberdade" ou vice-versa.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

2.4.1.3 Prática discursiva

A prática discursiva envolve processos de produção, distribuição e consumo textual. A natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais. Os textos também são consumidos diferentemente em contextos sociais diversos, o que se relaciona, parcialmente, com o tipo de trabalho interpretativo que neles se aplica e com as formas de interpretação disponíveis. O consumo textual, como a produção, pode ser individual ou coletivo. Alguns textos são preservados enquanto outros são transitórios e, conseqüentemente, esquecidos.

Fairclough destaca que as instituições possuem rotinas específicas para o "processamento" de textos. Como exemplo, ele cita como uma consulta médica é transformada em um registro médico que pode ser usado para compilar estatísticas médicas. Além disso, os textos apresentam resultados variáveis de natureza extradiscursiva como também discursiva. Segundo o autor, "alguns textos conduzem a guerras ou à destruição de armas nucleares; outros levam as pessoas a perderem o emprego ou a obtê-lo; outros ainda modificam as atitudes, as crenças ou as práticas das pessoas" (FAIRCLOUGH, op. cit., p. 108).

Os textos podem ser distribuídos de forma simples (aqueles textos que pertencem a um contexto imediato, isto é, ao contexto onde ocorre) enquanto outros têm uma distribuição complexa (os textos produzidos por líderes mundiais, por exemplo). Esses textos são distribuídos por diferentes domínios, os quais possuem padrões particulares de consumo e de reprodução e transformação textual. Dessa forma, os telespectadores recebem uma versão transformada de um discurso pronunciado por uma autoridade. Além disso, essa versão é consumida segundo hábitos e rotinas particulares de recepção. A esse respeito, Fairclough afirma que "produtores em organizações sofisticadas, como departamentos de governo, produzem textos de forma a antecipar sua distribuição, transformação e consumo, e neles constróem leitores múltiplos" (op. cit., p. 108). Dessa forma, antecipa-se não apenas os receptores (aqueles a quem o texto se dirige diretamente), mas também os ouvintes (aqueles a quem o texto não se dirige diretamente, mas são incluídos entre os leitores) e destinatários (aqueles que não constituem parte dos leitores oficiais, mas são conhecidos como consumidores de fato).

Fairclough salienta que há dimensões sociocognitivas de produção e interpretação textual que se centralizam na inter-relação entre os recursos dos membros (que os

participantes do discurso têm interiorizados e trazem consigo para o processamento textual) e o próprio texto, o qual é considerado como um conjunto de "traços" do processo de produção ou um conjunto de "pistas" para os processos de interpretação. Na maioria das vezes, esses processos procedem de forma não consciente e automática, o que é um importante fator de determinação de sua eficácia ideológica. Deve-se considerar, contudo, que alguns aspectos são mais facilmente trazidos à consciência do que outros.

Os processos de produção e interpretação textual são socialmente restringidos num sentido duplo. Essa restrição se dá, primeiramente, pelos recursos disponíveis dos membros, que são estruturas sociais interiorizadas, normas e convenções, ordens de discurso e as convenções que regem a produção, a distribuição e o consumo de textos, as quais foram construídas mediante a prática e a luta social passada. Em segundo lugar, esses processos são restringidos pela natureza específica da prática social da qual fazem parte, a qual determina os elementos dos recursos dos membros a que se recorre e como isso se dá: de maneira normativa, criativa, aquiescente ou opositiva. Segundo Fairclough,

> um aspecto fundamental do quadro tridimensional para a análise de discurso é a tentativa de exploração dessas restrições, especialmente a segunda – fazer conexões explanatórias entre a natureza dos processos discursivos em instâncias particulares e a natureza das práticas sociais de que fazem parte (op. cit., p. 109).

Outra questão importante na proposta teórica de Fairclough refere-se aos processos sociocognitivos da produção e da interpretação textual. Ao discutir essa questão, o autor introduz os conceitos de "força" e "coerência".

A produção ou a interpretação de um texto configura-se como um processo de múltiplos níveis e como um processo "ascendente" – "descendente". Há ainda uma divisão em níveis inferiores e superiores. Nos níveis inferiores, analisa-se as seqüências de sons ou marcas gráficas. Já os níveis superiores referem-se ao significado, isto é, a atribuição de significados às frases, a textos completos e a partes ou a "episódios" de um texto que consistem de frases que podem ser interpretadas como coerentemente conectadas. Os significados das unidades superiores são construídos em parte dos significados das unidades inferiores. Trata-se da interpretação "ascendente".

A interpretação também caracteriza-se por predições sobre os significados das unidades de nível superior no início do processo de interpretação com base em evidência limitada e esses significados preditos moldam a maneira como as unidades de nível inferior são interpretadas. Trata-se do processamento "descendente". Dessa forma, a produção e

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

interpretação textual são parcialmente "descendentes" e parcialmente "ascendentes". Deve-se considerar ainda que a interpretação ocorre em tempo real. Dessa forma, a interpretação a que se chegou para uma palavra, frase ou episódio excluirá outras interpretações possíveis.

Para Fairclough, esses aspectos do processamento textual contribuem para explicar como os intérpretes reduzem a ambivalência potencial dos textos, uma vez que evidencia parte do efeito do contexto na redução da ambivalência – considerando contexto meramente como o que precede ou se segue em um texto. No entanto, a idéia de "contexto" também inclui o que é chamado de "contexto de situação", isto é, os intérpretes chegam a interpretações da totalidade da prática social da qual o discurso faz parte e tais interpretações conduzem a predições sobre os sentidos dos textos que novamente reduzem a ambivalência pela exclusão de outros sentidos possíveis.

Para Fairclough, uma grande limitação da explicação dos processos cognitivos que apresentamos anteriormente é que geralmente ela é posta em termos universais. Assim, tem-se a falsa idéia de que o efeito do contexto no sentido e a redução da ambivalência é sempre o mesmo. Contudo, isso não ocorre dessa forma, pois a forma como o contexto afeta a interpretação do texto varia de um tipo de discurso para outro. Nesse sentido, Fairclough (op. cit., p. 111) destaca que "(...) as diferenças entre os tipos de discurso são socialmente interessantes porque apontam assunções e regras de base implícitas que têm freqüentemente caráter ideológico". Para ilustrar essas questões, o autor introduz o conceito de "força".

A "força" de parte de um texto compreende seu componente acional, parte de seu significado interpessoal, isto é, a ação social que ele realiza, que "atos de fala" desempenha (dar ordens, fazer perguntas, ameaçar, prometer etc.). A noção de "força" contrasta com a noção de "proposição". O componente proposicional faz parte do significado ideacional e pode ser definido como o processo ou a relação que é predicada das entidades. Fairclough utiliza o seguinte exemplo para demonstrar a diferença entre esses dois conceitos: "Prometo pagar ao(à) portador(a) se exigida a soma de 5 libras". Segundo ele, a "força" pode ser definida como uma promessa enquanto a proposição poderia ser representada como "x paga y a z". As partes do texto são tipicamente ambivalentes em termos de força. Dessa forma, elas podem ter uma "força potencial" extensiva. O contexto (nas duas acepções discutidas acima) atua como um fator importante na redução da ambivalência da força. Nesse sentido, a posição seqüencial no texto é um poderoso preditor de "força". Como exemplo, o autor cita uma situação de acareação. Qualquer coisa que o advogado diga a uma testemunha imediatamente após a resposta da testemunha pode ser interpretada como uma pergunta, mas também como



uma acusação, por exemplo. Segundo Fairclough, "isso ajuda a explicar como é que as formas das palavras podem ter forças que parecem altamente improváveis se as considerarmos fora do contexto" (op. cit., p. 112).

Para Fairclough, freqüentemente, a "coerência" é tratada como uma propriedade dos textos, mas seria melhor definida como uma propriedade das interpretações. Segundo ele,

> um texto coerente é um texto cujas partes constituintes (episódios, frases) são relacionadas com um sentido, de forma que o texto como um todo 'faça sentido', mesmo que haja relativamente poucos marcadores formais dessas relações de sentido – isto é, relativamente pouca coesão explícita (FAIRCLOUGH, op. cit., p. 113).

Segundo o autor, um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido, alguém que é capaz de inferir essas relações de sentido na ausência de marcadores explícitos. Contudo, o autor adverte que o modo particular em que é gerada uma leitura coerente de um texto depende novamente da natureza dos princípios interpretativos a que se recorre . Nesse sentido, ele afirma que

> princípios interpretativos particulares associam-se de maneira naturalizada a tipos de discursos particulares, e vale a pena investigar tais ligações devido à luz que jogam sobre as importantes funções ideológicas da coerência na interpelação dos sujeitos. Isto é, os textos estabelecem posições para os sujeitos intérpretes que são 'capazes' de compreendê-los e 'capazes' de fazer as conexões e as inferências, de acordo com os princípios interpretativos relevantes, necessários para gerar leituras coerentes" (FAIRCLOUGH, op. cit., 113).

De acordo com o autor, essas conexões e inferências podem apoiar-se em pressupostos de tipos ideológicos. Como exemplo, ele cita o pressuposto que estabelece uma ligação entre as frases "Ela pede demissão do emprego na próxima quarta-feira. Ela está grávida". O que estabelece uma ligação entre essas duas frases é o pressuposto de que as mulheres param de trabalhar quando têm filhos. Para o autor, "a medida que os intérpretes tomam essas posições e automaticamente fazem essas conexões, são assujeitados pelo texto, e essa é uma parte importante do 'trabalho' ideológico dos textos e do discurso da 'interpelação' dos sujeitos" (FAIRCLOUGH, op. cit., 113-4). Contudo, existe a possibilidade não apenas de luta quanto a diferentes leituras dos textos, mas também de resistência às posições estabelecidas nos textos.

A última das sete dimensões de análise é a "intertextualidade". Segundo Fairclough, "intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante" (op. cit., p. 114). Segundo o autor, em termos de produção textual, uma perspectiva intertextual acentua a historicidade dos

unesp

textos: as maneiras como eles constituem acréscimos às cadeias de comunicação verbal existentes, consistindo em textos prévios aos quais respondem. Em termos de distribuição textual, uma perspectiva intertextual é útil na exploração de redes relativamente estáveis em que os textos se movimentam, sofrendo transformações predizíveis ao mudarem de um tipo de texto a outro. Em termos de consumo textual, uma perspectiva intertextual é útil ao acentuar que não é apenas o texto, nem mesmo apenas os textos que intertextualmente o constituem, que moldam a interpretação, mas também os outros textos que os intérpretes variavelmente trazem ao processo de interpretação.

Fairclough distingue dois tipos de intertextualidade: a "intertextualidade manifesta" e a "interdiscursividade" ou "intertextualidade constitutiva". Na primeira, se recorre, no texto, a outros textos específicos. Já a segunda, estende a intertextualidade em direção ao princípio da primazia da ordem de discurso. Assim, tem-se, por um lado, a constituição heterogênea de textos por meio de outros textos específicos (a intertextualidade manifesta) e, por outro, a constituição heterogênea de textos por meio de elementos (tipos de convenções) das ordens de discurso (interdiscursividade).

O conceito de "intertextualidade" toma os textos historicamente. Dessa forma, o passado (convenções existentes e textos prévios) é transformado em presente. Essa transformação pode ocorrer de maneira relativamente convencional e normativa, pois os tipos de discurso tendem a transformar em rotina formas particulares de recorrer a convenções e a textos e a naturalizá-los. Contudo, isso também pode ocorrer, criativamente, com novas configurações de elementos de ordens de discurso e novos modos de intertextualidade manifesta. Segundo Fairclough,

> são a historicidade inerente a uma concepção intertextual e a maneira como esta acomoda tão prontamente a prática criativa que a tornaram tão adequada para minhas preocupações presentes com a mudança discursiva, embora (...) ela precise estar ligada a uma teoria de mudança social e política para a investigação da mudança discursiva dentro de processos mais amplos de mudança cultural e social (op. cit., 115).

Para o autor, a análise da prática discursiva deve combinar uma "microanálise" com uma "macroanálise". A microanálise é o tipo de análise proposta pelos analistas da conversação, a qual explicita o modo preciso como os participantes produzem e interpretam textos com base nos recursos dos membros. Contudo, essa análise deve ser complementada com uma macroanálise, pois isso possibilitará que se conheça a natureza dos recursos dos membros (como também das ordens de discurso) a que se recorre para produzir e interpretar os textos e se isso procede de maneira normativa ou criativa. Para Fairclough, não se pode



realizar microanálise sem esse conhecimento. Como a microanálise é a melhor maneira de expor esse tipo de informação, ela fornece evidências para a macroanálise. Assim, a micro e a macroanálise são requisitos mútuos. Segundo o autor, é devido a sua inter-relação que a dimensão da prática discursiva pode mediar a relação entre as dimensões da prática social e do texto em sua teoria tridimensional. Nesse sentido, ele afirma que "é a natureza da prática social que determina os macroprocessos da prática discursiva e são os microprocessos que moldam o texto" (FAIRCLOUGH, op. cit., 115). Para o autor, a maneira como as pessoas interpretam os textos em várias circunstâncias sociais é uma questão que requer investigação separadamente, pois o quadro apresentado por ele aponta a importância de considerar a interpretação em seu próprio mérito.

2.4.1.4 Discurso como prática social: ideologia e hegemonia

2.4.1.4.1 Ideologia

De acordo com Fairclough, a teoria sobre ideologia que tem sido amplamente utilizada no debate sobre a questão é a de Althusser (1971). Sua teoria forneceu a base conceitual para a discussão, embora a proposta teórica de Voloshinov (1973), que data de período anterior, tenha sido de grande importância.

Fairclough propõe três importantes asserções sobre a ideologia: 1) a ideologia tem existência material nas práticas das instituições, o que possibilita discutir as práticas discursivas como formas materiais de ideologia; 2) a ideologia "interpela os sujeitos", o que conduz à concepção de que um dos mais significativos "efeitos ideológicos" é a constituição dos sujeitos. Fairclough destaca que os lingüistas ignoram esse que é um dos mais importantes "efeitos ideológicos"; e 3) os "aparelhos ideológicos de estado" (a educação, a família e a mídia, entre outros) são ambos locais e marcos delimitadores na luta de classe que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente.

O debate sobre a ideologia e o discurso tem sido fortemente influenciado por essas posições. Por outro lado, tem sido prejudicado pelas limitações da teoria de Althusser. Segundo Fairclough, a proposta teórica de Althusser tem uma contradição não resolvida entre uma visão de dominação que é imposição unilateral e reprodução de uma ideologia dominante. Assim, a ideologia atua como um "cimento social universal". Outro problema

BIBLIOTECA

refere-se à sua insistência nos aparelhos como delimitadores local e macro de uma constante luta de classe cujo resultado está sempre em equilíbrio. A visão de ideologia como "cimento social" é predominante e ocorre uma marginalização da luta, da contradição e da transformação.

Fairclough entende as ideologias como significações/construções da realidade - o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais - que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. Segundo o autor, sua posição é semelhante a de Thompson (1984, 1990) que propõe que determinados usos da linguagem e de outras formas simbólicas são ideológicas e, portanto, atuam, em circunstâncias específicas, para estabelecer ou manter relações de dominação. Para Fairclough (op. cit., p. 117), "as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de 'senso comum'(...)". Contudo, o autor destaca que essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada uma vez que sua referência à "transformação" aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação.

Segundo Fairclough, a ideologia investe a linguagem de várias maneiras e em vários níveis e, portanto, não temos que escolher entre possíveis "localizações" diferentes da ideologia, pois todas parecem parcialmente justificadas, mas nenhuma parece inteiramente satisfatória. Para ele, a principal questão a se tratar é se a ideologia é uma propriedade de estruturas ou uma propriedade de eventos. Na perspectiva do autor, ela é uma propriedade de ambas as instâncias. Nesse sentido, o principal problema é encontrar uma explicação satisfatória da dialética de estruturas e eventos. Várias explicações tomam a ideologia como uma propriedade de estruturas ao localizá-la em uma forma lingüística específica: um código, uma estrutura ou uma formação. Essa perspectiva tem a vantagem de evidenciar que os eventos são restringidos por convenções sociais, mas tem a desvantagem de tender para uma desfocalização do evento, no pressuposto de que os eventos são meras reproduções de estruturas. Dessa forma, essa tendência privilegia a perspectiva da reprodução ideológica e não a da transformação, numa tendência de representação das convenções mais claramente delimitadas do que elas realmente são.

Outro ponto fraco da opção pela estrutura refere-se ao fato de ela não reconhecer a primazia das ordens de discurso sobre as convenções discursivas particulares. Nesse sentido,

unesp

o autor afirma que "(...) precisamos explicar os investimentos ideológicos das (partes das) ordens de discurso, não apenas as convenções individuais, e a possibilidade de investimentos diversos e contraditórios" (FAIRCLOUGH, op. cit., p. 118). Como alternativa à opção da estrutura, o autor propõe que se localize a ideologia no evento discursivo, ressaltando a ideologia como processo, transformação e fluidez. Contudo, ele destaca que essa posição pode conduzir à ilusão de que o discurso corresponde a processos livres de formação a não ser que haja uma ênfase simultânea nas ordens de discurso.

Para Fairclough, a *Lingüística Crítica* propõe uma concepção textual da ideologia segundo a qual as ideologias se localizam nos textos. O autor concorda que as formas e o conteúdo dos textos trazem traços dos processos e das estruturas ideológicas. Contudo, o autor salienta que não é possível "ler" as ideologias nos textos. Isso deve-se ao fato de os sentidos serem produzidos por meio de interpretações dos textos e eles estão abertos a diversas interpretações que podem diferir em sua importância ideológica e porque os processos ideológicos pertencem ao discurso como eventos sociais completos, isto é, são processos entre as pessoas e não apenas aos textos que são momentos de tais eventos. Nesse sentido, ele afirma que alegações de descobertas dos processos ideológicos unicamente mediante análise textual tem o problema de que os "consumidores" de textos (leitores e telespectadores) parecem, algumas vezes, imunes aos efeitos das ideologias que estão supostamente nesses textos.

Fairclough prefere a concepção segundo a qual a ideologia localiza-se tanto nas estruturas, isto é, nas ordens de discurso, que constituem o resultado de eventos passados, como nas condições para os eventos atuais e nos próprios eventos quando reproduzem e transformam as estruturas condicionadas. Trata-se de uma concepção acumulada e naturalizada que é construída nas normas e nas convenções, como também um trabalho atual de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos. O autor destaca a questão de que aspectos e níveis dos textos e do discurso podem ser investidos ideologicamente. Argumenta-se freqüentemente que são os "sentidos" e especialmente os sentidos das palavras que são ideológicos. Para Fairclough, as palavras são importantes, mas outros aspectos semânticos como as pressuposições, as metáforas e a coerência também são importantes. Uma oposição rígida entre "conteúdo"/"sentido" e "forma" é equivocada porque os sentidos dos textos são estruturalmente interligados com as formas. Além disso, os aspectos formais de um texto podem ser investidos ideologicamente em vários níveis.

unesp

Para Fairclough, não se deve pressupor que as pessoas tenham consciência das dimensões ideológicas de sua prática. Nesse sentido, ele afirma que "as ideologias construídas nas convenções podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas, e as pessoas podem achar difícil compreender que suas práticas normais poderiam ter investimentos ideológicos específicos" (FAIRCLOUGH, op. cit., p. 120). Mesmo quando implementamos uma prática de resistência e contribuímos para a mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação ideológica. Para o autor, isso justifica uma modalidade de educação lingüística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas.

A questão da consciência relaciona-se a questões relativas à interpelação do sujeito. Na teoria de althusseriana, o "caso ideal" de sujeição é o do sujeito posicionado na ideologia de tal maneira que sua ação e efeitos são disfarçados, o que dá ao sujeito uma autonomia imaginária, o que sugere convenções discursivas altamente naturalizadas. Contudo, Fairclough argumenta que os indivíduos são subjugados de formas diferentes e muitas vezes contraditórias, o que põe em dúvida a hipótese do caso "ideal". Nesse sentido, o autor destaca que pode ser difícil manter esse alto grau de naturalização quando a sujeição é contraditória. O autor cita, como exemplo desse tipo de sujeição, o caso de uma pessoa que opera em um quadro institucional único e num único conjunto de práticas e é interpelada de várias posições e puxada em direções diferentes. Assim, a interpelação contraditória pode manifestar-se em um sentido de confusão ou incerteza e na problematização das convenções. Para Fairclough, a teoria althusseriana do sujeito exagera sua constituição ideológica e, conseqüentemente, subestima sua capacidade de agirem como agentes, coletivos ou individuais, na crítica e na oposição às práticas ideológicas. Nesse sentido, o autor reafirma a necessidade de adoção de uma posição dialética. Segundo ele,

> os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadas (FAIRCLOUGH, op. cit., p. 121).

Para o autor, o equilíbrio entre o "sujeito efeito ideológico" e o "sujeito agente ativo" é uma variável que depende das condições sociais, como a estabilidade relativa das relações de dominação.



2.4.1.4.2 Hegemonia

De acordo com Fairclough, sua concepção de discurso harmoniza-se com o conceito de *hegemonia* de Gramsci (1971). Segundo ele, esse conceito gramsciano

> fornece um modelo de teorização da mudança em relação à evolução das relações de poder que permite um foco particular sobre a mudança discursiva, mas ao mesmo tempo um modo de considerá-la em termos de sua contribuição aos processos mais amplos de mudança e de seu amoldamento por tais processos (FAIRCLOUGH, op. cit., p. 122).

Segundo Gramsci (1971, *apud* Fairclough, op. cit.), hegemonia é:

1- liderança, tanto quanto dominação, nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade;

2- o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um 'equilíbrio instável';

3- a construção de alianças e a integração, muito mais do que simplesmente a dominação, de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento; e

4- um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas.

A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla que engloba instituições da sociedade civil como a Escola, Sindicatos, a Família, entre outras, podendo haver desigualdades entre diferentes níveis e domínios.

Para Fairclough, a forma como a ideologia é concebida na formulação de Gramsci sobre a hegemonia antecipa todos os avanços de Althusser (1971). Como exemplo, o autor cita a focalização de Gramsci na materialização implícita e inconsciente das ideologias nas práticas, nas quais manifestam-se como premissas teóricas implícitas. Nesse sentido, Gramsci considera a ideologia como "uma concepção de mundo que está implicitamente manifesta na arte, no direito, na atividade econômica e nas manifestações da vida individual e coletiva" (1971, *apud* FAIRCLOUGH, op. cit., p. 123). Althusser trabalha com a idéia de interpelação do sujeito, enquanto Gramsci propõe que os sujeitos são estruturados por diversas ideologias implícitas em sua prática, as quais lhes atribui um caráter "estranhamente composto". Além



disso, o "senso comum" é percebido tanto como repositório dos diversos efeitos de lutas ideológicas passadas, como alvo constante para a reestruturação nas lutas atuais. Assim, as ideologias se tornam naturalizadas ou automatizadas.

Fairclough cita Hall (1988) que propõe que Gramsci concebia "o campo das ideologias em termos de correntes ou informações conflitantes, sobrepostos ou cruzadas", o que é definido pelo autor como um "complexo ideológico".

A discussão proposta por Gramsci focaliza os processos por meio dos quais os processos ideológicos são estruturados e reestruturados, articulados e rearticulados. Para Fairclough, a concepção de hegemonia pautada em termos de articulação, desarticulação e rearticulação de elementos harmoniza-se com suas considerações acerca do discurso: a concepção dialética da relação entre estruturas e eventos discursivos - considerando-se as estruturas como ordens de discurso concebidas como configurações de elementos mais ou menos instáveis e adotando uma concepção de texto que se centra sobre sua intertextualidade e sobre a maneira como articulam textos e convenções prévias. Segundo o autor, "pode-se considerar uma ordem de discurso como a faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia, e a articulação e a rearticulação de ordens de discurso são, conseqüentemente, um marco delimitador na luta hegemônica" (FAIRCLOUGH, op. cit., 123).

Fairclough destaca ainda que a prática discursiva, a produção, a distribuição e o consumo/interpretação de textos são uma das facetas da luta hegemônica. Essa luta contribui para a reprodução ou a transformação não apenas da ordem de discurso existente, mas também das relações sociais e assimétricas existentes.

A maior parte do discurso se sustenta na luta hegemônica em instituições particulares como a Família e a Escola e não em nível de política nacional e/ou internacional. Nesse sentido, "os protagonistas não são classes políticas ligadas de forma relativamente direta a classes ou blocos, mas professores e alunos, a polícia e o público ou mulheres e homens" (FAIRCLOUGH, op. cit., 124). A esse respeito, o autor afirma que a hegemonia fornece tanto um *modelo* como uma *matriz*. Ela fornece um *modelo*, pois os grupos dominantes também exercem poder por meio da constituição de alianças. Dessa forma, os grupos subalternos são integrados e não simplesmente dominados. Ao fazê-lo, o grupo dominante ganha o consentimento do grupo subalterno e, dessa forma, obtém um equilíbrio. Esse equilíbrio caracteriza-se pela sua precariedade, pois pode ser enfraquecido por outros grupos. Esse processo se dá, em parte, por meio do discurso e mediante a constituição de ordens de

unesp

discursos locais. A hegemonia também fornece uma *matriz*. Para que se obtenha a hegemonia em nível societário é necessário um alto grau de integração de instituições locais e semi-autônomas e de relações de poder, de tal modo que as últimas sejam parcialmente moldadas por relações hegemônicas.

Além da hegemonia, Fairclough aponta outras formas de organização do poder. A primeira relaciona-se a uma forma anterior à hegemonia, na qual se atingia a dominação pela imposição inflexível de regras, normas e convenções. Para o autor, isso corresponde a um modelo "código" de discurso – o discurso é considerado em termos da concretização de códigos com molduras e classificações fortes e uma prática normativa altamente regimentada. Esse modelo contrasta com o modelo de discurso correspondente à forma organizacional hegemônica, o qual é definido por Fairclough como "modelo articulação". Sobre a distinção desses dois modelos, o autor afirma que:

> os modelos 'código' são altamente orientados para a instituição, enquanto os modelos 'articulação' são mais orientados para o/(a) cliente/público; comparem-se formas tradicionais e formas mais recentes do discurso de sala de aula ou do discurso médico-paciente (...) (FAIRCLOUGH, op. cit., 125).

O autor aponta, nesse sentido, que autores do pós-modernismo têm sugerido que está se constituindo uma nova forma de organização do poder. Segundo esses autores, essa nova forma de organização é de difícil detecção, mas representa outra mudança na orientação institucional associada a uma descentralização de poder explicitada e parece ligar-se a um modelo "mosaico" de discurso. Nesse modelo, a prática discursiva é caracterizada como uma constante rearticulação de elementos minimamente restringidos. Segundo Fairclough, a prática discursiva que parece adequar-se a esse modelo foi identificada como "pós-moderna" e o exemplo mais claro é a publicidade.

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa. Primeiramente, discutimos a formulação teórica de Pennycook (1994) acerca do *Imperialismo Lingüístico*. Como procuramos demonstrar, o autor aborda a expansão da língua inglesa quanto ao seu papel na perpetuação de desigualdades de ordem política, econômica, social, lingüística e cultural. Em seguida, apontamos que a introdução da língua inglesa e da cultura norte-americana no Brasil no início do século XX atendia a interesses políticos e econômicos dos Estados Unidos. Na seção seguinte, demonstramos como linguagem e cultura se inter-relacionam. Para isso, utilizamo-nos da formulação teórica de Kramsch (1998). Na última seção, apresentamos a *Análise Crítica do Discurso*, como proposto por Fairclough (2001). No

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

próximo capítulo, realizaremos a análise dos dados coletados nos três contextos de pesquisa à luz dessas discussões teóricas.

CAPÍTULO 3

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

"Os analistas não estão acima da prática social que analisam; estão dentro dela."
(FAIRCLOUGH, 2001, p. 246)

Neste capítulo, realizaremos a análise dos dados. O capítulo encontra-se dividido em duas partes. Na primeira, apresentaremos algumas considerações acerca da perspectiva teórica adotada e da análise dos dados. Na segunda, que se encontra dividida em três seções, analisaremos, individualmente, os dados dos três contextos de pesquisa: uma Escola Particular de Idiomas, uma Escola de Rede Estadual de Ensino e uma Universidade Pública.

3.1 Esclarecimentos prévios

3.1.1 Algumas considerações sobre a perspectiva teórica

No capítulo anterior, apresentamos a perspectiva teórica que embasa o desenvolvimento dessa pesquisa. Na seção inicial daquele capítulo (seção 2.1), apresentamos a formulação teórica de Pennycook (1994) acerca do papel atual da língua inglesa no cenário internacional contemporâneo. Destacamos que o autor localiza a discussão a respeito da expansão da língua inglesa em um âmbito diferente daquele proposto por teóricos anteriores, propondo, assim, uma nova percepção do fenômeno do *Imperialismo Lingüístico*. Para Pennycook, a língua inglesa atua, na modernidade, na manutenção de desigualdades de ordem política, econômica, social, lingüística e cultural.

Na seção seguinte (seção 2.2), discutimos as bases históricas da influência norte-americana no Brasil. Nesse sentido, apontamos como a penetração da língua inglesa e da cultura norte-americana no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, atendiam a interesses econômicos dos Estados Unidos. Buscamos, com essa discussão, destacar em que circunstâncias se deu o crescimento da penetração cultural norte-americana no Brasil.

Em seguida (seção 2.3), buscamos conceituar *cultura* e apontar como ela se relaciona com a *língua*. Para isso, utilizamo-nos da formulação teórica de Kramsch (1998). Com essa discussão, procuramos tornar evidente a relação existente entre língua e cultura e, dessa forma, demonstrar as implicações do ensino de uma língua estrangeira, principalmente de uma língua hegemônica como o inglês.

Na última seção (seção 2.4), apresentamos a *Análise Crítica do Discurso* como proposto por Fairclough (2001). Discutimos a proposta teórica do autor, destacando as noções

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

de *discurso*, de discurso como *texto* e de *prática discursiva*, bem como os conceitos de *ideologia* e de *hegemonia*.

Para Pennycook (op. cit.), a questão da expansão da língua inglesa deve ser pensada em duas instâncias: uma global e uma local. Dessa forma, buscamos, a partir da formulação teórica do próprio autor, discutir a primeira instância, isto é, as implicações, em âmbito global, da expansão da língua inglesa. Em seguida, passamos ao âmbito local, isto é, ao contexto brasileiro. Nesse sentido, apontamos as peculiaridades da introdução e expansão do inglês do Brasil, destacando as circunstâncias históricas e os interesses econômicos e políticos envolvidos nesse processo.

Ao longo desse percurso teórico, buscamos contextualizar o ensino de inglês como língua estrangeira no contexto brasileiro. Essa contextualização é necessária para que se vislumbre como a sala de aula de inglês encontra-se situada em meio a uma "luta" pelo poder econômico, político e social e não em um plano neutro. Nesse sentido, a sala de aula de inglês, como a Escola, constitui-se como foro de legitimação ou de contestação da ordem estabelecida. Assim, ao debruçarmo-nos sobre o *corpus* de nossa pesquisa, o fazemos com base nesses pressupostos.

A formulação teórica de Kramsch (op. cit.) foi adotada para explicar como a língua (no caso a língua inglesa) se conecta à cultura e, dessa forma, a representa e difunde, funcionando, assim, como transmissora da ideologia dos países "essencialmente falantes de inglês" (cf. Phillipson, 1992), falantes da variante hegemônica da língua. É necessário destacar ainda que a formulação teórica de Fairclough (op. cit.) foi adotada como "instrumental" para a análise. Assim, nos remeteremos à discussão proposta pelo autor e utilizaremos alguns dos seus conceitos, tais como *texto* enquanto *discurso* e *linguagem* enquanto *prática social*. Contudo, não realizaremos uma análise de discurso como proposto pelo autor.

3.1.2 Algumas considerações sobre a análise dos dados

Como apontamos anteriormente, nosso *corpus* consiste de dados referentes a três contextos de ensino de inglês como língua estrangeira: uma Escola Particular de Idiomas; uma Escola da Rede Estadual de Ensino; e uma Universidade Pública. Na seção 1.5 do capítulo metodológico, apresentamos esses três contextos detalhadamente: descrevemos os perfis das instituições, das turmas observadas e das professoras participantes.

unesp

Como fica evidente, cada um dos três contextos pesquisados possui suas particularidades. Como exemplo, podemos mencionar a formação das professoras participantes: uma bacharel em tradução (Escola Particular de Idiomas); uma licenciada em Letras (Escola Pública); e uma doutoranda na área de Lingüística e Língua Portuguesa (Universidade Pública). Além da questão da formação das professoras participantes, há um grande número de variantes que singularizam cada um dos três contextos envolvidos. Dessa forma, a análise concomitante dos três contextos torna-se inviável. Assim, optamos por realizar uma análise individual de cada um dos contextos para, em seguida, compará-los.

Esse grande número de variáveis também interfere nas questões abordadas durante a análise. Dessa forma, uma questão amplamente debatida em um contexto pode ser abordada superficialmente em outro. Contudo, como se verificará, a análise dos três contextos desenvolve-se a partir de um eixo central.

Antes de passarmos à análise do primeiro contexto, retomaremos a pergunta de pesquisa que norteou o desenvolvimento desse estudo:

• Como a prática de sala de aula e o discurso do professor de línguas refletem possíveis motivações ideológicas?

3.2 Descrição e análise dos dados

3.2.1 O primeiro contexto de pesquisa: a Escola Particular de Idiomas

A análise dos dados coletados no primeiro contexto de pesquisa levou ao levantamento de asserções acerca da prática pedagógica da professora participante e das implicações de sua prática. A asserção central refere-se à concepção de ensino/aprendizagem e, principalmente, à concepção de linguagem que parece nortear sua prática pedagógica. Como demonstraremos, trata-se de uma concepção behaviorista de ensino/aprendizagem e estruturalista de linguagem. Além disso, as concepções da professora participante parecem fundir-se às do livro didático. Como demonstraremos ao longo de nossa análise, essas concepções e, principalmente, a implementação de uma prática norteada por elas, encontram-se no cerne das questões que serão discutidas. A seguir, procederemos a uma breve análise do material didático.

Como apontamos na seção 1.5.1 do capítulo metodológico, o livro didático utilizado na escola é o *New Interchange: English for International Communication*[1].Trata-se de um

[1] O *New Interchange* é utilizado somente com as turmas de adolescentes e adultos. Com as turmas de crianças, é utilizado um material diferenciado.

unesp

livro didático amplamente utilizado para o ensino de inglês como língua estrangeira, não somente no Brasil como em diversos países. Não realizaremos uma análise detalhada desse material didático, pois isso tornaria demasiadamente longa nossa análise. Além disso, não nos propusemos a realizar esse tipo de investigação. Só nos ateremos àqueles aspectos que forem relevantes para compreendermos a prática da professora participante. A seguir, apresentamos como as unidades são organizadas[2].

Praticamente todas as unidades do livro são organizadas a partir de uma "função comunicativa", expressa por meio de uma realização lingüística: *It's nice to meet you.*; *What's this?*; *Where are you from?*; entre outras. A grande maioria das unidades são iniciadas com uma atividade de conversação, a qual contextualiza a função comunicativa que as direciona. Essas atividades consistem, basicamente, na audição e repetição de um diálogo. Cada unidade focaliza um tópico gramatical específico. Assim, verifica-se, em todas elas, a ocorrência de um seção intitulada *Grammar Focus* (*Foco Gramatical*), na qual é apresentado o tópico gramatical relacionado à função comunicativa que direciona a organização da unidade. A unidade organizada a partir da função *Introducing someone* (*It's nice to meet you*), por exemplo, focaliza os pronomes possessivos e o verbo *to be* (ser/estar). Verifica-se, também, a ocorrência de uma seção que focaliza aspectos culturais. No geral, são apresentados aspectos culturais e curiosidades (diferentes formas de comemoração de aniversário, feriados norte-americanos, compras pela INTERNET, entre outros.). Observa-se uma tendência de focalizar aspectos culturais dos Estados Unidos. Cada unidade apresenta, ainda, um exercício de leitura. Grande parte dessas atividades também focaliza aspectos da sociedade e da cultura norte-americana. Ha, ainda, atividades de compreensão auditiva, de redação, de produção oral e exercícios gramaticais, os quais focalizam a função comunicativa envolvida, o campo semântico relativo a essa função e o tópico gramatical abordado.

Embora o livro didático organize as unidades a partir de "funções comunicativas", alinhando-se, dessa forma, às novas tendências da área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, podemos afirmar que ele é norteado por uma concepção estruturalista de linguagem e behaviorista de ensino/aprendizagem.

Em sua prática de sala de aula, a professora participante limita-se a implementar o livro didático, adotando, assim, as concepções que o permeia. Com exceção de algumas atividades lúdicas e músicas, todo o processo de ensino/aprendizagem se constrói a partir do

[2] Consta nos anexos uma unidade de cada um dos livros didáticos utilizados pelas professoras participantes.

unesp

material didático. Além disso, mesmo as atividades lúdicas são organizadas com base no conteúdo do livro – funções comunicativas e tópicos gramaticais.

A análise da prática de sala de aula da professora participante revela uma percepção tradicional do processo de ensino/aprendizagem. Uma vez que sugerimos que suas concepções parecem fundir-se às do material didático, temos que o livro didático privilegia, na realidade, o conhecimento sistêmico da língua-alvo e a internalização desse conteúdo dá-se, na realidade, por meio de atividades de repetição. Dessa forma, embora as unidades do livro didático sejam organizadas a partir de "funções comunicativas", praticamente todas as atividades focalizam o tópico gramatical relacionado a ela. Tomemos, como exemplo, a unidade 11 do livro didático. Essa unidade organiza-se a partir da função comunicativa *Planejando atividades futuras* (*Planning future actions*), cuja realização lingüística é *O que você vai fazer?* (*What are you going to do?*). Todas as atividades que integram essa unidade focalizam o *futuro imediato*. Vejamos um excerto de aula em que uma dessas atividades é trabalhada:

(1) (*Aula 05 – Dia 05/09/2001 – Contextualização: A professora participante realiza uma atividade de compreensão e prática oral.*)

1Profa.: todo mundo closed? ((a professora havia determinado que os alunos fechassem os
2livros durante a audição do texto)) (+++)
3CD: page sixty-six exercise one (++) page sixty-six exercise two (+)
4 [
5Profa.: pay attention we are gonna
6listen yes é aquilo de sempre listen and try to catch the words (+) tentem pegar as palavras
7(+) if you want to open your notebooks (+) tá! se vocês quiserem abrir os cadernos to/to right
8take notes no problems! (incompreensível)
9((silêncio))
10Ana Beatriz: (incompreensível)
11((período de silêncio))
12Profa.: the words you understand (+) as palavras que você entendê (+) ok!
13 [
14Ana Beatriz: ah! espera aí! (+)
15calma aí
16 [
17Profa.: ãhm
18 [
19Fernando: as palavras que eu entendê?
20 [
21Profa.: (incompreensível)
22 [
23Fernando: (incompreensível)
24 [
25Profa.: vamo
26treiná esse ouvido bem legal
27((período de silêncio))
28Profa.: pode?
29 [

30Vários: no!
31 [
32Ana Beatriz: no!
33((período de silêncio))
34Profa.: ok! (incompreensível)
35 [
36Ana Beatriz: no!
37 [
38Profa.: no!
39 [
40Ana Beatriz: aí vai!
41 [
42CD: conversation (+) part a listen and practice (++)
43are you going to do anything exciting this weekend? well I'm going to celebrate my
44birthday fabulous! when is your birthday exactly? (+) it's August ninth Sunday (+) so what
45are your plans? (+) well my friend Katherine is going to take me to a restaurant nice! is she
46going to order a cake? yeah and the waiters are probably going to sing happy birthday to me
47(+) it's so embarrassing! (+)
48 [
49Profa.: one more time
50((alunos ouvem o diálogo mais duas vezes))
51Profa.: deu para pegar alguma coisa? (++) yes! então vamo lá Tati! (+) fala alguma palavra!
52 [
53Tati:
54Sunday
55 [
56Profa.: Sunday todo mundo tinha pego ou não? (+)
57 [
58Vários: ((som de confirmação))
59(...)

O excerto apresentado acima refere-se a uma atividade intitulada "conversação" (*Conversation*), a qual focaliza a compreensão e produção oral. Inicialmente, os alunos deveriam ouvir um diálogo entre duas pessoas e, em seguida, realizar uma atividade em grupo, na qual deveriam conversar sobre o aniversário dos membros do grupo. Com base na análise desse diálogo (linhas 42 à 47), podemos afirmar que ele tinha como função principal introduzir o *futuro imediato*, tópico gramatical relacionado à função comunicativa, a partir da qual a unidade é organizada. Nesse sentido, a atividade proposta em seguida como atividade de prática oral aborda outro tópico gramatical focalizado nessa unidade, isto é, os números ordinais. Os alunos deveriam trabalhar em grupo na elaboração de uma lista com a data de aniversário de todos e verificar quais deles faziam aniversário durante aquela semana, aquele mês etc. Podemos concluir, portanto, que, embora essa atividade intitule-se *conversação*, ela focaliza, na realidade, um tópico gramatical. Mesmo o exercício de conversação proposto em seguida organiza-se a partir de uma estrutura previamente determinada. Nesse sentido, o próprio tópico discursivo já havia sido determinado. Além disso, a estrutura a ser utilizada já havia sido dada. Essas conclusões reiteram a asserção de que o livro didático privilegia o

conhecimento sistêmico da língua-alvo e não a comunicação, o que confirma as considerações que fizemos anteriormente a esse respeito.

Sintetizando as considerações desenvolvidas até o momento, temos que a professora participante organiza sua prática pedagógica segundo uma concepção estruturalista de linguagem e uma concepção behaviorista de ensino/aprendizagem. Contudo, como procuramos demonstrar, sua prática é fortemente influenciada pelo livro didático, o que torna os limites entre as concepções que norteiam sua prática e as que norteiam o livro didático bastante difusos. Assim, não podemos afirmar de forma categórica que essas são as concepções da professora participante.

Apontamos anteriormente que a professora participante freqüentemente implementa atividade lúdicas, como jogo de mímica, jogo de forca, bingos etc., atividades que, a princípio, privilegiam o uso da língua-alvo. Contudo, a análise de sua prática evidenciou que a implementação dessas atividades geralmente visa a algum objetivo gramatical e não o uso da língua-alvo. Dessa forma, podemos afirmar que mesmo as atividades lúdicas são organizadas a partir de tópicos gramaticais, o que caracteriza uma concepção estruturalista de linguagem. Observa-se, também, uma concepção behaviorista de ensino/aprendizagem, uma vez que a internalização dessa estrutura dá-se por meio da repetição. Uma vez que essas atividades lúdicas não fazem parte do livro didático, temos que a professora participante realmente parece compartilhar dessas concepções, pois organiza as atividades de sala de aula com base em princípios que as caracterizam. Vejamos uma atividade organizada segundo esses princípios:

(2) (*Aula 05 – Dia 05/09/2001 – Contextualização: A professora participante inicia a aula realizando um jogo de forca. Em seguida, implementa uma atividade com cartões*)

1(...)
2Profa.: óh (+) Dayce and (+) Jane Carla and Ana Beatriz Fernando Paola Tati you and me (+)
3ok! (+) óh voceis/you are gonna receive some cards (++) ceis vão receber umas cartinhas (+)
4tá!(+) e nessas cartinhas (++)
5 [
6Ana Beatriz: (incompreensível)
7 [
8Profa.: there is a picture (+) ok! e aí tem uma/uma
9answer "yes you can" ceis vão ver que em todas tá respondendo "yes you can" (+) então
10voceis vão ter que perguntar pro seu parcero se você (+) can (+) do tal coisa né por exemplo
11eu po:sso (+) como (+) eu poderia pedi pra toma água (+) ceis sabem (+)
12 [
13Ana Beatriz: (incompreensível)
14 [
15Carla: can
16I drink a water ((aluna hesita ao responder))
17 [

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

18Profa.: can-I (++)
19 [
20Carla: drink (++)
21 [
22Profa.: drink water (+++) é isso
23né! aí o seu parcero responderia "yes you can" (+++) did you understand?
24 [
25Ana Beatriz: tem que responder
26yes? (+)
27 [
28Profa.: é porque já tá escrito aqui é só pra treiná! (+) tá! então assim cada dupla vai receber
29metade (+) metade a Dayce metade a (longo período de silêncio)
30((murmúrio dos alunos))
31Profa.: eight cada um
32((murmúrio dos alunos))
33Profa.: e aí talvez tem algum verbo que voceis não saibam (+) e aí you can/é ask me (+) all
34right!
35((alunos iniciam a realização da atividade))
36Profa.: então é assim você vai mostrar a sua ((há uma figura colada em cada cartão)) pro seu
37colega tá (+) por exemplo essa daqui
38 [
39Ana Beatriz: teacher como é que fala pra (incompreensível)
40 [
41Profa.: então
42como que é ir?
43 [
44Carla: go não é?
45 [
46Ana Beatriz: é go mais
47 [
48Profa.: go (+) to the (+) como que é banhero?
49 [
50Vários: bathroom
51 [
52Profa.: bathroom que fala
53(+++) tá (+) então a que tirei eu vou mostrar pro meu parcero e vou pedir pra ele a
54permissão de faz aquilo tá! (+) então por exemplo se eu tirei assim banheiro
55 [
56Ana Beatriz: (incompreensível)
57 [
58Profa.: ãh
59no you can't (+) é então eu tirei a do banheiro também eu vou pergunta pra Tati "Tati can I
60go the bathroom?" aí ela vai "yes you can" tá todo mundo muito bonzinho aqui todo mundo
61dexa tudo mundo fazê tudo! (+) ok! yes! e é pra treina can que foi a última coisa que a gente
62viu e verb então lembrá como que é o verbo (longo trecho incompreensível)
63((alunos iniciam a realização da atividade))
64Profa.: deixem os problemáticos por último
65 [
66Carla: é assim eu mostro pra ela e ela me pergunto e::
67 [
68Profa.: ela
69mostra o dela pra você/o que eu tirei é o que eu quero sabê então eu vou pedir pra outra
70 [
71Carla: ah!
72então eu que tenho (incompreensível)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

73 [
74Profa.: ãh ham
75(...)

Como apontamos anteriormente, a professora participante freqüentemente implementa atividades lúdicas. Na grande maioria das vezes, essas atividades são utilizadas como exercícios de aquecimento e geralmente focalizam o tópico gramatical ou o léxico trabalhado nas aulas anteriores. O excerto apresentado em (2) refere-se justamente a uma atividade desse tipo. Após implementar um jogo de forca (foco no léxico), a professora propõe uma atividade em duplas, cujo foco é o verbo modal *can* (foco na estrutura gramatical). A análise de (2) confirma a asserção de que a professora participante organiza sua prática pedagógica segundo uma concepção estruturalista de linguagem, a qual pressupõe que a aprendizagem de uma língua estrangeira equivale à aprendizagem de conhecimento sistêmico. A análise desse excerto também sugere uma concepção behaviorista de ensino/aprendizagem. Como pode-se observar, trata-se de uma atividade de repetição, ou seja, a internalização do tópico gramatical dá-se por meio da repetição. Essa concepção behaviorista de ensino/aprendizagem torna-se explícita entre as linhas 25 e 28. Durante a explicação da atividade (linhas 1 à 24), a professora havia informado os alunos de que eles somente deveriam dar respostas afirmativas (*yes, you can*). Entre as linhas 25 e 28, uma aluna questiona a professora acerca da obrigatoriedade de responder afirmativamente a todos os pedidos do colega. À linha 28, a professora reitera essa obrigatoriedade e a justifica apontado que se trata de uma atividade de "treinamento". A afirmação da professora participante de que a atividade é "só" para treinar confirma a asserção de que ela compartilha das concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem do livro didático. Sua fala evidencia a ênfase estrutural de sua prática. Para ela, aprender uma língua estrangeira parece ser equivalente a um treinamento. A questão do treinamento torna-se ainda mais evidente entre as linhas 58 e 62. Neste momento, a professora realiza uma segunda explicação da atividade e ressurge a questão da obrigatoriedade das respostas afirmativas. A professora, então, afirma que seu objetivo com aquela atividade é treinar o verbo modal *can*, tópico gramatical abordado na unidade que havia sido finalizada na última aula. Parece haver um descontentamento da parte dos alunos com a obrigatoriedade de se responder afirmativamente a todos os pedidos de permissão, uma vez que, no uso real da linguagem, isso não ocorre. Parece ser esse "descontentamento" que motiva a professora a afirmar que a função da atividade é treinar o uso do modal *can*. Dessa forma, podemos concluir que a produção de significados "legítimos" não é importante.

unesp

A análise que propusemos até o momento confirma a asserção de que a prática pedagógica da professora participante e o livro didático utilizado por ela são orientados pelas mesmas concepções de ensino/aprendizagem e de linguagem, as quais parecem influenciar o tipo de atividades propostas no livro didático e mesmo as atividades lúdicas implementadas pela professora participante.

Essa perspectiva estruturalista de linguagem, particularmente, tem outras implicações. A primeira refere-se à forma de tratamento de aspectos culturais nas aulas observadas e a segunda, ao trabalho implementado com o texto. Primeiramente, trataremos da questão dos aspectos culturais.

A partir da análise dos dados coletados, levantamos cinco formas distintas de tratamento de aspectos culturais. Algumas ocorreram com mais freqüência que as demais, entretanto, todas foram consideradas durante a análise. Essas diferentes abordagens dos aspectos culturais observadas na prática da professora participante conduzem a diferentes conclusões acerca do trabalho implementado por ela.

A primeira questão refere-se aos estereótipos culturais. A professora parece tentar evitar que estereótipos existentes sejam reforçados em sala de aula. Na literatura especializada sobre ensino de cultura, salienta-se que o professor deve evitar que estereótipos culturais sejam reforçados em sala de aula. Assim, é conveniente que o professor enfatize que nenhum povo, bem como sua cultura, é melhor ou pior que outro, mas apenas diferente. É desejável que o professor de língua estrangeira adote essa postura, pois evitará, assim, que os alunos desenvolvam uma visão estereotipada, pautada em preconceitos culturais e lingüísticos, dos falantes da língua-alvo. Nesse sentido, Bastos (1996) afirma que os estereótipos nacionais em relação aos de outros povos, principalmente norte-americanos e ingleses, têm como principais divulgadores os veículos de comunicação de massa e a expansão cada vez maior da língua inglesa. A autora advoga por um ensino que leve em conta a análise de estereótipos contidos no ensino de línguas e na indústria de cultura de massa. A seguir, são apresentadas evidências que confirmam essa asserção.

(3) (*Aula 01 - dia 21/08/2001 – Diário de pesquisa - Contextualização: Os alunos realizavam uma atividade de compreensão auditiva, a qual tratava dos alimentos que a população de diferentes países come para ter sorte no Ano Novo*)

1(...) a professora comentou que o fato de os chineses comerem tangerinas (fruto barato) não 2deve ser encarado como algo depreciativo. Sobre isso ela comenta: "... não é pobreza, mas 3um costume". A professora parecia preocupada em destacar que as tradições de um povo são 4somente diferentes, não são melhores ou piores que a de outros povos.

O excerto acima foi retirado do diário de pesquisa referente à primeira aula observada. Essa aula não foi gravada[3], portanto o único registro disponível sobre a mesma é o diário de pesquisa. Contudo, pode-se observar a preocupação da professora quanto à possibilidade de uma interpretação equivocada, por parte dos alunos, da tradição chinesa de comer tangerinas para ter sorte. Essa preocupação parece evidenciar uma postura crítica da mesma, quanto às implicações do ensino de cultura.

(4) (*Aula 06 - dia 06/09/2001 – Diário de pesquisa - Contextualização: Trata-se de uma parte do livro intitulada "Snapshot", em que são apresentados alguns aspectos culturais de vários países. Este "Snapshot" tratava exclusivamente de feriados americanos.*)

1A professora iniciou a atividade apontando o fato de no dia seguinte ser feriado nacional 2(Independência do Brasil). Em seguida, ela destacou que questões que envolvem aspectos 3culturais lidam com a diferença entre essas culturas, ou seja, deve-se sempre considerar as 4diferenças culturais. Essa foi a primeira vez, durante o período que estou participando das 5aulas, que a professora faz algum tipo de consideração, no sentido de reflexão, sobre algum 5aspecto do conteúdo.

(5) (*Aula 06 - dia 06/09/2001*)

1(...)
2Profa.: now we are gonna study some holidays in The United States (+) all right (+) THERE 3in The United States (++) lembra gente que envolveu cultura (+) com certeza vai ser 4diferente do nosso (+) tá (+) vai ter alguma mania a mais (+) ok?
5(...)

Os excertos do diário de pesquisa citados em (3) e (4), bem como a transcrição de uma parte de uma das aulas observadas (5), apontam para a confirmação da asserção levantada acima. A professora parece estar consciente da importância de se desfazer estereótipos sobre os falantes da língua-alvo. Entretanto, a segunda forma de tratamento de aspectos culturais observada evidencia justamente o contrário, isto é, a professora, em alguns momentos, reforça os estereótipos existentes. Abaixo são apresentadas evidências que confirmam essa asserção.

Curiosamente, o excerto apresentado em (6) foi extraído do diário de pesquisa referente à mesma aula que aquele apresentado em (3). Ou seja, em uma mesma aula, a professora participante tenta evitar que os alunos desenvolvam uma visão estereotipada (com relação ao povo chinês) e, em seguida, reforça outros estereótipos (do povo norte-americano). Vejamos as evidências.

(6) (*Aula 01 – dia 21/08/2001 – Diário de pesquisa - Contextualização: Os alunos realizavam uma atividade de compreensão auditiva, a qual tratava dos alimentos que a população de diferentes países come para ter sorte no Ano Novo*).

---

[3] Especialistas em metodologia de pesquisa naturalista salientam que não é conveniente que o pesquisador inicie a gravação de aulas nos primeiros dias de observação, pois é necessário um período de adaptação dos alunos, bem como da professora participante, com a presença do pesquisador.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Quando a professora releu o texto e explicou a tradição norte-americana de relacionar alimentos com dinheiro, uma aluna fez o seguinte comentário: "Eles (os norte-americanos) só pensam em dólares". Frente a essa colocação, a postura da professora foi de concordância. Em seguida, ela (a professora) passou a contar uma piada que envolve norte-americanos, brasileiros e portugueses. Resumidamente, a piada trata de três pessoas que estavam subindo uma montanha. Cada um era de uma nacionalidade diferente: um brasileiro, um americano e um português. Durante a escalada, encontraram uma lâmpada e, conseqüentemente, cada um teria um pedido realizado, mais especificamente, o que eles pedissem cairia do céu em forma de chuva. O primeiro a fazer o seu pedido foi o brasileiro, que desejou que caíssem mulheres do céu, o segundo foi o norte-americano, que desejou dólares e, por fim, o português, que tropeçou em uma pedra, disse uma palavra de baixo calão, e seu desejo foi atendido. O que motivou a professora a contar essa piada foi o comentário de um dos alunos quanto à tradição norte-americana de comer salada para ter sorte, uma vez que o verde das verduras é relacionado ao verde das notas de dólares. Como a professora parece ter concordado com o comentário da aluna de que os norte-americanos "só pensam em dólares", então ela lembrou-se da piada e julgou conveniente contá-la. Parece que haveria uma relação evidente (para a professora) entre os norte-americanos comerem salada (dólares) para ter sorte e, frente a possibilidade de ter um desejo atendido, pedirem dinheiro. Mas, antes de chegar a vez do norte-americano fazer seu pedido, o brasileiro deveria ter seu desejo atendido. Nesse ponto, surgiu um comentário bastante revelador. Quando a professora contou que o brasileiro pediu que caíssem mulheres de céu, uma aluna fez o seguinte comentário: "só podia ser!". Podemos supor que a reação da aluna e da professora são reflexos de uma visão estereotipada do povo brasileiro e do norte-americano. (...) a professora parece estar reforçando essa visão estereotipada que a aluna em questão tem dos americanos (ambiciosos) e dos brasileiros (mulherengos), visão da qual a professora parece compartilhar. O comportamento da professora além de reforçar a imagem que a aluna tem do povo norte-americano e, indiretamente, dos brasileiros, pode levar o restante da turma a aceitar esse estereótipo como verdadeiro.

(7) (*Aula 06 – dia 06/09/2001 – Diário de pesquisa - Contextualização: Os alunos deveriam ouvir algumas sentenças para perceber a pronúncia de "going to" como "gonna".*)

A professora introduziu a atividade levantando uma questão que é muito comum entre os aprendizes de inglês, qual seja, o fato de os falantes dessa língua falarem muito rápido. Essa afirmação é muito freqüente entre os aprendizes de inglês e, muitas vezes, os professores são os responsáveis pela difusão dessa idéia equivocada e estereotipada acerca dos falantes de inglês e da própria língua inglesa. Ao introduzir a questão da pronúncia de *going to* como *gonna*, a professora faz uso dessa falsa idéia de que os falantes de inglês falam mais rápido que os falantes de outras línguas, dentre elas o português. A professora reforça essa idéia, pois uma das alunas afirma, quando a professora levanta a questão, que "eles" falam muito rápido. A professora atribui um valor de verdade a uma afirmação que sabemos ser equivocada e mesmo ideologicamente marcada. "Eles" (norte-americanos) falariam muito rápido enquanto "nós" (brasileiros) falaríamos normalmente ou devagar. Como já observei em registros anteriores, a professora acaba por reforçar, mesmo que inconscientemente, estereótipos negativos dos falantes da língua inglesa, uma vez que "falar rápido" parece ser visto como um fator negativo. Acredito que a professora poderia desfazer esse tipo de crença e não reforçá-la. Poderia, por exemplo, apontar o fato de a pronúncia de *going to* como *gonna* ser característica da fala e que esta é caracterizada pela velocidade, no sentido de que os falantes, de qualquer língua e não só do inglês, utilizam-se de uma série de recursos, dentre eles as contrações, para compensar as dificuldades impostas pela escassez de tempo.

(8) (*Aula 06 - dia 06/09/2001 - Contextualização: Os alunos deveriam ouvir algumas sentenças para perceber a pronúncia de "going to" como "gonna".*)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

1(...)
2Profa.: pronunciation (++) It is VERY VERY VERY important (+) tá (+) a gente tá aqui
3going to going to (+) nós vamos ver que na hora de FALÁ (+) ceis acham que eles falam
4rápido ou divagar?
5Vários: rápido
6Profa.: né (+) ceis acham ou têm certeza?
7Vários: absoluta!
8Profa.: hã (+) então (+) aí vocês vão ver como é que vai sair esse going to rápido (+) tá (+)
9ele vai ter um som diferente (+) ok (+) então agente aprendeu o certinho aí nós vamos ver
10NA FALA como é que esse som sai (+) então pay attention
11(...)

As evidências apresentadas em (6), (7) e (8) apontam para o fato de a professora participante reforçar estereótipos em sala de aula. Na realidade, pode-se concluir que a própria professora tem uma visão estereotipada acerca do povo norte-americano e dos brasileiros. A evidência (6), em especial, aponta para a questão levantada por Bastos (1996) quanto ao "jogo de estereótipos" ao longo de nossa história. Segundo a autora, esse jogo surgiu no interior de nossa sociedade durante o período colonial, quando os brasileiros eram vistos, e se viam, como incapazes, irresponsáveis, ineficientes, enquanto os colonizadores eram capazes, responsáveis, eficientes. É possível traçar um paralelo entre a distinção feita por Bastos dos estereótipos do "colonizador" e do "colonizado" e a visão da professora participante quanto aos norte-americanos e brasileiros. Segundo a autora, essa relação de estereótipos perpassou toda a nossa história e pode ser observada ainda hoje. Dessa forma, os estereótipos apresentados pela professora de norte-americanos (ambiciosos) e brasileiros (mulherengos) são absolutos, no sentido de que norte-americanos "não podem" ser mulherengos, pois são ambiciosos, e brasileiros "não podem" ser ambiciosos, uma vez que são mulherengos. É possível estabelecer um paralelo entre os estereótipos atribuídos a brasileiros e colonizadores durante o período colonial, conforme exposto por Bastos (op. cit.), e aqueles atribuídos pela professora participante a norte-americanos e brasileiros, pois seria possível inserir os "adjetivos" atribuídos por ela na lista de adjetivos proposta por Bastos. Assim, os colonizadores (norte-americanos) seriam: capazes, responsáveis, eficientes e ambiciosos, enquanto os brasileiros (colonizados) seriam descritos como incapazes, irresponsáveis, ineficientes e mulherengos.

As evidências (7) e (8) referem-se à idéia recorrente entre professores e aprendizes de inglês de que os falantes dessa língua, em especial os norte-americanos, falam muito rápido. No trecho transcrito acima (8), a professora reforça essa idéia. A utilização do termo "reforçar" é adequada, pois os alunos já compartilham da idéia de que "eles" (norte-americanos) falam muito rápido. A professora, além de partilhar dessa idéia enviesada de que

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

os falantes de inglês falam rápido, propaga e reforça esse equívoco. Na realidade, ela parece não ter consciência de que o inglês é uma língua como outra qualquer, e que os falantes dessa língua (como de qualquer outra) utilizam-se de uma série de mecanismos para compensar a escassez de tempo característica da produção oral da linguagem. Se déssemos continuidade, hipoteticamente, ao pensamento da professora, talvez chegássemos a algo como: os brasileiros falam devagar. Apesar de esse tipo de consideração ser hipotética e mesmo especulativa, pode-se concluir que o que motiva esse tipo de consideração é uma imagem estereotipada dos falantes de uma língua, e mesmo uma concepção equivocada sobre o que vem a ser a linguagem humana.

A análise dos dados também evidenciou que a professora participante freqüentemente realiza uma análise contrastiva de aspectos culturais. Abaixo são apresentadas duas ocorrências referentes a esse comportamento.

(9) (*Aula 04 – Dia 30//08/200! – Diário de pesquisa - Contextualização: Exercício de leitura e compreensão de três pequenos textos*)

1Durante a realização da compreensão do texto, surgiu a questão da distinção entre graus
2Fahrenheit (°F) e graus Celsius °C. A professora limitou-se a dizer que os norte-americanos
3(os textos falavam de diferentes corridas realizadas nos Estados Unidos) utilizam graus °F
4Fahrenheit enquanto nós (brasileiros) utilizamos graus Celsius °C. (...) Outra característica
5que foi contrastada foi a utilização de ponto (.) em português para marcar a casa da milhar
6(1.650, por exemplo) e da vírgula (,) em inglês (1,650).

(10) (*Aula 04 - Dia 30/08/2001 – Contextualização: Exercício de leitura e compreensão de três pequenos textos*)

1(...)
2Profa.: é lá no topo desse Mount Whitney (+) a temperatura lá é um grau negativo (+) né
3talvez (+)
4 [
5Ana Beatriz: (Incompreensível)
6 [
7Aluno Z: (Incompreensível)
8 [
9Profa.: é um desafio (+) challenge
10 [
11Ana Beatriz: por que ele
12fala 30 graus (++)
13 [
14Carla: Fahrenheit
15 [
16Profa.: trinta graus Fahrenheit (+) né (+) que é uma medida deles (+) e o
17nosso corresponde a um grau negativo (+) né (+) então olha que legal a gente tá vendo o
18jeito deles medirem e o nosso (+) tá!
19(...)

Os excertos apresentados em (9) e (10) referem-se a uma atividade de leitura e compreensão de texto. Nesta atividade, os alunos deveriam ouvir a narração de alguns textos, realizar leituras em duplas e a compreensão dos textos. Essa última consistia, basicamente, na extração de informações pontuais. Como pode ser observado, a professora contrasta aspectos da língua inglesa com aspectos da língua portuguesa, mais especificamente, o contraste realizado refere-se à utilização de graus Fahrenheit (ºF) pelos falantes de inglês e graus Celsius (ºC) por falantes de português.

A partir da análise dos dados, foram levantadas várias ocorrências desse tipo de tratamento de aspectos culturais. O que motivou a escolha desse exemplo foi a forma de condução da atividade como um todo. Essa atividade consistia de três textos sobre corridas realizadas nos Estados Unidos: 1) *Empire state Building Run-Up*; 2) *Badwater Run* e 3) *Race Across America*. Como apontamos anteriormente, a "compreensão" realizada dos textos limitou-se à extração de informações pontuais, como local da corrida, distância a ser percorrida e o tempo dos ganhadores. Esses textos poderiam ser mais bem explorados no sentido de promover uma discussão sobre a relação entre os esportes praticados nos Estados Unidos e a cultura daquele país, por exemplo. O primeiro texto é exemplar no que se refere às peculiaridades do povo norte-americano. Trata-se da descrição de uma corrida realizada nas escadas de um edifício. O ganhador é aquele que subir os 1575 degraus do edifício em menos tempo. Os excertos citados acima referem-se à segunda corrida *Badwater Run*. A professora somente fez menção ao fato de os norte-americanos utilizarem graus Fahrenheit, enquanto os brasileiros utilizam graus Celsius, e a utilização de ponto (.) em português para marcar a casa da milhar e de vírgula (,) em inglês.

Conforme exposto acima, a professora participante limitou-se ao nível mais superficial de interpretação. Ao observar sua prática pedagógica, tem-se a impressão de que sua concepção de linguagem relaciona-se a esse nível de interpretação, isto é, a linguagem concebida somente como veículo de transmissão de informações e não como patrimônio sociocultural, ideologicamente marcado. Essa postura acrítica da professora participante parece relacionar-se ao fato de ela não conceber o *texto* como sendo historicamente situado, isto é, não há nenhum tipo de preocupação com o contexto de produção desses textos como proposto por Fairclough (2001). Nesse sentido, textos sobre diferentes corridas realizadas nos Estados Unidos seriam neutros quanto a questões ideológicas e culturais.

Como apontado anteriormente, foram levantadas várias ocorrências de comparações de elementos culturais. A partir da observação da aula da professora participante, pode-se

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

afirmar que essa é uma prática comum. Assim, é freqüente a utilização de frases como: *Lá é assim, e aqui?* O fato de a professora participante trabalhar a cultura comparativamente não é necessariamente um problema. O problema reside numa possível falta de "consciência" da professora acerca do componente ideológico presente em textos como os apresentados acima. Além disso, muitas vezes as comparações acabam por conduzir à fixação de estereótipos, positivos ou negativos, dos falantes da língua inglesa, conforme exposto de (6) à (8). A questão do trabalho com o texto implementado pela professora participante será discutida mais detidamente, a seguir.

Os aspectos culturais também são trabalhados de forma informativa. Durante a coleta de dados, foram observadas algumas ocorrências desse tipo de procedimento. Os dois excertos apresentados abaixo são, respectivamente, um trecho do diário de pesquisa e da aula à qual esse diário se refere. Trata-se de uma parte do livro intitulada *Snapshot*, na qual são apresentados aspectos culturais de países de expressão inglesa, em especial, dos Estados Unidos. Este *snapshot* tratava exclusivamente de feriados norte-americanos. O trecho citado abaixo refere-se ao Dia de Ações de Graças. A professora começa a falar sobre esse feriado e solicita que uma aluna contribua com algumas informações. Vejamos as evidências abaixo:

(11) (*Aula 06 - Dia 06/09/2001 - Contextualização: Trata-se de uma parte do livro intitulada "Snapshot", em que são apresentados seis feriados norte-americanos.*)

1(...)
2Profa.: the name of the holiday is Thanksgiving (+) all right and (+) quando que é isso (+)
3when (+) on the fourth Thursday (+) ((professor e alunos falam ao mesmo tempo)) today is
4Thursday (+) yes (+) in November então é a quarta quinta-feira de novembro (+) Carla (++)
5fiquei sabendo que a senhora sabe tudo about Thanksgiving (+)
6 [
7Carla: ah! (+) não tudo!
8 [
9Profa..: ok (+) se
10você conseguir falar alguma coisa in English (+)
11 [
12Carla: eu sei que é o dia de Ação de Graças
13(Incompreensível) parece que é assim (+) meio parecido com a história da Pocahontas (+)
14não (+) por que (+) assim (+) é (+) os americanos (+) eles invadiam novas terras e
15roubavam dos (+) dos índios (+) aí teve um dia que (+) eu acho que eles foram comer com
16(+) com os índios (+) não sei (+) aí eles dividiram o peru (+) mais eles resolveram acho que
17dividir as terra com os
18 [
19Profa..: por isso que é o dia de Ação de Graças (+) né (+) um dia assim que a
20gente tá agradecendo por essa graça de tê dividido alguma coisa (+) tá (+) porque se talvez
21não tivesse acontecido isso aconteceria o quê (++) uma briga uma guerra (+) all right (+)
22então por isso que é esse Thanksgiving
23(...)

No diário de pesquisa referente a essa aula, foi registrada a seguinte observação:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

(12) (*Aula 06 – Dia 06/09/2001 – Diário de pesquisa*)

1O quarto feriado foi o *Thanksgiving Day*. Uma das alunas tinha algumas informações sobre 2esse feriado, então a professora solicitou que essa aluna explicasse para a turma o sentido 3desse feriado. A explicação dada pela aluna é exatamente aquela que é transmitida pelos 4livros didáticos e pela maioria dos filmes, ou seja, os americanos agradecem pela 5confraternização entre índios e colonizadores. Trata-se de uma visão bastante simplista 6acerca do que realmente foi a colonização dos Estados Unidos e da relação entre colonos e 7índios. Novamente, a professora limitou-se a informar os alunos sobre esse feriado, sem 8promover nenhum tipo de discussão ou problematização da questão.

Novamente retomamos a posição de Bastos (1996) quanto à necessidade de um ensino que leve em conta a análise de estereótipos contidos no ensino de línguas a na indústria de comunicação de massa. Como referido no diário de pesquisa, a explicação de Carla sobre as origens do Dia de Ações de Graças é claramente pautada nas explicações oferecidas pelos livros didáticos, filmes e desenhos animados sobre esse feriado. Nesse sentido, é importante destacar que esses filmes e desenhos animados são produzidos pela indústria cinematográfica norte-americana. O problema em pauta refere-se à forma de abordagem da informação. Como aferido no diário de pesquisa, a professora assume como verdade o que a aluna apresenta e não propõe nenhum tipo de problematização da questão. Novamente surge a questão da possível "inconsciência" da professora quanto à complexidade da linguagem. Nesse sentido, retomamos a posição de Fairclough (2001) quanto à necessidade de focalizar os processos de produção, distribuição e consumo textual, bem como de referência ao ambiente econômico, político e institucional no qual o *texto*, entendido como uma amostra de *discurso*, foi gerado.

Como apontamos anteriormente, durante o período de coleta de dados, observamos diferentes formas de tratamento de aspectos culturais, das quais quatro já foram apresentadas e discutidas acima. A quinta forma observada refere-se a um tratamento crítico desses aspectos culturais por parte da professora participante, uma vez que a análise dos dados evidencia que ela, em alguns momentos, parece abordá-los de forma crítica. Vejamos em excerto de uma aula em que isso ocorre:

(13) (*Aula 06 - Dia 06/09/2001 - Contextualização: Trata-se de uma parte do livro intitulada "Snapshot", em que são apresentados seis feriados norte-americanos.*)

1Profa.: (...) então por isso que é esse Thanksgiving (++) é o dia de Ação de Graças que
2também é MUITO forte (+)
3((professora e aluno falam ao mesmo tempo))
4Profa.: sempre aparece no jornal (+)
5 [
6Carla: eles comemoram mais assim/a Ação de Graças do que o
7Natal né!
8 [

9Profa.: é pra eles é mais forte do que/é mais representativo (+) tá! mesmo por que a religião
10deles não é (++) a cristã não é a católica igual a nossa a maioria/então pra eles têm mais
11sentido comemorarem Ação de Graças do que o
12 [
13Carla: (incompreensível) é mais
14 [
15X: protestante
16 [
17Profa.: protestante
18(++) and Christmas (+) repeat (+)
19 [
20Vários: Christmas
21 [
22Profa.: Christmas
23 [
24Vários: Christmas
25 [
26Profa.: "December twenty fifth" (+)
27 [
28Vários: December
29twenty fifty
30 [
31Profa.: do we have those here?
32 [
33Vários: yes!
34 [
35Profa.: yes! no! yes! do we have Santa Claus? (++) a gente
36tem o Papai Noel?
37 [
38Vários: yes!
39 [
40Profa.: yes! do we have snow? a gente tem neve aqui?
41 [
42Vários: no!
43 [
44Profa.: no! né! que que a gente
45fais a gente pega o símbolo deles (+) que é a chaminé a neve né! o Papai Noel a rena (+) e
46põe aqui em ((nome da cidade em que a pesquisa foi realizada)) (+) ((risadas de alguns
47alunos)) que a gente não tem nem chaminé nem rena nem neve
48 [
49Carla: nem neve (+) nem Papai
50Noel
51(...)

O excerto acima refere-se a uma atividade do livro didático que focaliza os feriados norte-americanos. No trecho apresentado em (13), a professora participante está discutindo o Dia de Ações de Graças e o Natal. Entre as linhas 1 e 11, observa-se a implementação de uma prática informativa, isto é, a professora participante informa os alunos sobre esse feriado norte-americano. Essa prática informativa leva a uma prática comparativa. Entre as linhas 5 e 6, uma aluna afirma que o Dia de Ações de Graça é mais importante que o Natal na sociedade

norte-americana. Em seguida (linhas 9 e 17), a professora participante implementa uma prática comparativa, destacando que "eles" (os norte-americanos) são protestantes e "nós" (os brasileiros) somos católicos. Como discutimos anteriormente, a prática implementada pela professora freqüentemente leva à formação de estereótipos culturais. Como pode-se observar entre as linhas 9 e 17, professora e alunos concluem que a sociedade norte-americana é protestante enquanto a brasileira é católica, afirmações que desconsideram a diversidade étnica, cultural e, conseqüentemente, religiosa desses países.

Após a discussão sobre o Dia de Ações de Graças, a professora participante novamente implementa uma prática comparativa. Como pode-se observar entre as linhas 18 e 42, ela realiza uma comparação entre os elementos que caracterizam o Natal norte-americano e o brasileiro. Percebe-se que a comparação proposta dá-se exclusivamente com os Estados Unidos. Embora a atividade proposta no livro didático focalize feriados norte-americanos, a professora poderia, por exemplo, envolver outros países. Ao realizar essa comparação, ela manifesta uma postura crítica acerca da influência muitas vezes nociva da cultura norte-americana na cultura brasileira. Entre as linhas 44 e 47, a professora participante problematiza a adoção de símbolos do Natal norte-americano pela sociedade brasileira, destacando que, muitas vezes, esses símbolos não fazem parte do imaginário cultural brasileiro. Vejamos um trecho do diário de pesquisa em que essa postura da professora é discutida:

(14) 1O quinto feriado apresentado foi o Natal. A professora passou a perguntar se nós (brasileiros) 2tínhamos: Papai Noel, neve, chaminé, rena etc. Frente à resposta negativa para os últimos 3itens, a professora fez o seguinte comentário: "A gente pega os símbolos deles (norte-4americanos) que é a chaminé, a neve, o Papai Noel, a rena e põe aqui em (cidade em que a 5pesquisa foi realizada), que a gente não tem nem chaminé, nem rena, nem neve, nem Papai 6Noel". Com base nesse trecho da aula da professora, pode-se supor que ela está consciente 7acerca da influência, muitas vezes nociva, que as tradições norte-americanas estão exercendo 8sobre nossas próprias tradições, mas não há uma problematização real acerca da questão. 9Mesmo quando uma aluna diz que nós (brasileiros) adaptamos um Papai Noel que usa sunga 10de banho e vai à praia (informação que aluna obteve de outras fontes), a professora 11concorda e encerra a atividade.

A asserção de que a professora participante aborda os aspectos culturais de forma crítica contraria o que foi dito anteriormente sobre sua inconsciência acerca das implicações do ensino acrítico da cultura da língua-alvo. Entretanto, deve-se salientar que essa contra-asserção foi levantada a partir de uma única ocorrência, portanto, ela não se justifica do ponto de vista quantitativo. Da mesma forma, a análise desse trecho evidencia que a postura crítica da professora acerca da influência dos símbolos do Natal norte-americano na cultura brasileira é superficial, pois parece basear-se no senso comum, isto é, pautar-se em considerações quase

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

clichês. Da mesma forma, não há uma problematização real da questão, simplesmente se faz referência a ela e encerra-se a discussão. Mesmo frente ao comentário de uma aluna de que nós (brasileiros) adaptamos um Papai Noel que usa sunga e vai à praia, a professora não dá continuidade à discussão. Vejamos o trecho da aula em que isso ocorre:

(15) 1(...)
2Jane: tem que adaptá ((vários alunos falam ao mesmo tempo)) eu lembro que há um tempo
3apareceu na praia na acho que foi no Rio de Janeiro um Papai Noel (+) brasileiro assim bem
4 [
5Profa.: assim
6né! uma sunguinha
7 [
8Jane: camisa regata shortinho (+)
9 [
10Profa.: ok! (+) very good! now pay attention vamo lá
11fazè/a interpretação (+) "do you celebrate any similar holidays?" (+) how? here in Brazil
12ok! (+) do we have any similar holi/holiday? what? which?
13 [
14Vários: New Year's Day
15 [
16Profa.: New Year's
17Day
18 [
19Vários:
20Valentine's Day
21 [
22Profa.: Valentine's/ remember Valentine's Day isn't holiday (+) here!
23 [
24Fernando: então é New
25Year's Day Valentine's Day (...)

Como pode-se observar entre as linhas 2 e 3, Jane, motivada pelas considerações da professora participante acercada da adoção de símbolos do Natal norte-americano (evidência 22), afirma que é necessário que haja uma "adaptação" desses símbolos. Como exemplo dessa adaptação, a aluna cita um Papai Noel apresentado em um programa de televisão. Segundo ela, trata-se de um Papai Noel que usa sunga de banho e camiseta regata e que freqüenta praias. A professora então ratifica a fala da aluna (linhas 5 à 10) e encerra a discussão. Em seguida (linhas 10 à 12), ela volta a implementar uma prática comparativa ao realizar a "compreensão" do texto.

Como apontamos acima, a professora participante problematiza a questão da inserção de símbolos da cultura norte-americana na cultura brasileira. Contudo, essa problematização é superficial, não havendo uma discussão mais ampla do assunto. Como destacamos, mesmo quando uma aluna engaja-se na discussão, não há nenhum estímulo por parte da professora.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Como procuramos demonstrar até o momento, foram observadas diferentes formas de tratamento de aspectos culturais nas aulas da professora participante, ou seja, não há um único padrão para o ensino de cultura. Sua prática caracteriza-se por momentos de aparente "inconsciência" acerca das implicações do ensino de cultura (momentos em que ela reforça estereótipos negativos e positivos dos falantes de inglês) e por momentos de relativa "consciência" acerca desse fenômeno. Contudo, o que fica evidente na análise dos dados é que a professora parece não estar consciente das implicações ideológicas do ensino de cultura, bem como do caráter ideológico de sua prática. Da mesma forma, pode-se afirmar que ela parece não estar consciente de que as informações (textos, *snapshots*) do livro didático, bem como aquelas informações difundidas pelos veículos de comunicação, não são ideologicamente neutras. Com base na análise dos dados coletados em sala de aula e na entrevista realizada com a professora, percebe-se que ela não concebe a linguagem como prática social, mas simplesmente como veículo de comunicação. Essa aparente "inconsciência" é o elemento comum a todas as asserções discutidas e, conseqüentemente, à prática observada.

Como demonstraremos a seguir, isso também se verifica quanto à relação entre língua e cultura. Nesse sentido, podemos afirmar que a professora participante expressa consciência acerca da relação entre língua e cultura, contudo, essa consciência não se manifesta em sua prática.

Na introdução deste trabalho e na seção 2.3 do capítulo teórico, discutimos a questão da relação intrínseca existente entre língua e cultura. Apontamos que nosso trabalho baseia-se, fundamentalmente, numa concepção de língua enquanto veículo de manifestação da cultura de um povo. Citamos Kramsch (1998) e Jiang (2000), para quem a língua de um povo compreende o seu contexto histórico e cultural, bem como seu estilo de vida e sua forma de pensar. As línguas naturais são, portanto, veículos por meio dos quais se propagam os valores ideológicos de seus falantes nativos.

A asserção de que a professora participante manifesta consciência acerca da relação entre língua e cultura, mas que essa consciência não se manifesta em sua prática foi levantada com base na análise de uma aula específica (Aula 16 – dia 25/10/2001). Trata-se de uma aula singular, pois a professora havia solicitado aos alunos que realizassem uma pesquisa sobre o Dia das Bruxas. Na aula em questão, os alunos deveriam apresentar para o grupo os resultados dessa pesquisa.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Quando iniciou a atividade, a professora fez o seguinte comentário acerca da relação entre língua e cultura:

(16) (*Aula 16 – Dia 30/10/2001 – Contextualização: Os alunos deveriam apresentar os resultados de uma pesquisa individual sobre o "Halloween". A professora participante inicia a atividade realizando algumas considerações acerca do ensino/aprendizagem da cultura da língua-alvo*)

1Profa.: (...) o importante aqui é a gente (+) primeiro de tudo (+++) pegá a cultura do outro
2(+) tá (+) não preciso aceitá achá linda maravilhosa mais também eu não posso ir com
3preconceito (+) e é isso que eu quero tirá da cabecinha de voceis (+) não quero que ninguém
4pense que ai! (+) que se eu sou católico eu não posso brincá de Halloween ou se eu sô (+)
5espírita eu não posso fazê isso ou se eu sô crente eu não posso fazê aquilo tá! é uma
6brincadera a gente só tá assim (+++) num tamo ficando só naquela coisa da língua da língua
7não tem como separá a língua (+) ((murmúrio dos alunos)) da cultura deles (+) né! tem coisa
8que vai aparecê (++) tá expresso na língua as coisas que eles fazem (++) ok! então é só
9assim só só pra não passa em branco (...)

A partir do excerto citado acima, pode-se supor que a professora tem consciência da relação intrínseca existente entre língua e cultura, uma vez que sua fala vai ao encontro da posição de Jiang (op. cit.) para quem a língua é um espelho da cultura, isto é, seria possível ver a cultura de um povo por meio de sua língua. Dessa forma, ela expressa uma postura crítica acerca dessa relação. Suas considerações alinham-se à posição de Kramsch (1998) de que a língua incorpora a realidade cultural de seus falantes, isto é, a língua expressa a realidade cultural. Contudo, a análise dos dados evidenciou uma postura passiva, acrítica da professora frente aos aspectos culturais apresentados pelos alunos durante a aula. O que se pode observar é a aceitação ingênua das informações apresentadas pelos alunos. Não há, nem mesmo quando a fala dos alunos propicia, uma problematização dos aspectos culturais trabalhados. A seguir apresentaremos evidências dessa falta de problematização.

(17) (*Aula 16 – Dia 30/10/2001 – Contextualização: continuação da apresentação dos resultados da pesquisa sobre o "Halloween".*)

1(...)
2Dayce: ah! (incompreensível) atual sabe (incompreensível) tá falando assim que nas lojas
3vende nessa época abóboras (incompreensível) bruxas morcegos gatos pretos fantasias né
4((outro aluno tenta tomar o turno, mas Dayce não permite elevando o tom de voz)) os artigos
5(++) que te lembram a festa (+) "no hemisfério norte conhecemos o Halloween através de
6influências culturais dos Estados Unidos (+) exercem sobre a cultura de/dos outros países
7(++) a festa" (+++)
8 [
9Profa.: ((olhando para o pesquisador)) é: tem isso também viu (+) se os Estados
10Unidos não exercessem TANTA ((a ênfase dada pela professora não é muito intensa, mas
11existe)) influência sobre nós (+) né sobre todo os país a gente nem (+) tomaria
12conhecimento
13((aluna anuncia que deseja falar))
14Profa: hã!
15 [

unesp

16Dayce: "a festa é tão grande que se impõe sobre os atos dos brasileiros são poucos os que
17comemoram essa data" (...)

Na fala de Dayce, podemos levantar pelos menos dois pontos que poderiam ter sido problematizados. Às linhas 5, 6, 7, a aluna faz referência direta à influência exercida pelos Estados Unidos sobre os demais países. Frente à colocação da aluna, a professora participante toma o turno conversacional e comenta superficialmente a questão. Ela parece preocupada como a presença do pesquisador, como observado à linha 9. Não há uma problematização efetiva da questão levantada pela aluna. Após o comentário da professora, a aluna retoma o turno conversacional (linhas 16 e 17). Nesse momento, outra aluna faz menção direta à influência do Dia das Bruxas no Brasil. Mesmo assim, não há uma problematização por parte da professora. Vejamos a ocorrência:

(18) (*Aula 16 – Dia 30/10/2001 – Contextualização: A professora participante comenta a fala de Dayce, apresentada em (27).*)

1(...)
2Profa: ok (+) então também o dá Dayce é (incompreensível) é bem atual (+) né! que fala
3assim que tipo hoje pessoal infelizmente como vai chegando a violência né o negócio vai
4ficando feio (+) os pais começam a ficar com medo e é verdade (+) né e aí tem qual é o
5motivo (+) então tem pais que acompanham (+) né! prá não acontecê nada (++) então assim
6não tá tão mais forte como era antes (++) mais ainda sobrevive né! não sei por quanto tempo
7((Carla toma o turno da professora))
8 [
9Jane: é comemorado muito é:: como tema prá baile nessa época
10tem um monte de baile
11 [
12Aline: de baile ((eleva o tom da voz)) é é é que assim essa história mesmo
13da origem do doce e tal (+) era com criança eram mais as crianças que iam porque fica
14chato imagina eu fazê voceis irem pedir doce voceis iam me matar (...)

No excerto acima, Jane, influenciada pela fala de Dayce (evidência 17), retoma a questão da influência do Dia das Bruxas na cultura brasileira, lembrando que a "festa" é utilizada como tema de baile. Observar-se que a aluna está estabelecendo relações entre o *texto* apresentado por Dayce e outros *textos*, estabelecendo, assim, relações intertextuais Nesse sentido, Fairclough (2001) aponta a ênfase na intertextualidade dos *textos* como primordial para que se possa reconstruir o processo de produção e explicar o processo de interpretação textual. A atribuição desse papel central a intertextualidade deve-se ao fato de o estabelecimento de relações entre os textos envolver o que Fairclough denomina de *recursos dos* membros. Contudo, como pode-se verificar no acerto acima, a professora participante não explorou a informação apresentada pela aluna, isto é, não explorou a relação intertextual.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Dos excertos apresentados acima, podemos concluir que há uma dissonância entre o dizer e o fazer da professora participante. Na realidade, o que nossa análise demonstrou é que parece haver uma "inconsciência" por parte dela acerca do componente ideológico presente no ensino de língua, enquanto forma de manifestação cultural. Dessa forma, a análise dos dados evidencia que a professora participante trabalha os aspectos culturais de forma passiva e acrítica, atuando, portanto, como "colonizadora", uma vez que propaga a cultura e os valores anglo-americanos sem problematizá-los. Nesse sentido, Fairclough (2001) destaca que as ideologias se tornam naturalizadas ou automatizadas, não sendo percebidas pelos "atores" envolvidos na luta hegemônica.

Apontamos anteriormente que a prática pedagógica da professora participante é orientada por uma concepção estruturalista de linguagem. Destacamos que a implementação de uma prática norteada por essa concepção de linguagem tem algumas implicações. A primeira, que procuramos discutir acima, refere-se ao padrão de tratamento de aspectos culturais nas aulas observadas e a segunda, ao trabalho implementado com o *texto*. A seguir, demonstraremos como a professora participante aborda o *texto* em sala de aula e discutiremos as implicações dessa abordagem.

No início dessa seção, apontamos como as unidades do livro didático são organizadas. Destacamos que há uma atividade de leitura em cada unidade e que estas, em geral, focalizam curiosidades. Destacamos, também, que se verifica uma ênfase em elementos da cultura norte-americana. O *texto* trabalhado em (19) é um exemplo prototípico dessa ênfase. Vejamos como a professora participante implementa essa atividade de leitura:

(19) *(Aula 04 – Dia 30/08/2001 – Contextualização: Trata-se de uma atividade de leitura compreendida por três pequenos textos, os quais focalizam diferentes corridas realizadas nos Estados Unidos.)*

1Profa.: open your book page sixty five (...) então pay attention there is a text here yes? (+)
2these texts we are gonna work (+) in a different way nós vamo trabalha esse texto de um
3modo diferente (+) tá! first of all we are gonna just listen nós vamo ouvi and you can follow
4ceis vão poder seguir (+) tá! então a primeira coisa é só ouvi lembra do VD! tá! toda veis eu
5vô falá isso toda aula! (+) e depois que a gente já tivé (+) ouvido já em DUPLA voceis vão
6trabalhá o texto como? não é! voceis podem dá mais uma lida alto eu vou tá passando
7ouvindo (+) tá! e aí voceis vão tentá fazê o exercise a (+) olhem ali (+) "read the article" (+)
8que é o que nós vamo fazê "then COMPLETE the chart" nós vamo completá esse quadro de
9acordo com o? (+) texto então tem que sê lido o texto pra consegui fazê (+) tá! então oh
10Empire State Building Run-Up (+) Badwater Run and Race Across America ((nos das três
11corridas)) ceis vão ter que completá PLACE né! em que lugar que foi aquilo DISTANCE
12(+) dá pra percebe né! and winning ((fala pausadamente)) TIMES
13 [
14Ana Beatriz: o tempo?
15 [
16Profa.: o tempo (+)

unesp

17 [
18Ana Beatriz: do::
19 [
20Profa.: do
21do do nós vamo vê pelo texto o que que tá falando
22 [
23Ana Beatriz: da chegada!
24 [
25Profa.: did you understand? (+) yes!
26não se preocupem com detalhes do texto palavras desconhecidas tá! o objetivo desse texto é
27só voceis conseguirem captar essas informações (+) all right?
28 [
29Ana Beatriz: all right!
30 [
31Profa.: vai chegar a hora que
32ceis vão tê que captar tudo (+) mais ainda não é agora!
33 [
34X: hum!
35(...)

O livro didático utilizado pela professora participante caracteriza-se por apresentar um grande número de atividades que envolvem *textos* (atividades de audição, diálogos, *snapshots*, textos informativos, entre outros.). Em geral, as atividades com alguns desses *textos* (diálogos e pequenos textos informativos) seguem o seguinte esquema: os alunos ouvem o *texto* (o livro didático é acompanhado por um CD) com o livro fechado. Durante essa audição, eles devem anotar todas as palavras que reconhecerem. Após essa primeira audição, os alunos apontam as palavras que reconheceram e a professora as escreve na lousa. Em seguida, são realizadas outras audições e diversas leituras (em grupo, em duplas, em trios etc.). Por fim, é realizado o exercício de "compreensão" proposto pelo livro didático. Freqüentemente, a professora participante faz perguntas sobre o *texto* que não fazem parte do "roteiro" proposto no livro didático. Contudo, essas perguntas também focalizam o "enredo" do *texto* (essa abordagem do *texto* pode ser observada na evidência (1)).

O excerto apresentado em (19) refere-se a uma atividade de leitura. A professora participante inicia a atividade afirmando que implementará uma mudança na forma de organização da atividade (linha 3). Essa mudança refere-se a primeira audição do *texto*. Como a professora destaca à linha 3, os alunos deveriam acompanhar a audição do *texto* com o livro aberto.

Com base na análise dos dados coletados, podemos afirmar que trabalhar o *texto* é equivalente a implementar a atividade de "compreensão" proposta no livro didático, o que pode ser observado entre as linhas 5 e 7. Nesse sentido, ao pronunciar a palavra "*complete*"

unesp

(linhas 8), a professora eleva o tom de voz (indicado por meio de maiúsculas). Outro ponto relevante refere-se ao tipo de atividade de compreensão proposta pelos autores do livro. Como apontamos acima, essas atividade de compreensão focalizam somente o "enredo" do texto (quem fez, onde fez, o que fez etc). Isso pode ser observado entre as alinhas 7 e 12, momento em que a professora explica a atividade. Como pode-se observar, a professora participante realiza uma leitura do enunciado do exercício e destaca o tipo de informação que os alunos devem localizar. Por tratar-se de *textos* que focalizam diferentes corridas realizadas nos Estados Unidos, os alunos deveriam extrair informações relativas a cada uma delas (local de realização. distância a ser percorrida e tempo dos ganhadores). Nota-se, entre as linhas 11 e 12, que a professora participante eleva o tom de voz para destacar o tipo de informação que os alunos devem localizar. Isso é reiterado entre as linhas 26 e 27, momento em que a professora afirma que os alunos não devem ater-se a "detalhes", uma vez que o objetivo da atividade é a simples localização de informações relativas ao local, à distância e ao tempo do ganhador. Assim, o processo de interpretação textual implementado pela professora participante limita-se ao nível ascendente de leitura, isto é, o processo de produção de significados limita-se ao âmbito do texto e não atinge o nível descendente, o qual envolve os *recursos dos membros* (cf. Fairclough, 2001). Vejamos a continuação dessa atividade:

(20)
36CD: page sixty five exercise ten reading (+) Race the US (+) here are three unique races (+)
37one race takes place in a building (+) in the Empire State Building Run-Up (+) racers run up
38the stairs to the top of New York City's Empire State Building (+) the climb is one thousand
39and fifty feet (+) three hundred and twenty meters (+) eighty six flours or one thousand five
40hundred seventy five steps (+) winners can reach the top in just ten to eleven minutes
41 [
42Profa.: ok! ceis
43já deram/deram uma olhadinha (+) na picture yes! na figura e já leram a primeira parte do
44texto primero what is it about?
45 [
46Vários: (incompreensível)
47 [
48Profa.: is it about food?
49 [
50Vários: no!
51 [
52Profa.: no! is it about season?
53 [
54Vários: no!
55 [
56Profa.:
57no! what is it about?
58 [
59Paola: prova ((outros alunos falam ao mesmo tempo, mas não é
60compreensível))
61 [

unesp

62Profa.: sports não é? what kind of sports RACE tá! race é aquele esporte onde a
63gente tem que run (+) ok! do you know run? yes! ai eu tenho a race que é a corrida (+) all
64right? então voceis vão vê you are gonna see THREE DIFFERENT RACES (+) yes! três
65corridas diferentes in different places yes! with different distances (+) ok! (+) no problem!
66não tentem entender o texto todo! tá! depois vai chegar uma hora da gente procurá as
67palavras (+) hoje eu só preciso que voceis tentem pegar the places distances and winning
68((winning time)) (+) vamo lá! continuando (+)
69 [
70CD: racers in the Badwater Run in California (+)
71run one hundred and thirty nine miles (+) two hundred and twenty four kilometers (+)
72climbing eight thousand and six hundred and fifty three feet (+) two thousand six
73hundred and thirty seven meters (+) the race begins in Death Valley (+) a desert (+) the
74temperature is about one hundred and thirty degrees Fahrenheit (+) fifty four degrees
75Celsius (+) and contestants sometimes run through sandstorms (+) the race ends near the top
76of Mount Whitney where the temperature is only thirty degrees Fahrenheit (+) mines one
77degree Celsius (+) and there are sometimes ice storms (+) amazingly winners can usually
78finish in about twenty eight hours (+++) Race Across America is a bicycle race all the way
79across the US from Irvine California (+) to Savannah Georgia (++) in this race there are no
80time-outs for sleep so the racers can sleep only about three hours each day (+) winners
81complete the two thousands nine hundred miles (+) four thousand six hundred and sixty
82seven kilometers (+) in just eight to ten days (+++)
83 [
84Profa.: ok! agora in pairs (+) yes? we are gonna
85give a look at this text again (+) all right? and try to complete the chart depois a gente
86comenta por cima como que é cada corrida in Portuguese tá nós não vamô traduzi o texto
87intero mais we can (++)
88 [
89Vários: (incompreensível) ((alunos iniciam uma conversa paralela))
90Profa.: vamo lá! Dayce
91((alunos realizam a atividade em pares))

Como destacamos anteriormente, embora a professora participante limite-se a implementar a proposta de leitura do livro didático, ela eventualmente formula algumas questões acerca do texto que não aquelas propostas pelos autores do livro didático. Contudo, como procuramos demonstrar, essas questões geralmente focalizam o "enredo" dos textos. Entre as linhas 44 e 65, a professora realiza essa "compreensão" do primeiro texto. Como pode-se observar, as questões formuladas por ela não extrapolam o âmbito do texto. Às linhas 67 e 68, a professora reafirma que os alunos devem concentrar-se na localização das informações solicitadas (local, distância e tempo dos ganhadores). À linha 66, a professora destaca que os alunos não devem tentar compreender o texto todo, pois chegará um momento em que isso lhes será solicitado (possivelmente pelo livro didático). Essa questão também pode ser observada às linhas 31 e 32 (evidência 19). Assim, além de não haver nenhum tipo de preocupação com os contextos de produção e interpretação textual, como apontamos anteriormente, a professora participante enfatiza que os alunos não devem "sair" do texto, isto é, realizar uma interpretação descendente. Vejamos como se dá a correção da atividade:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

(21) 92Profa.: ok! então Empire State Building Run-Up place?
93 [
94Vários: New York
95 [
96Profa.: New York (+) ok! quem
97colocô tudo no problem New York City's Empire States Building (+) all right! distance?
98 [
99Vários:
100(incompreensível)
101 [
102Profa.: vamo usá o nosso né (+) three hundred twenty meters
103 [
104Vários: three hundred
105twenty meters
106Profa.: ok! winning time?
107 [
108Vários: ten to eleven minutes
109 [
110Profa.: ten to eleven minutes então o que que
111voceis entenderam dessa primeira? (+) é uma corrida de que jeito de bicicleta a pé a/
112 [
113Fernando e Ana Beatriz: a pé
114 [
115Profa.: a
116pé! all right! é muita a distância or not?
117 [
118Fernando: não!
119 [
120Profa.: poquinho né! e o tempo também é (+)
121 [
122Vários: curto
123 [
124Profa.: curto
125(+) e o local? (+) é só isso né o essencial que a gente precisa entendê desse (+) all right!

Como pode-se observar em (21), a professora participante inicia a correção verificando se os alunos localizaram as informações solicitadas na atividade de leitura, proposta no material didático. A professora inicia a correção pelo local em que é realizada a primeira corrida (linhas 92 à 97). Pode-se observar que a maioria dos alunos responderam com o nome da cidade (linha 94), isto é, Nova York. Em seguida (linhas 96 e 97), a professora destaca que quem respondeu de forma completa, isto é, *New York City's Empire States Building*, também está certo, o que evidencia que compreender o texto parece ser equivalente a localizar informações no texto e copiá-las.

Após verificar se os alunos localizaram as informações solicitadas na atividade de compreensão, a professora participante implementa a "sua" atividade de compreensão (linhas 110 à 124). Novamente, essa atividade limitou-se ao nível ascendente. À linha 125, a professora reafirma que o essencial, na atividade, é a localização dessas informações. A

unesp

correção segue esse mesmo padrão até o final. Em seguida. a professora implementa a segunda atividade de compreensão proposta pelo livro. Vejamos essa atividade:

(22) 249(...)
250Profa.: acho que se a gente for pará pra ver o texto palavra por palavra vai fica
251muito boring muito chato (+) yes? muito cansativo (+) all right? então agora I want to
252know your opinion ((trata-se da segunda atividade proposta pelo livro didático)) "which
253race is most interesting" to you? "Which is the most interesting race? Carla? we are gonna
254give just the name (+) qual que é a mais interessante?
255 [
256Carla: (Badwater Run)
257 [
258Profa.: Badwater Run (+) yes!
259why? (+)
260 [
261Carla: ai! (+) por que (+)
262 [
263Profa.: in English!
264 [
265Ana Beatriz: ãh!
266 [
267Carla: (incompreensível)
268 [
269Profa.: it is
270 [
271Ana Beatriz: por que é diferente
272(incompreensível)
273 [
274Jane: (incompreensível) é a maior
275 [
276Profa.: it's a very big challenge! (+) ok! it is
277different! yes! ok/Fernando in your opinion which is the most interesting?
278 [
279Fernando: Race Across
280America
281 [
282Profa.: Race Across America! why?
283 [
284Fernando: por que é (incompreensível)
285 [
286Profa.: because it is far (+) yes!
287I like this because (+) é:: it's across America yes! (+) they know all the continent (+) ok!
288they know different countries (+) all right! on a bike! né (+) gasta só as perninhas água e
289comida
290(...)

Como pode-se observar entre as linhas 250 e 251, a professora participante parece tentar justificar o trabalho de "compreensão" implementado. Nesse sentido, ela afirma que não é possível trabalhar todo o léxico do texto, pois isso tornaria a atividade enfadonha. Além disso, como apontamos anteriormente, os alunos deveriam simplesmente localizar informações pontuais no *texto*, o que não exige um alto grau de "compreensão". Esse tipo de

atividade de compreensão de texto parece ser reflexo da concepção estruturalista de linguagem que permeia o material didático utilizado pela professora participante e que parece nortear sua prática. Nesse sentido, as atividades não focalizam a produção de significados a partir dos textos, mas sua "estrutura".

Entre as linhas 251 e 254, a professora participante introduz a segunda parte da atividade de compreensão. Basicamente, os alunos deveriam responder duas perguntas: Qual corrida é a mais interessante para você? Por que? – *Which race is the most interesting to you? Why?* - e Qual corrida você acha a mais difícil? Por que? - *Which race do you think is the most difficult? Why?* Embora essas questões também focalizem o "enredo" do texto, elas possibilitam uma discussão mais significativa, uma vez que os alunos devem posicionar-se acerca do *texto*. A resposta à primeira pergunta, por exemplo, dependerá das especificidades de cada aluno, isto é dos *recursos* que cada aluno dispõe. Contudo, como pode-se observar às linhas 253 e 254, a professora participante destaca que os alunos devem apontar somente a corrida que eles julgam a mais interessante, isto é, eles não deveriam justificar sua escolha. Dessa forma, ela acaba por impedir que ocorra algum tipo de posicionamento dos alunos frente ao *texto*. No entanto, a professora participante acaba por solicitar que os alunos justifiquem sua resposta (linha 159). Essa mudança parece ter sido motivada pelo fato de esse questionamento integrar a proposta de leitura. Como apontamos acima, cada pergunta é seguida por um *Por que?* Isso reitera nossa afirmação de que a professora participante limita-se a implementar a proposta de leitura do livro didático.

Entretanto, como pode-se observar durante a implementação da primeira pergunta - Qual corrida é a mais interessante para você? Por que? – (linhas 259 à 290), a professora participante muitas vezes não permite que os alunos se expressem. Esse comportamento parece ter duas explicações possíveis: a primeira relaciona-se ao fato de tratar-se de um grupo de iniciantes. Como os alunos têm dificuldades para expressar suas idéias oralmente, a professora acaba por fazê-lo por eles. Isso pode ser observado, por exemplo, entre as linhas 282 e 286. A segunda explicação possível relaciona-se ao tempo que esse tipo de atividade demanda. Uma vez que os alunos têm dificuldades para expressar suas idéias, a professora optaria por eliminar essa fase, eliminando a única parte da atividade de leitura que possibilitaria algum tipo de reflexão.

Em 19, 20, 21 e 22 acima, procuramos demonstrar como a professora participante aborda o texto em sua prática de sala de aula. A análise desses excertos evidencia que ela limita-se a implementar a proposta de leitura do livro didático e que essa abrange somente o



nível mais superficial de leitura, isto é, o nível do enredo. Vejamos algumas questões apontadas no diário de pesquisa referentes a essa aula:

(23) (*Aula 04 – Dia 30/08/2001- Diário de pesquisa*)

> (...) os textos poderiam ter sido mais bem explorados no sentido de promover uma discussão sobre a relação entre os esportes praticados nos Estados Unidos e a cultura daquele país. O primeiro texto é exemplar no que se refere às peculiaridades do povo norte-americano. Trata-se da descrição de uma corrida intitulada *The Empire State Building Run-Up*, na qual os competidores sobem as escadas deste edifício. O ganhador é aquele que subir os 1575 degraus do edifício em menos tempo. A professora limitou-se a utilizar o texto como um exercício de compreensão de texto. (...) Os alunos deveriam retirar dos textos as seguintes informações: local de cada corrida; distância a ser percorrida; e o tempo dos ganhadores.

O excerto do diário de pesquisa apresentado em (23) reitera nossas considerações acerca da proposta de leitura presente no livro didático e implementada pela professora participante. Como apontamos nas evidências anteriores e reiteramos em (23), a atividade de leitura implementada por ela focaliza somente o nível superficial de significação. Compreender o texto parece ser equivalente a localizar e copiar informações sobre seu enredo (linhas 7 e 8). Dessa forma, não há nenhum tipo de discussão de seu conteúdo. Como apontamos entre as linhas 1 e 4, a professora participante poderia ter implementado uma discussão mais significativa acerca das particularidades da cultura norte-americana. Contrariamente, ela limita-se ao âmbito do enredo, isto é, ao nível mais superficial de significação. Como destacamos em (21), mesmo quando extrapola o livro didático e implementa a "sua" atividade de compreensão, a professora participante limita-se a esse nível. Vejamos outro excerto do diário de pesquisa referente à essa aula:

(24) (*Aula 04 – Dia 30/08/2001- Diário de pesquisa*)

> (...) duas questões chamaram minha atenção na aula de hoje. A primeira refere-se à concepção de linguagem que parece embasar o trabalho da professora participante. É importante salientar que a escola adota um LD, logo a concepção de linguagem que subjaz a ele manifesta-se na prática da professora. (...) A concepção de linguagem da professora parece limitar-se à estrutura da língua. Daí, talvez, o fato de ela trabalhar os textos superficialmente. Os textos, aliás, poderiam ser trabalhados de forma mais produtiva. A impressão que tenho é que a própria professora somente interpreta os textos no nível superficial, pois parece não ter consciência dos níveis mais profundos de significação ou achar que eles não são adequados para o grupo (a idade dos alunos varia entre 11 e 16 anos). (...) Parece que a professora não concebe a linguagem como discurso, isto é, como um veículo por meio do qual são propagadas ideologias. Dessa forma, textos sobre diferentes corridas nos Estados Unidos seriam neutros quanto a questões ideológicas e culturais. Pode-se observar que a professora trabalha o texto no nível mais superficial de leitura, abordando somente seu conteúdo informativo. Trata-se de uma forma bastante tradicional de abordar o texto e que reflete uma concepção estruturalista de linguagem. Ao que tudo indica, esse parece ser o único nível de leitura que a professora participante trabalha. Essa leitura superficial desconsidera o conteúdo ideológico presente nos diferentes textos. Os textos trabalhados na aula de hoje são ideologicamente muito carregados. Pode-se observar esse

> conteúdo ideológico desde o enunciado da atividade se considerarmos o nível semiótico de informação. A atividade intitula-se: *Race the U.S.!* Em seguida, aparece o seguinte questionamento: *How many different kinds of races can you think of? Here are three unique races.* A própria apresentação gráfica dos enunciados é muito sugestiva. Contudo, a professora participante somente trabalha o nível da informação (quem, onde e quando). Nesse sentido, ela está reproduzindo de forma totalmente passiva o conteúdo ideológico do texto.

As considerações desenvolvidas em (24) reiteram a asserção de que a professora participante compartilha de uma concepção estruturalista de linguagem. Como destacamos anteriormente, trata-se da mesma concepção de linguagem que permeia o livro didático. Nesse sentido, poder-se-ia argumentar que a prática da professora participante estaria sendo influenciada, momentaneamente, pelas concepções que subjazem ao material didático utilizado. Entretanto, como apontamos quando discutimos a questão das "atividade lúdicas" (evidências 2), mesmo as atividade que fogem ao âmbito do livro didático são orientadas por essa concepção de linguagem, o que parece evidenciar que a professora participante realmente compartilha dessa concepção.

Como apontamos anteriormente, a implementação de uma prática norteada por essa concepção estruturalista de linguagem tem algumas implicações. Procuramos demonstrar que as diferentes formas de tratamento de aspectos culturais observados na prática da professora participante parecem ser reflexo dessa concepção de linguagem. Nas evidências 19, 20, 21 e 22 discutidas acima, procuramos demonstrar que essa concepção de linguagem também pode ser observada no trabalho implementado com o *texto*. Como destacamos em (23) e (24), as atividades de "interpretação" de texto implementadas pela professora participante focalizaram somente o nível da informação, isto é, o nível do enredo. Dessa forma, ela só interpreta os textos no nível superficial, negligenciando os outros níveis de significação. Nesse sentido, os dados parecem evidenciar que a professora participante não tem consciência de que há várias camadas de significação. Como apontamos às linhas 16 e 17, essa interpretação "superficial" negligencia o conteúdo ideológico presente nos textos, uma vez que não há nenhum tipo de preocupação com os processos de produção, distribuição e consumo textual.

Ao longo do período de coleta de dados, observamos um número significativo de atividades de leitura. O que motivou a escolha dessa atividade em particular foram os *textos* que a compreendem. Como apontamos entre as linhas 17 e 25, esses *textos* carregam um conteúdo ideológico muito expressivo (os textos são apresentados em (20)). Trata-se de textos que focalizam diferentes corridas realizadas nos Estados Unidos. Como destacamos entre as linhas 18 e 20, esse conteúdo ideológico pode ser observado já no título da atividade e em seu

unesp

enunciado. A atividade intitula-se *Race the U.S.!* O título encontra-se no topo da página em letras grandes e em formato diferenciado. Em seguida, lêem-se os dizeres *How many different kinds of races can you think of? Here are three unique races* (Quantas corridas diferentes você pode imaginar? Aqui estão três corridas únicas). A primeira corrida intitula-se *Empire State Building Run-Up* e é realizada nas escadarias do *Empire State Building*, um dos mais conhecidos "cartões postais" de Nova York. A segunda, *Badwater Run*, realiza-se no estado norte-americano da Califórnia. Além de vencer os duzentos e vinte quatro quilômetros do percurso, os competidores enfrentam vários obstáculos naturais, como tempestades de areia (no trecho desértico da corrida) e de gelo (na parte final). A descrição dessa corrida (o *texto*) poderia evocar, por exemplo, a idéia de bravura, de coragem e de determinação do homem "norte-americano", o qual se dispõe a enfrentar esses desafios. A última corrida, *Race Across America*, além de evocar os mesmos "ideais" da anterior, remete à idéia de desbravamento, possibilitado pelo ato de cruzar o país.

Embora não tenhamos nos proposto a analisar os *textos* que são apresentados no livro didático, a análise que apresentamos acima é importante para que possamos vislumbrar como os *textos* estão prenhes de significados outros que não aqueles que constam em sua estrutura superficial. Esses significados "não ditos" apontam para uma característica da linguagem e do texto (enquanto amostra de linguagem) que a professora participante parece ignorar, qual seja a linguagem enquanto veículo de manifestação de ideologias, ou seja, a linguagem enquanto *discurso*. Uma vez que a professora participante parece ignorar essa característica fundamental da linguagem, devido, provavelmente, à sua formação discursiva, a língua inglesa e os textos escritos nessa língua parecem ser percebidos como neutros.

Apontamos anteriormente que o livro didático utilizado pela professora participante apresenta um grande número de atividades que envolvem *textos* (atividades de compreensão auditiva, de conversação, *snapshots*, atividades de leitura, entre outras.). Embora cada uma dessas atividades envolva *textos* de naturezas diferentes (textos informativos, textos visuais, diálogos, entre outros.), podemos afirmar que todos são abordados somente quanto ao seu conteúdo informativo. Vejamos um excerto do diário de pesquisa referente a uma dessas atividades:

(25) (*Aula 14 – Dia 18/10/2001- Diário de pesquisa – Contextualização: A professora participante implementa uma atividade que focaliza pontos turísticos dos Estados Unidos*)

1A seção seguinte do LD é composta por um *Snapshot* (Exercício 07, p. 83) intitulado
2"Atrações turísticas populares nos Estados Unidos" (*Popular tourist attractions in the United*
3*States*). Neste *snapshot*, são apresentados quatro pontos turísticos dos Estados Unidos: a
4Ponte Golden Gate (*The Golden Gate Bridge*), a Casa Branca (*The White House*), o Museu

unesp

5da Ciência e da Indústria (*The Museum of Science and Industry*) e a Estatua da Liberdade
6(*The Statue of Liberty*). Inicialmente, a professora perguntou se os alunos conheciam todos os
7pontos turísticos e se sabiam em que cidades estão localizados. Como os alunos não sabiam
8em quais cidades alguns dos pontos turísticos se localizam, a professora determinou que eles
9descubrissem, como lição de casa, em que cidades estão localizados a Ponte Golden Gate e o
10Museu da Ciência e da Indústria. Em seguida, a professora perguntou se os alunos
11conheciam outros pontos turísticos dos Estados Unidos. Uma aluna mencionou um ponto
12turístico que ela havia visto em um desenho animado (Piu Piu). A professora também
13questionou os alunos acerca dos principais pontos turísticos do Brasil e dos locais que eles
14gostariam de visitar.

Como destacamos anteriormente, em todas as unidades do livro didático há uma seção intitulada *snapshot*, a qual focaliza curiosidades e aspectos culturais de diferentes países. Destacamos, também, que se verifica uma ênfase em elementos da cultura norte-americana. O excerto do diário de pesquisa apresentado em (25) refere-se a uma dessas atividades. Como apontamos entre as linhas 1 e 6, a atividade focaliza quatro pontos turísticos dos Estados Unidos: a Ponte Golden Gate; o Museu da Ciência e da Indústria; a Casa Branca; e a Estátua da Liberdade.

Como apontamos entre as linhas 6 e 14, a atividade de compreensão proposta no livro didático é composta por três perguntas: Você sabe onde ficam esses lugares? (*Do you know where these places are?*); Você conhece outras atrações turísticas nos Estados Unidos? (*Do you know any other tourist attractions in the United States?*; e Quais são algumas das atrações populares em seu país? (*What are some popular attractions in your country?*). Como destacamos entre as linhas 6 e 14, a professora participante limitou-se a implementar a atividade de compreensão proposta pelo livro didático. Vejamos outro excerto do diário de pesquisa referente a essa atividade:

(26) (*Aula 14 – Dia 18/10/2001- Diário de pesquisa*)

1(...) pode-se observar que o *snapshot* dessa unidade do LD focalizava, exclusivamente,
2pontos turísticos dos Estados Unidos. Não há nenhuma referência explícita a pontos turísticos
3de outros países. A única referência existente encontra-se nas perguntas propostas na
4atividade "Quais são algumas das atrações populares em seu país?" (*What are some popular*
5*attractions in your country?*). Dessa forma, os alunos estão simplesmente sendo expostos a
6símbolos da cultura norte-americana como, por exemplo, a Casa Branca, a Estatua da
7Liberdade e a Ponte Golden Gate, alguns dos "monumentos" mais famosos dos Estados
8Unidos, os quais são considerados símbolos daquele país. Assim, esse tipo de atividade
9somente focaliza o caráter "informativo" desses monumentos e não o seu conteúdo cultural e
10ideológico. Alguns desses "símbolos" são amplamente difundidos pela indústria cultural
11americana como pode-se observar na fala de uma das alunas, a qual cita um monumento que
12aparece em um desenho animado. Aliás, os monumentos mais famosos dos Estados Unidos
13são freqüentemente mostrados em desenhos animados e filmes produzidos pela indústria
14cinematográfica norte-americana. Tendo em vista que a professora implementou essa
15atividade exatamente como proposto no LD, temos que ela está expondo os alunos a esses
16"textos" de forma acrítica e passiva.



As questões apontadas em (26) reafirmam nossas considerações anteriores acerca das implicações da prática pedagógica da professora participante no que se refere ao trabalho implementado com o *texto*. Como destacamos, as atividades de compreensão de texto proposta no livro didático e implementadas pela professor abrangem somente o conteúdo informativo dos *textos*, negligenciando os níveis mais profundos de significação. Como apontamos entre as linhas 8 e 9, a professora participante explora somente o caráter informativo dos *textos*, ignorando seu conteúdo ideológico. Como observamos entre as linhas 10 e 14, a atividade focaliza monumentos amplamente difundidos pela indústria cultural norte-americana, os quais tornaram-se "símbolos" dos ideais daquela sociedade. Uma vez que a professora participante limitou-se a implementar a atividade exatamente como proposto pelo livro didático, ela está simplesmente expondo os alunos a esses *textos* de forma acrítica, sem que haja nenhum tipo de reflexão. No diário de pesquisa relativo à aula seguinte à discutida em (25) e (26), essa questão é retomada. Vejamos um excerto do diário de pesquisa referente a essa aula:

(27) (*Aula 15 – Dia 23/10/2001 – Diário de pesquisa – Contextualização: Trata-se de uma atividade de conversação. Os alunos deveriam ouvir um diálogo entre um turista e uma moradora de Nova York, no qual o turista pede informações sobre pontos turísticos da cidade. Em seguida, deveriam praticar o diálogo em duplas. Como todos as atividades dessa unidade, esse exercício focaliza as preposições de lugar.*)

1Na aula anterior (Aula 14 – dia 18/10/2001), a professora participante trabalhou uma
2atividade que tinha como foco as atrações turísticas dos Estados Unidos. O diálogo
3trabalhado na aula de hoje focaliza o mesmo assunto. Trata-se de uma conversa entre um
4turista e uma norte-americana. O turista pede informações sobre a localização de pontos
5turísticos da cidade de Nova York. No relato da aula anterior, apontei o fato de a professora
6participante utilizar atividades desse tipo meramente como pano de fundo para o trabalho
7com um tópico gramatical - a utilização das preposições de lugar. Como apontei no relato
8daquela aula, a professora participante parece não ter consciência do componente cultural e
9ideológico presente nesse tipo de "texto". Dessa forma, ela parece acreditar que ao levar os
10alunos a repetirem (prática de conversação) o diálogo descrito acima, eles simplesmente
11estão "treinando" uma estrutura gramatical. Dessa forma, não há nenhum tipo de
12problematização do conteúdo desses textos. Poder-se-ia argumentar, contudo, que a
13atividade não possibilita nenhum tipo de discussão ou problematização. Contudo, durante a
14realização da atividade, uma aluna destacou que a norte-americana que conversa com o
15turista é negra, aludindo, possivelmente, à questão do racismo nos Estados Unidos. A
16professora comentou brevemente a questão e continuou a atividade. Pode-se observar que
17mesmo quando surge algum tipo de possibilidade de problematização a professora
18participante não a explora, priorizando, assim, o conteúdo programático e não a reflexão.

Como apontamos anteriormente, o livro didático e a prática pedagógica da professora participante são orientadas por uma concepção behaviorista de ensino/aprendizagem, segundo a qual a aprendizagem de uma língua estrangeira equivale a realizar exercícios de repetição.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Essa concepção de aprendizagem pode ser observada em todos os exercícios do livro didático e mesmo nas atividades lúdicas implementadas pela professora participante. Assim, ela orienta desde os exercícios de preenchimento de lacunas, por exemplo, até as atividade de conversação, nas quais os alunos devem simplesmente "repetir" diálogos, cuja função é, geralmente, contextualizar uma função comunicativa e um tópico gramatical. Os excertos do diário de pesquisa apresentados em (26) e (27) referem-se a uma unidade do livro didático que focaliza a função comunicativa de pedir e dar informações sobre direções e sobre a localização de lugares. Conseqüentemente, como apontamos em (27), a unidade focaliza as preposições de lugar. Em (27), destacamos que o *texto* é utilizado meramente como "pano de fundo" para o treinamento de uma função comunicativa e de um tópico gramatical (linhas 5 à 7), o que implica em uma abordagem superficial de seu conteúdo, uma vez que ele serve como mero "suporte" para a função comunicativa e para o tópico gramatical focalizados na unidade. Dessa forma, parece não haver nenhuma preocupação com o conteúdo desses *textos*.

Como apontamos entre as linhas 1 e 7, textos sobre monumentos norte-americanos são utilizados como meros "panos de fundo" para o treinamento de funções comunicativas e tópicos gramaticais. A questão torna-se ainda mais complexa se considerarmos que a atividade discutida em (26) não tinha sequer essa função. Como apontamos, trata-se de um *snapshot* que focaliza atrações turísticas dos Estados Unidos. A atividade é composta por fotos da Casa Branca, da Estátua da Liberdade, da ponte Golden Gate e do Museu da Ciência e da Indústria. Como essa atividade não compreende nenhum tipo de *texto* (escrito), no qual a função comunicativa e o tópico gramatical abordados possam ser "contextualizados", pode-se supor que ela tem uma função "decorativa", isto é, uma vez que a unidade focaliza a função comunicativa de pedir e dar informações sobre direções, parece que se justifica a inserção desse tipo de atividade.

Como apontamos em (27), os alunos são simplesmente expostos a esses *textos* e ao seu conteúdo ideológico sem que haja nenhum tipo de reflexão. Nesse sentido, a professora participante parece não ter consciência de que esse *textos*, e particularmente as fotografias de monumentos norte-americanos, têm significados outros que não aqueles expressos no nível superficial. Além disso, como apontamos entre as linhas 13 e 18, mesmo quando esses *textos* fomentam algum tipo de discussão, a professora participante limita-se a tratar a questão superficialmente.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

3.2.2 O segundo contexto de pesquisa: a Escola Pública

Como procuramos demonstrar ao longo da análise dos dados coletados no primeiro contexto de pesquisa, a concepção de ensino/aprendizagem e, principalmente, a concepção de linguagem que norteia a prática pedagógica da professora participante constituem o elemento comum a todas as questões levantadas. Como demonstramos, o livro didático utilizado naquele contexto e a professora participante parecem se orientados por uma concepção behaviorista de ensino/aprendizagem e estruturalista de linguagem. Destacamos, nesse sentido, que as concepções do livro didático e da professora participante muitas vezes se confundem. Apontamos, ainda, que a implementação de uma prática pedagógica orientada por essa concepção de linguagem apresenta algumas implicações. A primeira relaciona-se à forma de tratamento dos aspectos culturais e a segunda ao trabalho implementado com o *texto*.

A análise dos dados coletados no segundo contexto de pesquisa revela um quadro semelhante. Contudo, é importante salientar que, devido às especificidades desse contexto, verifica-se um número inferior de questões a serem discutidas. Como demonstraremos ao longo dessa seção, o livro didático utilizado nesse contexto e a prática pedagógica da professora participante parecem ser orientados pelas mesmas concepções verificadas no primeiro contexto. Como ocorre naquele contexto, as concepções da professora participante confundem-se com as do material didático.

Como apontamos na seção 1.5.2.1 do capítulo metodológico, a escola em que a pesquisa foi realizada adota livros didáticos para todas as disciplinas. O livro utilizado na disciplina de Língua Inglesa é o livro didático da *Coleção Novos Tempos* da Editora Scipione. Trata-se, portanto, de um livro didático nacional. Reiteramos que não realizaremos uma análise detalhada do material didático, pois isso tornaria a análise demasiadamente longa, além de esse não ser o nosso objetivo.

Na apresentação do material didático, as autoras apontam que se trata de um livro que visa a atender as especificidades da Escola Pública brasileira, tanto no que se refere ao corpo discente quanto ao docente. Nesse sentido, elas afirmam que o livro prioriza o desenvolvimento da habilidade de leitura, embora a prática das demais habilidades também seja contemplada. Trata-se, segundo as autoras, de um material que visa a preparar o aluno da Escola Publica, um "falso iniciante", na maioria das vezes, para o exame vestibular.

Uma vez que o livro didático prioriza o desenvolvimento da habilidade de leitura em língua inglesa, todas as unidades são organizadas a partir de *textos*. As autoras apontam que a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

seleção desses *textos* foi orientada pela preocupação em abranger temas que fizessem parte da realidade dos alunos e, dessa forma, tornassem o processo de ensino/aprendizagem de inglês mais interessante. Assim, há *textos* que tematizam questões como o papel da língua inglesa no mundo, poluição, doenças sexualmente transmissíveis, o papel de novas tecnologias no mundo, Astrologia, televisão, entre outras, o que vai ao encontro das novas tendências da área de ensino/aprendizagem, não só de língua estrangeira, como dos demais conteúdos do currículo escolar. A seguir, apresentaremos a forma de organização das unidades do livro.

Como apontamos acima, todas as unidades do livro didático são organizadas a partir de *textos*, geralmente associados a fotografias. O *texto* que focaliza a experiência de viver no exterior, por exemplo, é acompanhado de uma fotografia da cidade norte-americana de Boston. Os *textos* geralmente são precedidos por atividades de pré-leitura. Essas questões, em língua portuguesa, enfocam o conteúdo do *texto*. Essas atividades de pré-leitura parecem ter como função auxiliar o aluno na compreensão do *texto*. Freqüentemente, as fotografias também são utilizadas nesse sentido. Não há nenhuma orientação no sentido de como trabalhar o *texto*.

As unidades do livro didático são divididas em seções. A primeira intitula-se "Sobre o texto" (*About the Text*) e focaliza o vocabulário. Todos os exercícios dessa seção baseiam-se na tradução. A seção seguinte, "Compreendendo o texto" (*Understanding the Text*), é composta por atividades de compreensão de *texto*, as quais focalizam somente o enredo. Os exercícios dessa seção, em sua maioria, também baseiam-se na tradução. Em seguida, há uma seção que focaliza a gramática. Essa seção é a mais extensa e geralmente focaliza dois tópicos gramaticais. As atividades dessa seção consistem basicamente em exercícios de repetição. A seção seguinte intitula-se "Melhore seu conhecimento!" (*Improve your Knowledge!*) e focaliza o vocabulário. Novamente, as atividades baseiam-se na tradução. As três últimas seções focalizam a produção oral e escrita. Curiosamente, essas últimas seções não abrangem mais do que uma folha cada.

Como procuramos demonstrar anteriormente, o livro didático utilizado pela professora participante privilegia o desenvolvimento da habilidade de leitura. Nesse sentido, destacamos que as autoras afirmam ter selecionado *textos* que tematizam questões pertinentes para o aluno brasileiro que freqüenta o Ensino Médio do sistema público de ensino. Dessa forma, podemos supor que o livro alinha-se às novas tendências da área de ensino/aprendizagem, isto é, à tendência de aproximar a sala de aula da realidade do aluno. Contudo, como já mencionamos, as atividades de compreensão de *texto* propostas no livro didático, além de basearem-se na

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

tradução, abrangem somente o "enredo" dos *textos*. Assim, essas atividades consistem basicamente na localização e cópia de informações. Além disso, a análise do livro evidencia uma ênfase preponderante em tópicos gramaticais. Como afirmamos anteriormente, a seção mais extensa do livro didático focaliza o conhecimento sistêmico da língua-alvo. Assim, embora trate-se de um livro "temático", podemos afirmar que ele é norteado por uma concepção estruturalista de linguagem e behaviorista de ensino/aprendizagem. Vejamos um excerto de aula que comprova essa asserção:

(1) (*Aula 07 – Dia 09/05/2002 – Contextualização: A professora participante explica um exercício que focaliza o uso concomitante do passado simples e do passado contínuo. Após a explicação, ela faz alguns dos exercícios. Em seguida, os alunos iniciam a realização da atividade*)

1Profa.: (...) pay attention gente preste atenção (++) no exercício b eu vou ter simple past and
2past continuos (+) eles acontecem (+) ãh:: simultaneamente tá! ao mesmo tempo (++) tem
3duas ações uma estava acontecendo enquanto que a outra aconteceu (+) tá! (+++) então nesse
4quadro cinza (+) eles vão dar ai pra voceis (+) um sujeito (+) uma ação que esTAVA
5acontecendo (+) outro sujeito e uma ação que havia acontecido (+++) então prestem atenção
6oh! (+) o primeiro sujeito ai (+) subject é o sujeito ceis tão vendo aqui no quadro né oh!
7((mostra o quadro no livro)) (+++) (incompreensível) an action was accurring uma ação que
8estava acontecendo (+) sujeito another action happened (+) uma outra ação aconteceu (+)
9então (+) cê tem assim no número um (+++) ((professora dirige-se à lousa e começa a
10escrever na medida em que lê)) então the kids (+++) ai eu tenho to interview Magic Johnson
11((o texto da unidade é uma entrevista com esse atleta norte-americano)) então (+++)
12entrevistar Magic Johnson (+) a ação estava acontecendo então the kids WERE estavam (+)
13interviewing ((enquanto a professora escreve a frase na lousa alunos conversam))
14interviewing (++) Magic Johnson (+) quando (+) essa palavra tem que colocar tá! (+) when
15(+) o outro sujeito I (+) turned ai eu tenho que colocar este no passado simples (++) simple
16past (++) when I turned ON (++) the T (+) V (+) quando eu liguei a televisão tá! então os
17garotos estavam entrevistando/estava ocorrendo essa ação quando eu liguei a televisão
18(+++) certo! (++)) vejam! voceis vão usar (+) was pra I he she it certo! agora eu uso were
19pra they (+) you (+) e we certo! ((enquanto fala, a professora escreve na lousa)) eu vou usar
20were (+++) vamos tentar fazer a segunda JUNTOS depois voceis farão sozinhos
21 [
22X: they wher/é
23they
24 [
25Profa.: é a segunda (++) o sujeito qual é? (+) da segunda/o quadro cinza! (+++) no quadro
26cinza quem é o sujeito?
27 [
28X: (incompreensível)
29 [
30Profa.: mais quem é o sujeito?
31 [
32X: (incompreensível)
33 [
34Profa.: we (+)
35certo! (+++) eu tenho que usá o passado contínuo aqui (+) então we (+) were (+++) olha
36lembra desse caso aqui? é cvc oh! (+) consoante vogal consoante uma sílaba só dobra o t
37(+++)
38 [

unesp

39X: dobra o t?
40 [
41Profa.: dobra o t! dobra a última consoante (+) they were GETTING (+) familiar
42(++) with (+++) their habits (+++) ((professora escreve na lousa)) como fica traduzido isso
43aqui? ((período de silêncio)) como fica traduzida essa frase? (+++)
44 [
45X: (nós tornamos família)
46 [
47Profa.: nos
48tornamos familiar (+) nós ((+++) nós estávamos (+++) tornando familiarizados com os
49hábitos deles (+) getting familiar tornando familiar (+)
50 [
51X: they
52 [
53Profa.: and! (+) quando (+) ai o segundo
54sujeito (+)
55 [
56X não é they
57 [
58Profa.: they (+) qual é o passado do verbo to go? (++) passado simples do
59verbo to go? (+)
60 [
61X: gone
62 [
63Profa.: gone é o particípio passado (+) antes! ((o aluno está consultando uma
64"tabela de verbos"))
65 [
66X: went
67 [
68Profa.: went! when they (+) went back quando eles voltaram to their
69country (+) to their country ((repete ao escrever na lousa)) quando eles voltaram para o país
70deles (+++)
71 [
72X: o que é their professora?
73 [
74Profa.: deles! ((período de silêncio))
75 [
76X: deles (+) é (incompreensível)
77ali professora ou (incompreensível)
78 [
79Profa.: na onde?
80 [
81X: na (incompreensível)
82 [
83Profa.: their (+++) e agora dá pra
84fazer? (+)
85 [
86X: dá!
87 [
88X: acho que dá!
89((alunos iniciam a realização da atividade enquanto a professora circula pela sala))

O excerto apresentado em (1) confirma a asserção de que o livro didático utilizado pela professora participante é orientado por uma concepção estruturalista de linguagem e

behaviorista de ensino/aprendizagem. Como pode-se observar, a atividade tem como objetivo introduzir um tópico gramatical (o uso concomitante do passado simples e do contínuo) e levar os alunos a internalizá-lo por meio da repetição. Esse foco gramatical torna-se evidente entre as linhas 1 e 9, momento em que a professora participante explica as regras de "combinação" desses tempos verbais. Além disso, pode-se observar que a explicitação de regras perpassa toda a atividade. Às linhas 18 e 19, a professora participante conjuga o verbo *to be* (ser/estar), embora isso não tenha sido solicitado por nenhum aluno. A preocupação da professora participante com esse verbo aparece à linha 11, momento em que ela eleva o tom de voz ao pronunciá-lo. Entre as linhas 34 e 41, essa explicitação "voluntária" de regras gramaticais reaparece, momento em que a professora explicita regras de formação de palavras.

Além dessa ênfase na estrutura da língua-alvo, a análise de (1) evidencia que a prática da professora participante baseia-se na tradução. Como pode-se observar em vários momentos no excerto acima (linhas 7 à 17, 41 à 49, 68 à 70 etc.), ela freqüentemente utiliza esse procedimento. Além disso, isso se dá de forma simultânea, isto é, a professora realiza a tradução à medida em que fala. Isso pode ser observado à linha 7. A professora realiza a tradução imediatamente após cada fala em inglês, o que parece evidenciar que esse procedimento tornou-se "automático". Entre as linhas 41 e 49, observa-se outro padrão. Após finalizar a frase (linha 42), a professora solicita que os alunos realizem a tradução, o que é reiterado em seguida (linha 43).

A análise de (1) evidencia que o livro didático e a prática da professora participante são orientados por uma concepção estruturalista de linguagem, segundo a qual aprender uma língua estrangeira equivale a adquirir conhecimento acerca da gramática dessa língua, e por uma concepção behaviorista de ensino/aprendizagem. Vejamos um excerto do diário de pesquisa em que essa questão é apontada:

(2) (*Aula 07 – Dia 09/05/2002 - Diário de pesquisa*)

1(...) Como observei em relatos anteriores, o livro didático (LD) utilizado é norteado por uma 2concepção behaviorista de ensino/aprendizagem e por uma concepção estruturalista de 3linguagem. O foco de todos os exercícios é a tradução e a gramática. Mesmo em atividades 4que, teoricamente, focalizam a compreensão do texto, a tradução é priorizada.

As considerações desenvolvidas em (2) reiteram a asserção de que as autoras do livro didático e a professora participante compartilham das mesmas concepções. Vejamos como isso se verifica em atividades de compreensão de *texto*.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

(3) (*Aula 07 – Dia 09/05/2001 – Contextualização: Trata-se de dois exercícios da seção que focaliza a compreensão do texto. O primeiro é uma atividade de "verdadeiro" ou "falso" e o segundo uma atividade de preenchimento de lacunas*)

1Profa.: (...) então a hundred twenty two (+)
2 [
3X: o que?
4 [
5Profa.: cento e vinte e dois ((período de silêncio))
6true or false (++) let's see (++) "only gay people get the HIV virus" (+)
7 [
8Vários: false
9 [
10Profa.: false! (++) então
11((dirige-se à lousa e escreve ao mesmo tempo em que fala)) letter c number one (++) false
12(++) number two (+) "the way people behave is important to protect them from AIDS" (+)
13 [
14X: three
15((o aluno parece estar brincando com a professora)) ((risadas))
16 [
17Profa.: true or false?
18 [
19Vários: true
20 [
21Profa.: true!
22(período de silêncio) number three (+) "a positive attitude is necessary to deal with the
23disease" ((várias alunos falam ao mesmo tempo. Parecem não ter certeza acerca desse
24item.)) what do you think? (++) true (+) number three (+++) ((professora conversa com os
25alunos acerca desse último item)) "is it dangerous" Isabel?
26 [
27Isabel: oi! ((a aluna estava conversando))
28 [
29Profa.: "to
30dance with a person who has AIDS"?
31 [
32Isabel: false
33 [
34Profa.: false! (período de silêncio) (incompreensível)
35"AIDS is outside people?" " AIDS is outside people?"
36 [
37X: outside é fora?
38 [
39Profa.: é!
40 [
41X: false
42 [
43Profa.: false AIDS is (++)
44inside (+++) six "people with AIDS have to rest a lot and eat properly" (++) true or false?
45 [
46X: true
47 [
48Profa.: true!
49(+++) number seven "don't talk swim or play with HIV contaminated persons"
50 [
51Vários: false

52 [
53Profa.: false!
54(+++) number eight (+) “there are three main way (+) to get the HIV virus” (+)
55 [
56X: three
57 [
58Profa.: true (++)
59according to the text né! (++) de acordo com o texto é verdade! (+) nine “it is contagious to
60share injections needles” (+) true or false? (+) number nine (+++)
61 [
62X: true
63 [
64Profa.: true (período de
65silêncio) writing (++) complete “Earvin Johnson Junior” nickname?
66 [
67X: apelido! ((a aluna parece
68ter entendido que deveria traduzir))
69 [
70Profa.: apelido qual que é?
71 [
72X: Magic Johnson
73 [
74Profa.: Magic (++)
75 [
76Vários: Johnson
77 [
78Profa.: Magic
79Johnson (+++) profession (+) what does he do? (+++)
80 [
81X: jogador de basquete
82 [
83Profa.: in English! (++)
84 [
85Vários: ((
86incompreensível))
87 [
88Profa.: basketball (++) player ((escreve na lousa)) age? (+) idade how old
89 [
90X: thirty
91five years old
92 [
93Profa.: thirty four years old (longo período de silêncio)
94((a atividade segue o mesmo padrão nos dois itens restantes))

O excerto apresentado em (3) compreende dois exercícios da seção que focaliza a “compreensão do texto”. O primeiro (linha 1 à 64) trata-se de uma atividade de “verdadeiro” ou “falso” e o segundo (linha 65 à 94) de um exercício de produção escrita. Como pode-se observar, ambos focalizam o enredo do *texto*. O segundo, particularmente, demonstra o que afirmamos anteriormente acerca da natureza das atividades de compreensão. Como a própria professora anuncia à linha 65, trata-se de uma atividade de preenchimento de lacunas. Os três

períodos que compreendem essa atividade foram extraídos do *texto* sem nenhum tipo de alteração. Assim, os alunos deveriam, basicamente, localizar esses períodos no *texto* e copiar as informações que estavam faltando. Dessa forma, uma atividade de "cópia" é definida, pelas autoras do livro didático, como um exercício de produção escrita. Assim, o aluno limita-se a reproduzir o *texto*, não havendo nenhum tipo de reflexão. Nesse sentido, não há nenhum tipo de preocupação com os processos de produção, distribuição e consumo textual (FAIRCLOUGH, 2001), o que configura-se como uma contradição, uma vez que as autoras do livro didático parecem tê-lo projetado de forma a atender as orientações dos PCNs de língua estrangeira, os quais destacam a necessidade de se atentar para esses processos. Vejamos um trecho do diário de pesquisa em que essas atividades são discutidas:

(4) (*Aula 07 – Dia 09/05/2002 – Di*ário de pesquisa)

1Como observei em relatos anteriores, não assisti a aula em que o texto que abre a unidade foi
2trabalhado, conseqüentemente, não sei se a professora participante discutiu as questões
3apresentadas no texto. No exercício apresentado acima, houve a oportunidade de
4problematização, pois o exercício era composto por frases extraídas do texto. Havia frases
5como "Somente gays contraem o vírus HIV" (*Only gay people get the HIV virus*) e "É
6perigoso dançar com uma pessoa que tenha AIDS" (*It is dangerous to dance with a person*
7*who has AIDS*). A primeira sentença, em especial, trata-se de um pensamento bastante
8comum nos primeiros anos que se seguiram à descoberta da doença e que ainda persiste nos
9dias atuais. Magic Johnson revela no texto que, antes de adquirir a doença, compartilhava
10desse pensamento. A segunda frase também é marcada por uma visão bastante
11preconceituosa acerca da doença e dos portadores do vírus. A professora poderia
12problematizar as questões, discutindo a questão no contexto nacional etc. A falta de
13problematização revela, ao que tudo indica, uma postura bastante passiva e acrítica frente ao
14texto. A professora limita-se a reproduzir o que Magic Johnson diz. Essa postura revela,
15como já observei em relatos anteriores, uma concepção estruturalista de linguagem.

As considerações desenvolvidas em (4) reiteram o que afirmamos anteriormente acerca das atividades de compreensão de *texto*. Como procuramos demonstrar no excerto acima, essas atividades focalizam somente o "enredo", isto é, o que Magic Johnson disse sobre a AIDS. Assim, a "compreensão" de *texto* proposta pelas autoras do material didático e implementada pela professora participante não possibilita, ou não prevê, nenhum tipo de reflexão acerca do que foi dito por Magic Johnson, pois limita-se ao nível ascendente de significação. Dessa forma, o conteúdo de seu *texto* é tomado como verdadeiro, não havendo nenhum tipo de problematização. Nesse sentido, é muito significativo o fato de alguns dos exercícios compreenderem, basicamente, a cópia de trechos do *texto*. Conseqüentemente, as autoras do livro didático e a professora participante levam o aluno a *reproduzir* o *texto* sem refletir efetivamente sobre seu conteúdo. Vejamos outro trecho do diário de pesquisa em que essas questões são discutidas:



(5) (*Aula 06 – Dia 08/05/2002 – Diário de pesquisa – Contextualização: A professora participante havia determinado que os alunos trabalhassem em grupo na confecção de um cartaz sobre a AIDS.*)

1Em diários anteriores, abordei a questão da concepção de ensino/aprendizagem e de
2linguagem que subjaz ao LD e, conseqüentemente, à prática da professora participante. Nesse
3sentido, destaquei que as autoras do LD propõem uma análise superficial dos textos
4apresentados em cada unidade. Da mesma forma, falando sobre o texto da unidade 08,
5destaquei que as autoras, e mesmo a professora participante, parecem não estar conscientes
6acerca das implicações da utilização acrítica de textos como o apresentado naquela unidade
7(*It's Magic, it's Magic Johnson! It's reality.* – p.116). Trata-se de uma entrevista em que o
8atleta norte-americano fala de sua experiência enquanto portador do vírus HIV. Como
9destaquei, o texto parece ter sido selecionado devido ao seu caráter didático e ao seu
10conteúdo – trata-se de uma questão polêmica e de saúde pública, ou seja, que está de acordo
11com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Destaquei, ainda, que o texto é
12trabalhado somente na superficialidade, não havendo nenhum tipo de problematização. Da
13mesma forma, abordei a problemática da inserção de um "texto", produzido por um norte-
14americano, em uma sala de aula de uma escola brasileira. Apontei que, de uma perspectiva
15contemporânea, todo texto carrega as marcas socioculturais da comunidade na qual o
16indivíduo que o produziu está inserido. Magic Johnson estaria falando de um "local"
17culturalmente diferente daquele em que os alunos, receptores de seu texto, vivem.

Em (5), procuramos demonstrar que o *texto* não pode ser abordado somente quanto ao seu conteúdo informativo, pois ele consiste em uma amostra do *discurso* da comunidade que o produziu. Dessa forma, ela carrega "traços" da ideologia desse grupo social. A discussão que vimos desenvolvendo refere-se às atividades de compreensão de um *texto* muito significativo nesse sentido. Como apontamos entre as linhas 7 e 8, trata-se de uma entrevista dada por um atleta norte-americano a um grupo de adolescentes. A entrevista organiza-se em torno do fato de esse atleta ser portador do vírus da AIDS. Apontamos que esse *texto* parece ter sido selecionado devido à atualidade desse assunto. Destacamos, também, que as autoras do livro didático e a professora participante parecem não estar conscientes das implicações do trabalho acrítico com o *texto* e, principalmente, com *textos* dessa natureza. Como sugerimos entre as linhas 12 e 16, um *texto* não pode ser interpretado sem que se leve em consideração o contexto de sua produção e de sua interpretação, uma vez que ele constitui uma amostra de *discurso* da comunidade em que foi produzido e, portanto, veicula as ideologias desse grupo, as quais são veiculadas em uma estrutura profunda de significação. Como procuramos demonstrar em nossa análise, as atividades de compreensão de *texto* propostas pelas autoras do livro didático e implementadas pela professora participante parecem não atingir esse nível de significação. Vejamos um trecho do diário de pesquisa em que apontamos as implicações dessa prática:



(6) (*Aula 06 – Dia 08/05/2002 – Diário de pesquisa.*)

1(...) os alunos deveriam elaborar um cartaz sobre a AIDS na aula de hoje. As implicações das
2questões que abordei acima [evidência (5)] podem ser observadas no material produzido
3pelos alunos. Durante a atividade, pude observar que eles elaboraram seus cartazes a partir do
4texto trabalhado (a entrevista de Magic Johnson), ou seja, o texto do atleta norte-americano
5foi utilizado como fonte de informação. Uma análise superficial dos cartazes, pois não tive
6contado direto com o material produzido pelos alunos, aponta para o fato de eles terem se
7limitado, pelo menos a maioria, a copiar pequenos trechos do texto. Isso aponta para a
8questão da aceitação acrítica do texto que já abordei anteriormente, bem como para a
9problemática de que o texto foi escrito a partir de um contexto sociocultural diferente do
10contexto dos alunos, isto é, o americano. O texto adquire, inserido no livro didático, valor
11de verdade e, conseqüentemente, não há nenhum tipo de problematização.

Todas as evidências discutidas acima referem-se a aulas nas quais estava sendo trabalhada a oitava unidade do livro didático. A atividade relatada em (6) refere-se a última seção da unidade, a qual intitula-se *Project work*. Como destacamos quando apresentamos a organização das unidades do livro didático, as últimas seções das unidades focalizam a produção oral e escrita na língua-alvo. Afirmamos, também, que essas seções ocupam uma posição marginal, pois abrangem um espaço muito inferior àquele destinado às atividades de compreensão de *texto* e de gramática. Como apontamos à linha 1, os alunos deveriam elaborar um cartaz sobre a AIDS. Como as autoras destacam no enunciado da atividade, ela visa a envolver os alunos no combate à proliferação da doença. Dessa forma, a professora participante está simplesmente implementado mais uma atividade do livro didático.

Nas evidências (4) e (5) discutidas acima, afirmamos que as atividades de compreensão de *texto* propostas no livro didático e implementadas pela professora participante limitam-se ao nível mais superficial de significação, isto é, ao nível do enredo. Nesse sentido, apontamos que isso leva a uma postura acrítica frente ao *texto*, uma vez que essas atividades de compreensão não possibilitam a discussão do conteúdo ideológico desses *textos*, o qual se localiza nos níveis mais profundos de significação. Procuramos demonstrar que realizar a compreensão de um *texto* parece ser sinônimo de localizar partes desse *texto* e copiá-las ou mesmo realizar sua tradução. Como sugerimos, essa abordagem acrítica do *texto* parece refletir a concepção estruturalista de linguagem e behaviorista de ensino/aprendizagem que norteia o livro didático e a prática da professora participante.

Em (3), afirmamos que as autoras do livro didático definem uma atividade de cópia de partes do *texto* como um exercício de produção escrita. Os fatos relatados em (6) parecem ser o reflexo dessa prática. Como apontamos entre as linhas 3 e 7, ao elaborarem os cartazes, os alunos limitaram-se a copiar excertos do *texto* de Magic Johnson. Dessa forma, além de aceitarem de forma acrítica seu *discurso*, os alunos o estão reproduzindo. Assim, o *discurso*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

desse atleta norte-americano, produzido em um contexto ideológico específico, ou seja, segundo os princípios de uma comunidade discursiva específica (KRAMSCH, 1998), ressurge como o *discurso* dos alunos. Como destacamos às linhas 10 e 11, por estar inserido no livro didático, esse *texto* é legitimado como "verdadeiro". Nesse sentido, deve-se considerar ainda a projeção internacional desse atleta. Possivelmente, foi essa projeção o que motivou a escolha de "seu" *texto* para integrar o livro didático. O fato de a professora participante acompanhar a produção desses cartazes é muito significativo, pois ela sanciona positivamente o trabalho de produção de *texto* dos alunos, o que parece evidenciar sua inconsciência acerca das implicações da implementação de um trabalho acrítico com o *texto*.

As atividades de compreensão de *texto* propostas pelas autoras do livro didático e implementadas pela professora participante bem como a concepção de linguagem e de ensino/aprendizagem que as orienta encontra-se no centro da discussão que vimos propondo até o momento. Procuramos demonstrar que esse trabalho implementado com o *texto* não possibilita uma discussão efetiva de seu conteúdo ideológico, o que leva à sua aceitação acrítica. Como demonstramos em (6), além de professora e alunos internalizarem passivamente esse conteúdo, eles acabam por reproduzi-lo.

A análise do primeiro contexto de pesquisa evidenciou que a prática da professora participante daquele contexto é permeada por atividades que envolvem elementos da cultura anglo-americana. Isso deve-se ao fato de o livro didático utilizado por ela privilegiar esse tipo de atividade. Como apontamos, há uma seção em cada unidade que focaliza aspectos culturais. Além disso, as atividade de leitura freqüentemente tematizam elementos da cultura norte-americana.

No segundo contexto de pesquisa, verificou-se justamente o contrário, isto é, praticamente não houve atividades que enfocavam elementos da cultura dos países falantes de inglês. Essa asserção baseia-se em uma concepção "tradicional" de cultura, isto é, como "blocos" de elementos identitários como, por exemplo, o Dia das Bruxas, o Dia de Ações de Graças, entre outros. Contudo, como procuramos demonstrar na seção 2.3 do capítulo teórico, nosso trabalho baseia-se em um concepção heterogênea e fluida de cultura, como pode-se observar na discussão de (3), (4), (5) e (6) acima.

Na oitava aula observada, a professora participante implementou uma atividade de compreensão de dois pequenos *textos* que enfocam elementos da cultura norte-americana. Como não dispomos de registros em áudio dessa aula, devido a problemas técnicos, realizaremos uma síntese dessa atividade. Trata-se de uma atividade de leitura e compreensão



de dois pequenos *textos* que enfocam as semelhanças entre a vida e a morte de John Kennedy e Abraham Lincoln. Basicamente, os alunos deveriam, em duplas ou trios, elencar as semelhanças e as diferenças existentes entre essas duas personagens da história política dos Estados Unidos. Como veremos, a atividade focaliza, na realidade, as semelhanças. Vejamos como a professora participante implementou essa atividade.

Ao iniciar a atividade, a professora participante afirmou que os alunos deveriam levantar as semelhanças e diferenças entre a vida e a morte de John Kennedy e Abraham Lincoln. Ela apontou, como exemplo, o fato de John Kennedy ter sido eleito presidente dos Estados Unidos exatamente cem anos após a eleição de Abraham Lincoln. Destacou também que ambos foram assassinados com tiros na cabeça. Em seguida, ela colocou o vocabulário do texto na lousa. Ela destacou, ainda, que a atividade deveria ser realizada em inglês. Contudo, como demonstraremos a seguir, os alunos limitaram-se a traduzir o *texto*.

Após explicar a atividade, a professora participante realizou a chamada. Em seguida, ela verificou se os alunos haviam feito a tarefa de casa e colocou a correção na lousa. Dessa forma, ela não assessorou os alunos na realização da atividade. Conseqüentemente, eles realizaram a compreensão dos *textos* sozinhos. Além de não fazer parte do livro didático, essa atividade foi usada pela professora como exercício de fixação do "passado simples". A própria professora, ao explicá-la, afirmou que a atividade tinha como objetivo ajudá-los a fixar esse tempo verbal. Vejamos um trecho do diário de pesquisa em que essa questão é abordada:

(7) (*Aula 08 – Dia 16/05/2002 – Diário de pesquisa – Contextualização: Divididos em duplas e pequenos grupos, os alunos realizam a compreensão de dois pequenos textos, os quais focalizam as semelhas e diferenças entre os fatos que marcaram a vida e a morte de dois presidentes norte-americanos.*)

1A primeira questão que acho relevante destacar na aula de hoje refere-se à função da 2atividade proposta pela professora participante e mesmo dos exercícios que os alunos devem 3fazer como lição de casa. Como apontei acima, o objetivo da professora com a atividade era 4que os alunos treinassem a utilização do passado simples, o que explica, mas não justifica, a 5pouca atenção dispensada por ela durante a realização da atividade. Além disso, ela utilizou 6esse "tempo ocioso" para passar na lousa a correção de um exercício que os alunos iniciaram 7na aula anterior e que deveriam ter finalizado como lição de casa (Exercício B, p.123-4). 8Aliás, o foco desse exercício também é a utilização do passado - simples e contínuo. Como 9estavam realizando a atividade, os alunos não participaram da correção dos exercícios, o que 10a tornou inócua. Nesse sentido, a prática da professora participante revela uma concepção 11de ensino/aprendizagem bastante tradicional, em que o foco do processo de 12ensino/aprendizagem está na aplicação e correção de exercícios estruturais e não na 13participação dos alunos no processo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Além da concepção de ensino/aprendizagem que parece nortear esse tipo de atividade, o que chamou nossa atenção foi o fato de a "compreensão" do *texto* realizada pelos alunos seguir o padrão comumente utilizado pela professora participante em sua prática: a professora basicamente realiza uma leitura dos *textos*, durante essa leitura elabora uma lista de palavras desconhecidas pelos alunos e, posteriormente, determina que eles realizem a tradução. Da mesma forma, os exercícios de compreensão propostos pelas autoras do livro didático e implementados pela professora participante limitam-se ao nível ascendente de produção de significado, não havendo nenhum tipo de problematização dos assuntos tratados nesses *textos*, ou seja, não há uma leitura descendente.

Considerando que esse tipo de leitura não possibilita uma "compreensão" efetiva dos *textos*, isto é, que atinja os níveis mais profundos de significação, tem-se que as mensagens contidas nesse nível não são abordadas, o que implica, conseqüentemente, em sua aceitação passiva. Vejamos um trecho do diário de pesquisa referente a essa aula em que são elaboradas algumas considerações a esse respeito:

(8) (*Aula 08 – Dia 16/05/2002 – Diário de pesquisa*)

Outra questão relevante refere-se ao papel dos textos na prática da professora participante. Como já apontei em relatos anteriores, eles são trabalhados somente quanto ao seu caráter informativo, o que leva a uma aceitação acrítica dos textos propostos e principalmente de seu componente ideológico. Os textos trabalhados na aula de hoje, como já foi apontado, focalizam as semelhanças (esse parece ser o foco principal da atividade) e as diferenças entre a vida e a morte de John Kennedy e Abraham Lincoln. Considerando que ambos foram muito importantes para a história política dos Estados Unidos e a relação singular que o povo norte-americano tem com seu presidente, pode-se afirmar que os textos estão repletos de significados outros que não aqueles observáveis em um nível superficial de leitura – nível ao qual a professora parece se limitar. Como sabemos, a vida e, principalmente, a morte desses presidentes são envoltas em uma espécie de áurea mítica. Eles teriam morrido por estarem lutando pela democracia, pela liberdade etc. A partir dessas considerações, podemos supor que as "coincidências" apontadas nos textos entre os dois presidentes teriam um significado que não pode ser observado em um nível superficial de leitura. Esse significado, que só pode ser observado em um nível mais profundo de análise, é o componente ideológico do qual a professora parece não ter consciência. Os dois presidentes, "país da democracia norte-mericana", seriam ligados pelo mesmo destino. Pude observar a admiração de um aluno frente a essas coincidências, ou seja, a aceitação do mito, da ideologia. Considerando que a professora participante propôs a atividade "somente para os alunos treinarem o uso do passado" e que ela não deu nenhum tipo de assessoria, nem discutiu os textos, tem-se que a professora está difundindo, devido a sua inconsciência, a ideologia norte-americana.

As questões apontadas em (8) ratificam nossas considerações anteriores acerca das implicações de uma abordagem do *texto* segundo uma concepção estruturalista de linguagem. Como apontamos, as atividades de compreensão de *texto* propostas pelas autoras do material didático e implementadas pela professora participante abrangem somente o conteúdo

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

informativo desses *textos*, ou seja, limitam-se ao nível superficial de leitura, ignorando os níveis mais profundos de significação. Em (3), destacamos que realizar a compreensão de um *texto* parece ser equivalente a localizar partes desse *texto* e copiá-las. Como procuramos demonstrar em (6), os alunos, expostos de forma acrítica a esses *textos*, acabam por reproduzi-los.

Durante a realização da atividade, os alunos implementaram o mesmo padrão observado nas aulas em que a professora participante trabalhou com *textos*. Conforme afirmamos anteriormente e demonstraremos em (12) abaixo, ela limita-se a realizar a tradução dos *textos*. Dessa forma, os alunos realizaram primeiramente a tradução dos *textos*, embora a professora tenha determinado que a atividade fosse realizada na língua-alvo, para, em seguida, localizar e copiar as semelhanças e diferenças existentes entre John Kennedy e Abraham Lincoln.

Como demonstramos em (8), as atividades de leitura implementadas pela professora participante abrangem somente o nível mais superficial de significação, negligenciando o conteúdo ideológico dos *textos*, bem como as especificidades dos processos de produção, distribuição e consumo textual. Como observamos no excerto do diário de pesquisa apresentado em (8), os dois *textos* dessa atividade são prenhes de significados que não são observáveis em um nível superficial de leitura, nível ao qual a professora e, conseqüentemente, os alunos parecem se limitar. Entre as linhas 10 e 14, apontamos alguns dos significados que podem ser extraídos dos níveis mais profundos de significação. Nesse sentido, destacamos, entre às linhas 17 e 18, que um aluno mostra-se surpreso com as "coincidências" entre a vida e a morte de John Kennedy e Abraham Lincoln, o que pode significar a aceitação do conteúdo ideológico dos *textos*.

Como afirmamos anteriormente, todas as unidades do livro didático são organizadas a partir de *textos*. A questão que vimos propondo até o momento pauta-se no fato de as atividades de compreensão de *texto* propostas pelas autoras do livro didático e implementadas pela professora participante focalizarem somente o conteúdo informativo desses *textos*, isto é, o nível superficial. Dessa forma, os níveis mais profundos de significação não são atingidos. A seguir, discutiremos o trabalho implementado pela professora participante com um *texto* do livro didático que focaliza o Dia das Bruxas.

Antes de discutirmos o trabalho de compreensão desse *texto*, julgamos necessário apontar que o período de observação de aulas encerrou-se antes de a professora participante trabalhar essa unidade do livro. Dessa forma, ampliamos o período de coleta justamente para



observarmos o trabalho da professora com esse *texto*. Nossa hipótese era a de que ela abordaria somente o conteúdo informativo do *texto*, ignorando, como em aulas anteriores, seu conteúdo ideológico. Considerando que esse *texto* enfoca um dos elementos mais difundidos da cultura anglo-americana, temos que se trata de um *texto* ideologicamente carregado o qual, em princípio, deveria ser abordado de forma mais crítica.

A professora participante iniciou a aula fazendo uma breve síntese das origens do Dia das Bruxas. A síntese apresentada por ela é muito semelhante àquelas oferecidas pelos livros didáticos. Aliás, deve-se ressaltar que a síntese apresentada por ela é muito semelhante àquela proposta no *texto* da unidade. Vejamos o trecho em que isso ocorre:

(9) (*Aula 18 – Dia 29/08/2002 – Contextualização: Antes de iniciar a unidade que focaliza o Dia das Bruxas, a professora participante faz uma breve síntese das origens dessa comemoração.*)

1(...)
2Profa.: come on! (+++) vamo lá gente (+) prestem atenção (++) o nosso capítulo agora é o
3capítulo dedicado ao Halloween (+) e eu tenho algo prá explicar prá voceis importante
4(incompreensível)
5 [
6Vários: (incompreensível)
7 [
8Profa.: (incompreensível) ((chama a atenção dos alunos)) então
9é o seguinte (+) who knows quem sabe quem colonizou os Estados Unidos (tempo) quem?
10England (+) Inglaterra (período de silêncio)
11 [
12Vários: (incompreensível)
13 [
14Profa.: ok! foram eles que
15colonizaram (+) os Estados Unidos (++) sabem quem colonizou (+) quem ocupo as terras da
16Inglaterra e Irlanda?
17 [
18X: não
19 [
20Profa.: os Celtas! ((escreve a palavra na lousa)) foram os Celtas (+) certo?
21na Europa tinha diversos povos (+) Celtas Romanos Gregos os Vikings que não são lendas
22(+) os Vikings existiram (tempo) todos esses povos (+++) eles caminhavam pela Europa e
23iam é/dominando determinados lugares e os Celtas dominaram a Inglaterra (tempo) e aí o
24quê aconteceu? eles acreditavam (+) os Celtas que no dia October thirty first ((fala
25pausadamente enquanto escreve na lousa)) as portas entre o mundo dos mortos e dos vivos
26estariam abertas
27 [
28X: ((produz um som não articulado – parece um sinal de reprovação quanto ao
29conteúdo da fala da professora))
30 [
31Profa.: né (+) então os mortos estariam entre nós (++) no dia trinta
32e um de outubro (+++) que é véspera de inverno na Inglaterra (tempo) ((a professora parece
33esperar por uma reação dos alunos))
34((risos de alguns alunos))
35Profa.: né (+) e aí o quê que acontecia! prá eles (+) é::: prá eles enganarem os mortos (++)
36eles se vestiam/ se fantasiavam de feiticeiros de magos (+) né! (+) no dia trinta e um

unesp

37(tempo) e durava treis dias isso aí E VAI coincidir com o dia ((de finados)) treis dias (+)
38trinta um (+) um e dois (+) dia de finados que é o dias DOS (+) mortos
39 [
40X: mortos!
41 [
42Profa.: e aí o quê que
43acontecia? (+) eles faziam uns bolos que chamavam soul cakes ((escreve na lousa)) esses
44bolos (+) quê que é soul gente?
45 [
46Aluna1: alma!
47 [
48Profa.: alma (+++) esses bolos (++) eram feitos para
49homenagear e também prá proteção para as pessoas que haviam morrido da família
50(incompreensível) então daqui surgiu o trick or treat ((fala pausadamente enquanto escreve
51na lousa)) doces ou travessuras ((pausadamente)) COM O PASSar dos anos (+) com o
52passar dos anos isso aqui foi se transformando aí os irlandeses (+) né mudaram um pouco o
53o::: eles começaram a PEDIR (++) pros fazendeiros prás pessoas que moravam do lado da
54casa deles pros vizinhos (tempo) uma prenda um bolo um doce e:: aí eles festejavam
55comemoravam juntos (+) não é! e foi se transformando transformando transformando e
56chegou no que é HOJE (+) e hoje (+) nos Estados Unidos eles/ no dia trinta e um vestem
57as crianças todos os jovens (incompreensível) e percorrem as ruas (+++) é:: passando de
58casa em casa pedindo o trick or treat que (incompreensível) e isso as pessoas que não dão
59eles assombram assustam as pessoas (+) né! (+) e:: fazem alguma (+++) arte alguma
60travessura
61 [
62X: (incompreensível) ((ao que parece, o comentário do aluno referia-se ao fato de as
63crianças comportarem-se de forma violenta quando não recebem doces))
64 [
65Profa.: eles chegam nos
66Estados Unidos a (+++) eu tive alguns conhecidos que eles diziam que eles faziam xixi
67na porta da casa dos outros
68 [
69X: que horror!
70 [
71Profa.: hoje eles estão mais violentos
72 [
73Vários: (incompreensível)
74(...)

Como podemos observar no trecho acima, a professora participante está simplesmente reproduzindo a versão mais conhecida do Dia das Bruxas, a qual é amplamente difundida pelos livros didáticos e pela indústria de comunicação de massa. Ao assumir essa função reprodutora, a professora estaria difundindo a cultura anglo-americana de forma acrítica. No entanto, após fazer essa breve apresentação, a professora passou a abordar a questão da influência de elementos estrangeiros na cultura brasileira. Nesse momento, ela parece demonstrar consciência acerca das implicações da "importação" e inserção de elementos de outras culturas no contexto brasileiro, apresentando, assim, uma postura crítica acerca da questão, o que contraria nossas considerações anteriores. A seguir, apresentamos o trecho da aula em que a professora realiza essas considerações:

unesp

(10) (*Aula 18 – Dia 29/08/2002*)

1(...)
2Profa.: é a transformação (+) e começô assim (+) JÁ QUE (++) voceis sabem que quem
3colonizou os Estados Unidos foram os Ingleses (+) né então é um costume? ((espera pela
4resposta dos alunos))
5 [
6Vários: (incompreensível)
7 [
8Profa.: é um custume? ((aguarda novamente pela resposta dos
9alunos))
10 [
11Profa.: dos ingleses (+++) é um custume que foi passado para os americanos por que quem
12foi prá lá foram os ingleses (+) não é uma cultura nossa (tempo) não é! nada não tem
13absolutamente nada a ver com nós (+) não é! por que a::: a nossa cultura voceis sabem que
14vem de pai para filho (+) de
15 [
16X: (incompreensível)
17 [
18Profa.: de vô de tataravô de bisneto (+) né ! e
19(tempo) abre a boca ((chama um aluno que está conversando e ameaça jogar um pedaço de
20giz no aluno – tom amistoso)) então não/ nã::o tem nada a ver a gente aqui comemorar
21Halloween a gente pode falar (+) a gente conversar sobre o Halloween (+) a gente pode
22saber (+) o por que que eu acho que é interessante a gente conhecer a história né mais (+)
23não tem por que a gente tá comemorando isso (++) certo! (tempo) o símbolo do Halloween
24é o Jack O'Lantern (...)

No excerto citado em (10), a professora participante parece demonstrar uma postura consciente acerca das implicações da celebração de festividades anglo-americanas no contexto brasileiro. Ela destaca que a celebração do Dia das Bruxas nos Estados Unidos se justifica por tratar-se de um elemento da cultura anglo-saxã que remonta, portanto, às origens étnicas do povo norte-americano. Nesse sentido, ela destaca que não se justifica a celebração dessa festa no Brasil. A seguir, apresentamos um trecho do diário de pesquisa em que a postura da professora é abordada.

(11) (*Aula 18 – dia 29/08/2002 - Diário de pesquisa*)

1A professora salientou que se trata de uma tradição inglesa e norte-americana e que,
2conseqüentemente, não faz parte das tradições folclóricas brasileiras. Em seguida, ela fez
3algumas considerações acerca dessa questão, frisando o fato de não se justificar a
4comemoração dessa tradição no Brasil. Segundo ela, não se justifica que nós (brasileiros)
5comemoremos essa tradição. Dessas considerações, pode-se supor uma postura bastante
6crítica da professora acerca da "importação" de tradições estrangeiras que têm se verificado
7nos últimos anos, motivadas, principalmente, pelas escolas particulares de idiomas.

A partir das evidências (9), (10) e (11) apresentadas acima, poder-se-ia concluir que a professora participante manifesta uma postura crítica acerca das implicações do ensino de cultura. No entanto, pode-se argumentar, contrariamente, que a postura crítica que a professora participante parece demonstrar é inócua, pois ela aborda a questão de forma

unesp

superficial, não envolvendo os alunos na discussão. Pode-se observar entre as linhas 20 e 24 de (10), que a professora apresenta o problema sem envolver os alunos e, imediatamente, retoma o caráter "informativo" de sua fala. Nesse sentido, o tempo gasto pela professora participante em (9) para "apresentar" as origens do Dia das Bruxas supera, significativamente, o tempo gasto em (10) para problematizar a questão. Outro ponto problemático refere-se ao tipo de discussão proposta pela professora. Além de não envolver os alunos na discussão, como apontamos acima, a problematização proposta por ela parece fundamentar-se no senso comum, isto é, ela parece estar simplesmente reproduzindo o que ela ouviu ou leu. Nesse sentido, Fairclough (2001) aponta que as ideologias são eficazes quando se tornam naturalizadas, atingindo o *status* de senso comum. O fato de a professora não envolver os alunos na discussão é uma evidência dessa "falsa" problematização. Da mesma forma, ao finalizar a "problematização", a professora retoma o caráter informativo de sua prática, apontando que um dos símbolos do Dia das Bruxas é a lenda de Jack O'Lantern. Assim, a problematização proposta pela professora participante limita-se ao nível da informação como ocorre com a "interpretação" dos *textos* em sua prática de sala de aula.

Como apontamos anteriormente, a apresentação das origens dos Dia das Bruxas antecedeu o trabalho com o *texto* que abre a unidade onze do livro didático. Após finalizar essa apresentação, a professora introduziu essa unidade, a qual intitula-se *I don't believe in witches but* .... O trabalho de interpretação implementado com o *texto* seguiu o mesmo padrão descrito anteriormente, trabalhou-se basicamente com a tradução do *texto*, ignorando, portanto, os níveis mais profundos de significação. Vejamos esse trecho da aula:

(12) (*Aula 18 – Dia 29/08/2002 – Contextualização: A professora realiza a interpretação do texto que focaliza o Dia das Bruxas.*)

1(...)
2Profa.: vamos lá então (+) na página cento e cinqüenta e nove vamos ver se voceis têm
3alguma dúvida com o vocabulário que tem aí (tempo) "On the 31 st of October (+) many
4people in England (incompreensível) in the United States and even (+) here in Brazil prepare
5to celebrate de Halloween or the Witches' Day" (tempo) ((incompreensível)) even and?
6((aguarda a participação dos alunos por alguns segundos)) even eu acho que isso daí é o
7único problema aí (+) né não?
8 [
9X: qual?
10 [
11Profa.: e aqui ((tradução de even here))
12 [

13X: e aqui! ((tradução de even
14here))
15 [
16Profa.: e até ((tradução final oferecida pela professora)) (tempo)
17((alunos conversam sobre o significado de even here. Alguns parecem não ter entendido))
18Profa.: e até!
19((alunos continuam conversando sobre o significado de even here))
20Profa.: tudo bem aí no vocabulário do (incompreensível)?
21((alunos não respondem))
22Profa.: "what is Halloween? (+) Halloween has pagan origin dating back (+) datando de
23Romans' and Celts' time" (+) datando da época dos romanos e (+++) Celtas (...)

Como percebe-se no excerto acima, a professora implementou o mesmo modelo de análise observado nas demais aulas. O trabalho de "interpretação" limitou-se ao nível da informação. Dessa forma, houve somente uma interpretação ascendente. Vejamos um trecho do diário de pesquisa no qual apontamos os problemas dessa prática:

(13) (*Aula 18 – Dia 29/08/2002 - Diário de pesquisa*)

1Como relatei, antes de iniciar o trabalho com o texto, a professora promoveu uma discussão
2sobre as origens do Halloween, durante a qual demonstrou uma postura crítica quanto à
3"importação" de elementos culturais. Contudo, como descrevi acima, quando a professora
4passou a trabalhar o texto que abre a unidade, o qual apresenta as origens do Dia da Bruxas
5de forma bastante tradicional, ela, novamente, somente focalizou o conteúdo informativo do
6texto, chegando mesmo a ignorar as "pistas" nele contidas que poderiam conduzir a um nível
7mais profundo de leitura. O texto inicia-se com o seguinte parágrafo: "No dia 31 de outubro,
8muitas pessoas na Inglaterra, Estados Unidos e, mesmo aqui, no Brasil preparam-se para
9celebrar o Halloween ou Dia das Bruxas" (*On the 31 st of October many people in England,*
10*in the United States and even here in Brazil prepare to celebrate the Halloween, or*
11*Witches' Day*) (LD, 159). Como apontei acima, a professora lia os parágrafos em voz alta e
12escrevia na lousa as palavras que julgava difíceis. No primeiro parágrafo, quando perguntou
13se havia dúvidas, uma aluna perguntou qual era o significado de "even here". A professora
14participante forneceu a tradução do termo e passou ao parágrafo seguinte. Na leitura do
15primeiro parágrafo do texto, pode-se observar que a locução adverbial "even here" poderia
16ser usada como ponto de partida para uma retomada da discussão sobre a questão da
17influência do Halloween no Brasil. Essa locução seria um indicador para um nível mais
18profundo de leitura, o qual a professora, como já destaquei, não aborda. Dessa forma, parece
19haver uma dissonância entre o "dizer" e o "fazer" da professora participante. Como ocorreu
20com todos os outros textos trabalhos durante o período de observação, a professora
21simplesmente trabalhou o conteúdo informativo do texto, aceitando-o passivamente, bem
22como seu conteúdo ideológico.

Como procuramos demonstrar em (12) e na discussão proposta na evidência em (13), a atividade de compreensão de *texto* implementada pela professora focalizou o conteúdo informativo do *texto*. Durante o período de coleta de dados, observamos várias ocorrências desse tipo de trabalho com o *texto*. Dessa forma, o trabalho de interpretação implementado pela professora participante não propicia uma discussão efetiva dos níveis mais profundos de significação. Nesse sentido, não há uma preocupação, por parte das autoras do livro didático e

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

da professora participante, com relação aos processos de produção, distribuição e consumo textual. Como apontamos em (13), os níveis mais profundos de significação não são atingidos, mesmo quando há "pistas" no *texto* que indicam para esses níveis. Outro ponto problemático refere-se ao tipo de problematização proposta pela professora. Conforme já mencionamos acima, ela limita-se a comentar superficialmente as implicações da "importação" de elementos culturais estrangeiros. Além de comentar superficialmente essas questões, a professora não envolve os alunos na discussão, condenando-os à condição de ouvintes. Como demonstramos no diário de pesquisa referente à aula 18 (evidência 13), essas considerações indicam para uma falta de coerência entre o "dizer" e o "fazer"[4] da professora participante que leva, professora e alunos, a aceitarem passivamente o conteúdo ideológico presente no material didático utilizado, mais especificamente, nos *textos* trabalhados em sala de aula. Considerando o papel formador do professor e da Escola e a prática de sala de aula da professora participante, podemos afirmar que ela atua, mesmo que inconsciente, como propagadora da ideologia anglo-americana.

3.2.3 O terceiro contexto de pesquisa: a Universidade Pública

No início deste capítulo, apontamos que a concepção de ensino/aprendizagem e, principalmente, a concepção de linguagem das professoras participantes constituiriam o núcleo de nossas reflexões. A análise dos dois primeiros contextos evidenciou que as professoras daqueles contextos compartilham de uma concepção behaviorista de ensino/aprendizagem e estruturalista de linguagem. Afirmamos, ainda, que suas concepções muitas vezes confundem-se com as do material didático utilizado por elas. Como procuramos demonstrar, a implementação de uma prática orientada por essas concepções tem várias implicações. A principal delas, comum aos dois primeiros contextos, refere-se à forma como o *texto* é trabalhado em sala de aula. Nesse sentido, apontamos que as atividades de leitura propostas pelos autores dos livros didáticos e implementadas pelas professoras participantes abrangem somente a camada mais superficial de significação, isto é, limitam-se ao nível do enredo e que não há nenhum tipo de preocupação com o contexto de produção e interpretação textual. Assim, essas atividades não abrangem as camadas mais profundas de significação, as quais abrigam o conteúdo ideológico dos *textos*.

---

[4] Ao apontarmos essa falta de coerência entre o "dizer" o "fazer" da professora participante, estamos conscientes de que se trata de uma características inerente ao ser humano, uma vez que ele é constituído por vários *discursos*.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Como demonstraremos, os dados coletados no terceiro contexto de pesquisa evidenciam que a prática da professora participante é orientada pelas mesmas concepções de ensino/aprendizagem e de linguagem observadas nos dois primeiros contextos. Verifica-se também as mesmas implicações no que se refere ao trabalho com o *texto*.

Como ocorre nos dois primeiros contextos pesquisados, as concepções da professora participante confundem-se com as do material didático utilizado por ela. Contudo, como demonstraremos no próximo capítulo, essa relação de influência (livro didático – professor) se dá em uma instância diferente daquela observada nos dois primeiros contextos de pesquisa.

Na seção 1.5.3.1 do capítulo metodológico, apontamos que o livro didático utilizado pela professora participante é o *New Headway English Course*. Contudo, esse não foi o único material didático utilizado por ela, durante o período de coleta de dados. Além desse livro, foram utilizadas partes das seguintes obras: *How English Works*, *Practical English Usage*, *Explaining English Grammar*, *Understanding and Using English Grammar*, *A University Grammar of English*, *Focus on Grammar*, *Consider the Issues*, entre outras. Como o livro didático adotado não foi encontrado no mercado editorial local, praticamente todas as atividades desenvolvidas nas sete primeiras aulas observadas foram extraídas dessas obras. Além disso, mesmo após a chegada do livro, a professora participante continuou a utilizar esses materiais. Além do livro didático e de atividades extraídas das obras citadas acima, ela também trabalhou um conto em uma das aulas observadas.

Como os títulos das obras citadas acima evidenciam, trata-se de obras que focalizam a gramática da língua inglesa. Como pode-se observar, de todas as obras citadas, apenas as duas últimas não são manuais de gramática ou similares. Uma vez que a prática da professora participante organiza-se a partir de atividades extraídas dessas obras, podemos afirmar que sua prática parece basear-se em uma concepção estruturalista de linguagem, segundo a qual aprender uma língua estrangeira equivale a aprender a gramática dessa língua. Nesse sentido, é importante destacar que o livro didático adotado pela professora participante também é orientado por essa concepção.

Esse foco gramatical pode ser observado logo no início de cada unidade. Todas as unidades são organizadas a partir de "temas" – possivelmente uma tentativa de alinhar o livro às novas tendências da área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. O tema da primeira unidade, por exemplo, é "Não há lugar como o lar" (*There's no place like home*). Contudo, logo abaixo do tema, são apresentados os itens gramaticais que serão enfatizados na unidade. A primeira unidade, por exemplo, trata do sistema de tempos verbais, das datas, dos números



e da ortografia. Assim, todas as atividades dessa unidade organizam-se a partir desse "tema", mas focalizam, na realidade, esses tópicos gramaticais. Dessa forma, todas as atividade do livro objetivam levar o aluno a "praticar" esse tópico gramatical. Assim, as atividades de leitura e compreensão auditiva, por exemplo, também focalizam esse item gramatical, o que confirma a asserção de que a prática da professora participante atende a um programa estrutural.

Como apontamos acima, a prática pedagógica da professora participante não se desenvolve a partir de um único material didático, como se verificou nos dois primeiros contextos de pesquisa. O livro didático adotado por ela só foi introduzido a partir da sétima aula observada – aproximadamente dois meses após o início das aulas. Dessa forma, podemos dividir sua prática em dois momentos, isto é, antes e depois da introdução do livro. Contudo, a análise desses dois momentos evidencia a mesma orientação estrutural. Assim, a maior parte das atividades desenvolvidas em sala de aula organizam-se segundo tópicos gramaticais. Mesmo as atividades de compreensão auditiva e compreensão escrita focalizam esse conhecimento sistêmico. Assim, os *textos* que compõem essas atividades são utilizados como meros "panos de fundo" para a prática de tópicos gramaticais. A seguir, apresentaremos evidências que comprovam essa asserção.

(1) (*Aula 03 – Dia 02/04/2002 – Diário de pesquisa – Contextualização: Professora realiza a correção de exercícios gramaticais.*)

1Após esclarecer todas as dúvidas, a professora participante iniciou a correção de exercícios
2sobre as "orações relativas". Trata-se de exercícios do livro *How English Works*. A correção
3seguiu o mesmo padrão interacional observado em aulas anteriores: a professora participante
4indicava o aluno que deveria responder a cada item. Durante a correção, ela explicou
5algumas regras gramaticais. A correção de exercícios seguiu até o final da aula. Todos os
6exercícios focalizam as orações relativas. Como apontamos acima, grande parte da aula de
7hoje foi dedicada à correção de exercícios sobre as orações relativas, tópico gramatical que
8também foi abordado na aula anterior. Embora tenhamos assistido apenas três aulas da
9professora participante, podemos afirmar que sua prática parece basear-se na aquisição de
10conhecimento sistêmico, o que parece revelar uma concepção estruturalista de linguagem.
11Além disso, trata-se de uma concepção behaviorista de ensino/aprendizagem, uma vez que a
12aquisição da "estrutura" da língua-alvo parece basear-se em exercícios de repetição. Como
13apontei no relato da primeira aula observada, a professora participante já havia destacado
14que o trabalho implementado no terceiro ano de Letras tem uma orientação gramatical. As
15três primeiras aulas observadas parecem confirmar essa declaração da professora.

O excerto do diário de pesquisa apresentado em (1) confirma a asserção de que a prática pedagógica da professora participante baseia-se na aquisição da estrutura da língua-alvo. Como destacamos à linha 2, trata-se de uma atividade do *How English Works* sobre orações relativas, tópico gramatical que foi amplamente trabalhado nas primeiras aulas

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

observadas. Como procuramos demonstrar, esse foco gramatical parece evidenciar uma concepção estruturalista de linguagem. Entre as linhas 12 e 14, destacamos que a professora participante já havia apontado essa ênfase gramatical. Vejamos um trecho do diário de pesquisa em que essa conversa com a professora é mencionada:

(2) (Aula 01 – Dia 26/03/2002 – Diário de pesquisa)

1Como apontei acima, toda a aula foi dedicada à correção de exercícios sobre pronomes
2relativos. Ao final da aula, a professora e eu saímos juntos da sala. Nesse momento, tivemos
3uma conversa sobre a questão. Ela comentou que não sabia se sua aula seria útil para minha
4pesquisa, pois o conteúdo a ser trabalhado na disciplina "Língua inglesa III" (terceiro ano de
5Letras) é bastante tradicional, com foco na gramática da língua. Salientei que as
6especificidades da turma serão consideradas durante a análise. Nas próximas aulas,
7poderemos verificar se o conteúdo das aulas realmente gira em torno da gramática.

A conversa relatada em (2) ocorreu após a primeira aula observada. Como apontamos, a própria professora declara que há uma ênfase gramatical no programa da disciplina. Nesse sentido, ela utilizou o termo "tradicional" para referir-se a essa ênfase estrutural. Como a professora participante salientou, o foco central nas aulas observadas foi a estrutura da língua. Como destacamos anteriormente, a introdução do livro didático não alterou essa ênfase, uma vez que suas unidades são organizadas a partir de tópicos gramaticais. Assim, podemos afirmar que praticamente todas as atividade desenvolvidas durante o período de observação atendiam a algum tipo de objetivo gramatical. Como demonstramos acima, mesmo as atividades de leitura, de produção oral e de compreensão auditiva focalizavam tópicos gramaticais, sendo utilizados, portanto, para o "treinamento" desses tópicos. Vejamos uma atividade do livro didático em que isso ocorre:

(3) (*Aula 09 – Dia 23/05/2002 – Contextualização: Os alunos realizam uma atividade de produção oral. Basicamente, eles deveriam relatar fatos de sua vida pessoal e de sua* família).

1Profa.: (...) ok! and today we have your presentations (+++) right! (++) the day of your
2presentation (+) so! ãh: we are beginning (+) that presentation
3 [
4X: Jesus!
5 [
6X: (incompreensível)
7 [
8Profa.: é too
9much! I'm just like this! (+++) (trecho incompreensível) who wants to be the first one? (+++)
10no volunteers! (+++) well if we can't do that democratically (risadas) to apply a person to
11begin (+) nobody (trecho incompreensível) to begin? (+) well!
12 [
13Emília: (incompreensível)
14 [
15Profa.: yes! great! (+)
16 [
17Emília: I can (+) (incompreensível) what I

unesp

18 [
19Profa.: well! actually I wish
20you come here so everybody can listen to you now! ãh:: (+) actually I (+) (incompreensível)
21(+++) say (incompreensível) for you to (+) to speak without (incompreensível) ok! (trecho
22incompreensível) check your paper but (+++)
23 [
24Emília: (trecho incompreensível)
25 [
26Profa.: ok! (+) if you want to
27use the board to explain that's ok! (+) could you just tell your name?
28 [
29Emília: Emília
30 [
31Profa.: Emília ok! (+)
32 [
33Emília: I'm
34starting with my mother and my father's (incompreensível) é: before they they
35(incompreensível) my father and mother (trecho incompreensível) always (+) since they
36were born and my father in a farmer near city and my mother always in a city (+) well my
37father's family was so poor they (+) always have (trecho incompreensível) and my mother
38lost my grandfather (incompreensível) she was thirteen years old and she have/had more
39two sisters (trecho incompreensível)
40 [
41Profa.: what what kind of (incompreensível) (...)

O excerto apresentado em (3) refere-se a uma seção do livro didático que se intitula "Teste sua Gramática" (*Test your grammar*). Essa seção abre todas as unidades do livro e introduz o tópico gramatical que será focalizado. O excerto citado acima refere-se a primeira unidade do livro didático, a qual focaliza o sistema de tempos verbais, as datas, os números e a ortografia. Na primeira atividade dessa seção, os alunos deveriam relacionar expressões de tempo (*when I was born, never, tonight, during a blizzard* etc.) a sentenças que abordam fatos de uma família. Após essa atividade, eles deveriam elaborar frases sobre sua própria família. Assim, a atividade transcrita em (3) tinha como finalidade verificar se os alunos utilizariam os tempos verbais e as expressões de tempo de forma adequada, isto é, se eles produziriam sentenças "gramaticais" ou "agramaticais", o que confirma a asserção de que a prática da professora participante organiza-se a partir de um programa estrutural. Vejamos um excerto do diário de pesquisa relativo a uma atividade de leitura em que isso também ocorre:

(4) (*Aula 04 – Dia 03/04/2002 – Diário de pesquisa – Contextualização: A professora trabalha um texto que abre a unidade dezenove do livro Focus on Grammar.*)

1Após a correção dos exercícios, a professora iniciou uma atividade de leitura intitulada "Uma
2palavra com muitos significados" (*A Word with Many Meanings*). Trata-se de uma unidade
3do livro *Focus on Grammar*. Em linhas gerais, o texto discute as diferentes definições de
4amizade e relata a pesquisa de uma antropóloga que estudou os diferentes conceitos de
5amizade em quatro países: França, Alemanha, Grã-Bretanha e Estados Unidos. A
6pesquisadora aponta que o conceito de amizade varia conforme a cultura de cada país. A
7professora iniciou a discussão perguntando aos alunos o que é um amigo para eles. Todos

puderam opinar. Uma aluna disse que amigo é aquele que está sempre presente. Motivada por esse comentário da aluna, a professora ensinou um provérbio norte-americano que aborda essa noção de amizade: "*A friend in need is a friend indeed*". Como alguns alunos manifestaram dúvidas quanto ao significado desse provérbio, a professora iniciou uma discussão sobre os vários significados que uma palavra pode ter. Ela destacou que as palavras podem ter vários significados a depender do contexto. Segundo ela, "*this is a marvellous thing about the language*". Como exemplo dessa pluralidade de significados que uma palavra pode assumir, a professora utilizou o exemplo da noção de "branco" para os esquimós.

O excerto do diário de pesquisa apresentado em (4) refere-se a uma das primeiras aulas observadas[5]. Trata-se de uma atividade de leitura que problematiza o conceito de amizade em quatro culturas diferentes. Como apontamos entre as linhas 6 e 8, a professora participante iniciou a atividade solicitando que os alunos expusessem sua opinião acerca do assunto. Quando todos haviam se manifestado, ela encerrou a atividade e iniciou o exercício seguinte. Assim, ela limitou-se a levantar a opinião dos alunos acerca da questão, não promovendo uma discussão efetiva do conteúdo do *texto*. Como estamos tratando da questão da utilização de atividades de leitura para o "treinamento" de tópicos gramaticais, não discutiremos as atividades de leitura implementadas pela professora participante nesse momento, pois retornaremos a esse assunto mais adiante. Vejamos outro trecho do mesmo diário:

(5) (*Aula 04 – Dia 03/04/2002 – Diário de pesquisa*)

Após todos terem manifestado sua "idéia" de amizade, a professora iniciou a correção dos exercícios. Na primeira atividade (Exercício 01, p. 244), os alunos deveriam ler um artigo que trata dos diferentes tipos de amigos, circular os pronomes relativos e sublinhar as orações adjetivas. Em seguida, deveriam traçar uma seta entre os pronomes relativos e os termos aos quais eles se referem. Durante essa atividade, a professora explicou o significado de algumas expressões que apareceram no texto. A atividade seguinte era um exercício de "verdadeiro" ou "falso". As frases que compreendiam esse exercício eram afirmações acerca de questões levantadas no texto da atividade anterior [evidência (4)]. No último exercício (Exercício 02, p. 245), os alunos deveriam ligar palavras extraídas do texto às suas definições (um dos tópicos abordados nas aulas anteriores).

Como apontamos em (4), a professora participante limitou-se a levantar a opinião dos alunos acerca do "tema" do *texto* e encerrou a atividade de compreensão. Como pode-se observar em (5), todas as atividades que se seguiram focalizavam tópicos gramaticais. Assim, o *texto* que abre a unidade parece ter sido introduzido simplesmente como "tema" da unidade. Vejamos a continuação do diário de pesquisa:

[5] Como a gravação das aulas ainda não havia sido iniciada, dispomos apenas de notas de campo e do diário de pesquisa referentes a essa aula. A gravação só foi iniciada na sétima aula observada.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

(6) (*Aula 04 – Dia 03/04/2002 – Diário de pesquisa*)

1Essa ênfase gramatical, que parece refletir uma concepção estruturalista de linguagem,
2também se manifesta no trabalho com o *texto*. Como destacamos acima [Evidência (4)], a
3professora participante iniciou a atividade promovendo uma discussão sobre os diferentes
4tipos de "amigo" (assunto do *texto*). Em seguida, ela implementou as atividade que seguem o
5*texto*. A primeira focaliza os pronomes relativos e as orações adjetivas (tópico gramatical
6trabalhado nas últimas aulas). Essa atividade organiza-se a partir de um artigo que apresenta
7três diferentes tipos de amigo (*acquaintances*, *buddies* e *old friends*). Como observamos , os
8alunos deveriam ler esse artigo, circular os pronomes relativos e sublinhar as orações
9adjetivas. Em seguida, deveriam traçar uma seta entre os pronomes relativos e os termos aos
10quais eles se referem. Dessa forma, o *texto* foi utilizado simplesmente como um exercício
11de fixação de um tópico gramatical. Aliás, é importante destacar que se trata do tópico
12gramatical que vem sendo trabalhado nas últimas aulas, o que reafirma nossas
13considerações acerca da ênfase gramatical que parece caracterizar a prática da professora
14participante. Outra questão importante refere-se ao fato de a professora não ter realizado
15uma discussão do segundo *texto*. Como afirmamos acima, somente o *texto* que abre essa
16unidade do livro *Focus on Grammar* foi discutido. Como o segundo *texto* foi utilizado em
17um exercício gramatical e focaliza o mesmo assunto do anterior, isto é, as diferentes
18definições de amizade, ele não foi ou precisaria ser trabalhado. Como apontamos acima,
19esse *texto* apresenta a definição de três "tipos" de amigo. Uma vez que o *texto* que abre a
20unidade focaliza a noção de "amizade" em quatro culturas diferentes e que a pesquisadora
21citada destaca que cada cultura conceitua essa relação segundo padrões particulares, qual
22seria o padrão adotado para definir as três categorias de amigo no segundo *texto*? Uma vez
23que o *texto* foi usado somente como exercício de fixação de um conteúdo gramatical, tem-se
24que essas questões não foram consideradas. Nesse sentido, é importante destacar que a
25discussão do primeiro *texto* proposta pela professora participante limitou-se a levantar a
26opinião de cada aluno acerca do conceito de amizade. No primeiro *texto*, pode-se observar
27que os autores discutem a noção de amizade em cada uma das culturas citadas e, ao final,
28apontam o conceito de cultura nos Estados Unidos, destacando que o conceito de amizade
29para os norte-americanos é uma síntese das três culturas anteriores. Além disso, a discussão
30desse conceito na cultura norte-americana ocupa um espaço superior àquele utilizado para
31os outros países.

As questões levantadas em (6) estão diretamente relacionadas à concepção de linguagem e de ensino/aprendizagem que norteiam a prática pedagógica da professora participante. Como apontamos entre as linhas 4 e 10, após discutir o *texto* que abre a unidade, ela implementou uma atividade que focaliza as orações adjetivas e os pronomes relativos. Os alunos deveriam, entre outras coisas, localizar os pronomes relativos e as orações adjetivas em um *texto*. Trata-se, portanto, de uma atividade essencialmente estrutural. Assim, o *texto* foi utilizado somente para o "treinamento" desses tópicos gramaticais, o que confirma a asserção de que mesmo as atividades de compreensão oral e escrita atendem a objetivos gramaticais. Entre as linhas 14 e 31, procuramos apontar algumas das implicações dessa prática. Como procuramos demonstrar, a utilização de *textos* para o "treinamento" de tópicos gramaticais implica uma abordagem superficial de seu conteúdo. Além disso, não há uma preocupação com as especificidades dos contextos de produção e de interpretação textual (FAIRCLOUGH, 2001). Como destacamos, trata-se de um *texto* que apresenta a definição de três diferentes

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

tipos de amigo, retomando, dessa forma, o "tema" da unidade. Como demonstramos entre as linhas 19 e 31, não houve nenhum tipo de discussão do conteúdo do *texto*. Como apontamos acima, trata-se de um artigo no qual são apresentadas as definições de três diferentes tipos de amigo. Entre as linhas 19 e 24, destacamos que esse artigo parece contrariar o principal argumento do primeiro *texto*, qual seja o fato de o conceito de "amizade" variar de uma cultura para outras. Dessa forma, uma vez que o segundo *texto* foi utilizado para o "treinamento" de um tópico gramatical e, por isso, não houve uma discussão efetiva de seu conteúdo, podemos afirmar que seu conteúdo ideológico foi ignorado. Vejamos alguns excertos de outros diários de pesquisa relativos a aulas em que observamos o mesmo procedimento:

(7) (*Aula 05 – Dia 09/04/2002 – Diário de pesquisa*)

1A professora iniciou a aula de hoje pelo último exercício da unidade dezenove do livro *Focus*
2*on Grammar*, a qual focaliza a noção de amizade. Neste exercício (Exercício 5, p. 248), os
3alunos deveriam ler um texto em que um norte-americano problematiza a idéia de que as
4pessoas tornam-se amigas somente de pessoas que compartilham das mesmas opiniões,
5gostos etc. Durante a leitura, eles deveriam localizar "erros" existentes no texto e corrigi-los.
6Como a grande maioria das atividades dessa unidade do livro, esse exercício também
7focalizava as orações adjetivas. Como a atividade deveria ter sido realizada como tarefa de
8casa, a professora limitou-se a realizar a correção, a qual seguiu o mesmo padrão observado
9em aulas anteriores: a professora determinava o aluno que deveria ler cada uma das frases,
10apontar os erros e corrigi-los. Como mencionamos no relato da aula anterior, novamente o
11texto foi utilizado para a realização de um exercício gramatical. Dessa forma, não houve
12nenhuma discussão de seu conteúdo. Assim, a compreensão do texto limitou-se ao nível
13mais superficial de significação, isto é, ao nível do enredo. Nesse sentido, é importante
14destacar que os alunos deveriam ter realizado essa atividade como tarefa de casa. Trata-se
15de uma prática comum nas aulas da professora participante. Grande parte das atividade são
16realizadas em casa e somente corrigidas em sala.

As questões apontadas em (7) reafirmam nossas considerações anteriores acerca da utilização de *textos* para a realização de atividades gramaticais e das implicações dessa prática. Como apontamos à linha 5, os alunos deveriam ler um *texto* e, durante a leitura, localizar e corrigir "erros" gramaticais. Às linhas 6 e 7, destacamos que essa atividade focalizava as orações adjetivas. Como destacamos anteriormente, trata-se de um tópico gramatical que foi trabalhado em diversas aulas. Entre as linhas 7 e 16, demonstramos que a professora participante limitou-se a realizar a correção dessa atividade gramatical, ou seja, não houve nenhum tipo de discussão do *texto*. Como argumentamos, isso deve-se ao fato de os alunos terem realizado a atividade em casa. Essa prática parece ter como objetivo otimizar o tempo de aula. Durante o período de observação, presenciamos, por várias vezes, a professora participante chamando atenção daqueles alunos que não haviam realizado essas atividades. Dessa forma, uma vez que os alunos já realizaram, individualmente, a

unesp

compreensão do *texto*, a professora limita-se a corrigir o exercício gramatical. Essa prática pode levar a uma aceitação acrítica do conteúdo dos *textos* trabalhados, pois os alunos, muitas vezes, limitam-se a ler o *texto* e a levantar o vocabulário desconhecido. Dessa forma, não há uma discussão coletiva e, principalmente, orientada pela professora participante. Vejamos um trecho do diário de pesquisa referente a outra aula em que o *texto* também foi usado para realização de atividades gramaticais.

(8) (*Aula 06 – Dia 10/04/2002 – Diário de pesquisa*)

1A atividade seguinte intitulava-se "Descubra a Gramática" (*Discover the Grammar*)
2(Exercício 1, p. 258). Primeiramente, os alunos deveriam ler um excerto de uma das
3biografias, circular as palavras que introduzem orações adjetivas, sublinhar essas orações e
4traçar setas entre os pronomes relativos e os substantivos ou pronomes aos quais eles se
5referem.. Em seguida, deveriam ler um trecho da segunda biografia e localizar quatro orações
6adjetivas em que os pronomes relativos foram omitidos. Novamente, não houve nenhum tipo
7de discussão dos textos, os quais foram utilizados para a prática de um tópico gramatical. A
8atividade seguinte (Exercício 2, p. 259) intitulava-se "Primeira Impressão" (*First*
9*Impressions*). Trata-se de uma entrevista na qual uma adolescente que migrou das Filipinas
10para os Estados Unidos relata suas experiências com a língua inglesa e as mudanças que
11ocorreram em seu estilo de vida. Os alunos deveriam ler o texto e preencher algumas
12lacunas com pronomes relativos e verbos.

O excerto do diário de pesquisa apresentado em (8) refere-se a duas atividades nas quais o *texto* é utilizado para a prática de tópicos gramaticais. Os *textos* da primeira atividade (linhas 1 à 7) são excertos de duas biografias que focalizam as dificuldades enfrentadas por imigrantes para conciliar sua língua materna (a língua de sua identidade étnica) com a língua do país para o qual migraram. Como apontamos entre as linhas 7 e 8, o *texto* da segunda atividade é uma entrevista em que uma adolescente filipina relata suas experiências enquanto imigrante nos Estados Unidos. Ela destaca as dificuldades iniciais com a língua inglesa e as transformações em seu estilo de vida. Esse último *texto*, particularmente, foi utilizado como uma atividade de preenchimento de lacunas. Assim, um *texto* em que uma imigrante de um país subdesenvolvido relata como superou as diferenças culturais e lingüísticas existentes entre seu país e sua língua e os Estados Unidos (país para o qual migrou) foi simplesmente utilizado para a prática de um tópico gramatical. A questão torna-se ainda mais complexa se considerarmos que esse *texto* não foi discutido em sala, pois, como mencionamos anteriormente, os alunos deveriam "preparar" a atividade em casa.

A discussão que propusemos até o momento focaliza a questão da orientação estrutural observada na prática pedagógica da professora participante. Como procuramos demonstrar acima, essa ênfase estrutural abrange praticamente todas as atividades implementadas em sala de aula. Como afirmamos anteriormente, mesmo as atividades de compreensão oral e escrita e

unesp

de produção oral atendem a objetivos gramaticais. Nesse sentido, argumentamos que esse tipo de abordagem do *texto* ignora seus significados potenciais, isto é, seu conteúdo ideológico.

Destacamos anteriormente que essa ênfase gramatical evidencia que a prática da professora participante é orientada por uma concepção estruturalista de linguagem. Como apontamos no início dessa seção, a implementação de uma prática orientada por essa concepção de linguagem tem algumas implicações, sendo que a principal delas refere-se ao trabalho implementado com o *texto*. Nas evidências discutidas acima, procuramos demonstrar que a professora participante freqüentemente utiliza diferentes *textos* para a prática de tópicos gramaticais. Como argumentamos, essas atividades não possibilitam ou mesmo não prevêem nenhum tipo de discussão do conteúdo desses *textos*. Outro ponto importante refere-se ao fato de as atividades de "interpretação" serem realizadas como lição de casa, estando, dessa forma, fora da "supervisão" da professora participante. Nesse sentido, eles estão sendo expostos ao conteúdo ideológico desses *textos* sem que a professora participante possa auxiliá-los na tarefa de "ler" os significados veiculados nos níveis mais profundos de significação. Entretanto, como apontaremos mais adiante, a professora participante manifesta consciência acerca da existência desses níveis.

A discussão que propusemos até o momento refere-se à utilização de *textos* para a prática de tópicos gramaticais. Como destacamos, essas atividades não possibilitam nenhum tipo de discussão do conteúdo ideológico desses *textos*. Como mencionamos no início dessa seção, trata-se de uma das implicações da implementação de uma prática norteada por uma concepção estruturalista de linguagem. Vejamos como isso se verifica em uma atividade de leitura:

(9) (*Aula 10 – Dia 07/05/2002 – Contextualização: A professora participante implementa a atividade de compreensão de texto da primeira unidade do livro didático. A atividade é composta por dois textos que tratam de duas famílias inglesas que migraram: uma para o Canadá e a outra para a Grécia*)

1Profa.: (incompreensível) did you do the comprehension check at home? (tempo) yes!
2(tempo) ok! before before we go to the comprehension check because you have to do the
3comprehension check (++) é:: of the two families (+) we are going to read it aloud
4(incompreensível) and also to check if you have any vocabulary question ãh of course you
5were supposed to look for BUT ((ênfase sutil)) (período incompreensível) right! If you know
6two families/we did you say about the article? before pre-reading (+) the first article ãh::
7from Canada the Clavy family (+) what did you say about them (tempo) did you remember?
8they moved to Canada (tempo) why why why did
9 [
10José: (incompreensível)
11 [
12Profa.: yeah! why did they move
13to Canada? (tempo)

14 [
15José: because the:: (incompreensível) worked very hard é:: twelve and now é
16 [
17Profa.: ãh
18ham
19 [
20Joseé: and (incompreensível) work eight hours a day (longo período incompreensível)
21 [
22Profa.: in a
23green area yeah! close (incompreensível)
24 [
25José: (trecho incompreensível)
26 [
27Profa.: so they were in search of
28had a better (++) life (+) quality they were looking for quality right! how about people who
29moved to Greece (+++) were they in search of something?
30 [
31X: ((toda a fala da aluna é
32incompreensível))
33 [
34Profa.: ãh ham
35 [
36X: ((toda a fala da aluna é incompreensível))
37 [
38Profa.: ok but/(incompreensível)
39all of them are looking for a better (+) life style right? for/for quality in their life but one is
40more concerned with safety and violence (incompreensível) and the other one is more
41concerned about ãh working working things (+) right! business (+) things they were both
42looking for better (+) life (incompreensível) ok! many people move (++) to a new country
43in search of a new life (+) do they often find what they are looking for?/again did the
44people who moved to Canada find what they were looking for?
45 [
46X: (incompreensível)
47 [
48Profa.: yeah
49(incompreensível) they are working less they are near the green ãh well they came what
50they are looking for and how about people who moved to Greece (+) did they find what
51they are looking for? (tempo) do you remember? (...)

O excerto apresentado em (9) refere-se a uma atividade de leitura e produção oral intitulada *The Great Escape*, em que são apresentadas as perspectivas de duas famílias que deixaram a Inglaterra para viver em outros países. As personagens desses *textos* apontam as vantagens e desvantagens de terem deixado seu país de origem.

Como pode-se observar no trecho acima, a professora participante trabalhou somente o conteúdo informativo do *texto*: quem fez, onde fez, de que forma fez etc. Não houve uma problematização efetiva das questões apontadas, isto é, uma "interpretação" do *texto*. Dessa forma, o *texto* é trabalhado sem que haja qualquer tipo de preocupação com as particularidades dos contextos de produção e interpretação desse texto. Às linhas 42 e 43, a

professora inicia uma discussão mais ampla do assunto abordado no *texto*. Contudo, logo em seguida (linha 43), ela reformula sua fala e retorna ao âmbito do *texto*. Dessa forma, não há uma problematização real do conteúdo implícito do *texto*, isto é, das questões que se encontram no nível profundo de significação. Vejamos um excerto do diário de pesquisa em que essas questões são levantadas.

(10) (*Aula 10 – Dia 07/05/2002 – Diário de pesquisa*)

> 1Após a leitura, a professora participante implementou a atividade de compreensão proposta
> 2no livro didático (*Comprehension check*, p. 11). As perguntas que compreendem essa
> 3atividade não possibilitam uma discussão efetiva do conteúdo dos textos, pois abrangem
> 4somente o enredo, isto é, o nível mais superficial de significação. Mesmo quando ela aponta
> 5que muitas pessoas mudam de país em busca de uma vida melhor, ela limita-se a discutir a
> 6questão dentro do texto, quando poderia ampliar a questão e promover uma discussão mais
> 7ampla, já que se trata de um fenômeno que se verifica com certa freqüência no Brasil. Assim,
> 8a professora participante limitou-se, como compreensão do texto, a verificar se os alunos
> 9haviam compreendido o enredo do texto.

Como mencionamos em (10), após realizar a leitura do *texto*, a professora participante implementou a atividade de "compreensão" proposta pelo livro didático. As perguntas que compreendem essa atividade focalizam somente o enredo do *texto*, ou seja, elas abrangem somente seu conteúdo informativo. Dessa forma, a atividade de compreensão de *texto* proposta pelos autores do livro didático e implementada pela professora participante não possibilita uma compreensão efetiva do *texto*. Assim, não há uma problematização efetiva do assunto abordado no *texto*. Nesse sentido, destacamos em (9) que mesmo quando há a possibilidade de ampliar a discussão para além do âmbito do *texto*, isto é, realizar uma interpretação descendente, a professora participante não o faz. Como demonstramos anteriormente, a professora participante poderia ter promovido uma discussão mais ampla do assunto tratado no *texto* se trouxesse a questão para o contexto nacional, uma vez que se trata de um fenômeno freqüentemente observável no Brasil. Contudo, ela somente inicia essa discussão e, imediatamente, retorna ao *texto* (Evidência 09 – linha 42 à 44). Assim, os significados que se localizam em um nível mais profundo de significação são negligenciados.

Como destacamos acima, a professora participante limitou-se a implementar a atividade de leitura como proposto no material didático. Uma vez que a proposta de leitura do livro abrange somente o conteúdo informativo dos *textos*, temos que a professora participante está simplesmente "reproduzindo" esse conteúdo em sala de aula, ignorando, dessa forma, o componente ideológico veiculado nos níveis mais profundos de significação. Vejamos um excerto do diário de pesquisa em que discutimos a falta de problematização do assunto tratado no *texto*.

unesp

(11) (*Aula 11 – Dia 14/05/2002 – Diário de pesquisa – Contextualização: Os alunos realizam as atividades da seção seguinte a atividade de leitura.*)

1Como apontamos no relato da aula anterior, o segundo exercício da seção *Language work*
2focaliza as *question words*. Os alunos deveriam formular perguntas sobre o enredo do texto
3utilizando essa categoria gramatical. Havia uma lista de verbos que eles deveriam utilizar.
4Para corrigir essa atividade, a professora dividiu a turma em dois grupos. Um grupo
5formulava questões para o outro. A seção seguinte intitula-se "Discussão" (*Discussion*).
6Nessa seção, os alunos deveriam elencar as vantagens e desvantagem de viver em um país
7estrangeiro. A professora participante determinou que os alunos realizassem essa atividade
8em casa e entregassem por escrito. Assim, uma atividade que possibilitaria algum tipo de
9discussão do conteúdo do texto foi transformada em uma atividade de produção escrita a ser
10realizada como tarefa de casa. Dessa forma, além de não problematizar as questões
11abordadas no texto, a professora participante reduz as atividades que poderiam levar a
12algum tipo de discussão a uma atividade individual.

As questões levantadas em (11) reiteram nossas considerações anteriores acerca da falta de problematização do conteúdo dos *textos* que caracteriza a prática da professora participante. A primeira atividade (linhas 1 à 5) confirma a asserção de que sua prática pedagógica é orientada por um programa estrutural. Como destacamos entre as linhas 5 e 12, na atividade seguinte, os alunos deveriam elencar as vantagens e desvantagens de se viver em um país estrangeiro. Dessa forma, essa atividade, que se intitula "Discussão", possibilitaria alguma reflexão acerca do tema abordado na unidade, envolvendo os alunos em uma interpretação descendente. Contudo, como apontamos entre as linhas 7 e 8, a professora participante determinou que os alunos realizassem essa atividade como tarefa de casa. Assim, a única atividade que possibilitaria algum tipo de problematização do conteúdo do *texto* foi transformada em uma atividade escrita a ser realizada individualmente.

Apontamos anteriormente que a professora participante trabalhou um conto em uma das aulas observadas. Esse *texto* intitula-se *Arrangement in Black and White* e focaliza a questão do preconceito racial. Vejamos um excerto do diário de pesquisa relativo a essa aula:

(12) (*Aula 05 – Dia 09/04/2002 – Diário de pesquisa*)

1No relato da segunda aula observada (Aula 02 – Dia 27/03/2002), apontei que a professora
2participante havia agendado uma leitura extra para a aula de hoje. Trata-se de um texto
3intitulado *Arrangement in Black and White*, o qual focaliza a questão do preconceito racial.
4Como ocorre regularmente, os alunos deveriam ler o texto e levantar o vocabulário
5desconhecido em casa. A professora iniciou a discussão escrevendo na lousa a definição dos
6termos "racismo" e "preconceito" - como apontamos em relatos anteriores, a habilidade de
7elaborar definições tem sido trabalhada nas últimas aulas. Além disso, a elaboração desse
8tipo de *texto* implica o uso de pronomes relativos, tópico gramatical que vem sendo
9trabalhado nas últimas aulas. Cada uma das definições foi discutida com o grupo. Ao
10discutir a definição de "preconceito", a professora comentou que ainda há remanescentes do
11grupo *Ku Klux Klan* no sul dos Estados Unidos. Ela destacou, que o preconceito desse
12grupo é declarado, isto é, eles tornam explícito seu ódio aos negros. Nesse sentido, ela
13afirmou que no texto ocorre justamente o contrário, isto é, o preconceito é velado. Segundo

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

ela, o preconceito está "atrás das linhas", podendo ser observado nas escolhas lexicais, nas contradições da personagem principal, na utilização de uma linguagem velada que demonstra a hipocrisia dessa personagem e mesmo no tom irônico do texto. A professora também discutiu a questão dos esteriótipos. Ela apontou os esteriótipos que podem ser observados no texto e discutiu a questão dos esteriótipos absolutos, destacando, por exemplo, que não se pode afirmar, como a personagem o faz, que todos os habitantes da Virgínia são racistas. A professora destacou que o autor do texto aponta o fato de os negros também serem preconceituosos. Ela destacou, ainda, que o preconceito, a hipocrisia e as contradições podem ser observadas na escolha lexical. Nesse sentido, ela discutiu algumas frases em que a personagem manifesta, no léxico, seu preconceito e alguns sinônimos de *black* que têm um conotação negativa. Após a discussão, a professora leu algumas perguntas sobre o texto com os alunos. (...) Por fim, a professora solicitou que os alunos formassem duplas para responder algumas perguntas sobre o texto. Trata-se de uma atividade de compreensão. Os alunos dispunham de trinta minutos para responder essas questões e entregá-las à professora.

Como afirmamos anteriormente, a análise dos dados coletados nos dois primeiros contextos de pesquisa evidenciou que as professoras participantes abordam o *texto* somente quanto a seu conteúdo informativo. Demonstramos, nessa seção, que esse padrão também se verifica na prática pedagógica da professora participante do terceiro contexto de pesquisa. Destacamos também que essa abordagem "acrítica" do *texto* parece ser reflexo da concepção estruturalista de linguagem que norteia a prática pedagógica das professoras participantes. Contudo, as questões levantadas em (12) parecem, em alguns momentos, contrariar essa asserção no que se refere à professora participante do terceiro contexto. Como procuramos demonstrar em (12), durante a discussão do *texto*, ela destaca que o preconceito da personagem principal pode ser observado "atrás das linhas" (14 à 16), nas escolhas lexicais. Esse posicionamento da professora participante alinha-se a uma concepção contemporânea de linguagem. Assim, a professora demonstra consciência acerca dos diversos níveis de significação, o que não ocorre com as professoras participantes dos dois primeiros contextos. Contudo, esse alinhamento não se verifica, como destacamos anteriormente, nas demais atividades com textos. Dessa forma, parece tratar-se de uma opção da professora e não de falta de conhecimento. No próximo capítulo, apontaremos que essa aparente "contradição" relaciona-se a questões institucionais e à sua concepção do que é formar um professor de língua estrangeira.

Neste capítulo, realizamos a análise dos dados coletados nos três contextos de pesquisa. A análise demonstrou que a prática pedagógica das professoras participantes é orientada por uma concepção estruturalista de linguagem. Nesse sentido, apontamos que a implementação de uma prática orientada por essa concepção de linguagem tem algumas implicações, sendo que a principal delas relaciona-se ao trabalho implementado com o *texto*.

unesp

Com procuramos demonstrar, as atividades de compreensão propostas pelos autores dos livros didáticos e implementadas pelas professoras participantes limitam-se às camadas superficiais de significação, ignorando os níveis mais profundos. Além disso, não há nenhum tipo de preocupação com os contextos de produção e interpretação textual. No próximo capítulo, realizaremos a discussão dos dados.

CAPÍTULO 4

DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 As particularidades de cada contexto e a construção da prática de sala de aula pelas professoras participantes

Como procuramos demonstrar ao longo do capítulo anterior, o foco central da análise dos dados coletados nos três contextos de pesquisa foi a concepção de linguagem que orienta a prática pedagógica das professoras participantes[1]. A análise dos dados evidenciou que se trata de uma concepção estruturalista de linguagem. Nesse sentido, aprender uma língua estrangeira parece ser equivalente a aprender a gramática dessa língua. A análise dos dados evidenciou, portanto, que a prática pedagógica das três professoras participantes organiza-se a partir de um programa estrutural. Contudo, é necessário destacar que cada contexto apresenta um grande número de variáveis particulares, as quais devem ser consideradas. A seguir, discutiremos, brevemente, algumas dessas particularidades, principalmente no que se refere aos objetivos de cada instituição, ao corpo docente (formação diferenciada) e às pressões institucionais.

O primeiro contexto pesquisado foi a Escola Particular de Idiomas. Trata-se de uma instituição com objetivos radicalmente diferentes daqueles que caracterizam os demais contextos, uma vez que se destina, unicamente, ao ensino de língua estrangeira. Dessa forma, todos os esforços do corpo docente voltam-se para levar o aluno a se comunicar nessa língua. Quanto à formação dos professores, a principal exigência refere-se à proficiência na língua estrangeira. Nesse sentido, a grande maioria dessas instituições caracterizam-se por não exigir profissionais habilitados para o magistério, dando preferência, muitas vezes, para indivíduos que tenham vivido no exterior. A instituição em que a pesquisa foi realizada distancia-se, até certo ponto, desse padrão, uma vez que parece privilegiar profissionais com formação especifica para o magistério. Nesse sentido, de todos os professores que atuavam na instituição durante o período de coleta de dados, somente a professora participante não era habilitada. A principal forma de pressão da instituição sobre os professores refere-se, na

[1] Nosso objetivo neste capítulo é traçar paralelos entre as três práticas observadas. Dessa forma, nos remeteremos, obrigatoriamente, as três professoras participantes. Para que possamos distingui-las, utilizaremos o termo "professora 1" para a professora do primeiro contexto, "professora 2" para a professora do segundo contexto e "professora 3" para a professora do terceiro contexto. Quando utilizarmos o termo "professora participante" estaremos nos referindo a qualquer uma das professoras.

unesp

grande maioria da vezes, à implementação do planejamento de curso, isto é, do livro didático e ao desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, a professora participante afirma, como demonstraremos mais adiante, que desfruta de grande autonomia junto à instituição.

A Escola Pública, o segundo contexto pesquisado, diferencia-se em muitos pontos da Escola Particular de Idiomas. Primeiramente, a língua estrangeira é apenas um dos conteúdos a serem ensinados, sendo uma das disciplinas do currículo. Quanto aos objetivos do ensino de língua estrangeira, muitas vezes assume-se, devido às especificidades do corpo docente e discente, da carga horária reduzida, da falta de recursos materiais etc., que atingir a proficiência na língua estrangeira não é possível na Escola Pública. Dessa forma, o ensino de língua estrangeira acaba tornando-se sinônimo de ensino de leitura. Embora o corpo docente caracterize-se, muita vezes, por um baixo nível de proficiência lingüística, a grande maioria são profissionais habilitados para o magistério, pelos menos no que se refere às escolas do Estado de São Paulo. Quanto às pressões institucionais, os professores desfrutam, principalmente quando concursados, de grande autonomia dentro das instituições. Nesse sentido, a professora participante afirma, como veremos, que a direção da instituição praticamente não interfere na prática de sala de aula dos professores.

Como apontamos acima, a principal diferença entre os dois primeiros contextos investigados relaciona-se aos objetivos de cada uma das instituições. Enquanto a Escola Particular de Idiomas dedica-se, exclusivamente, ao ensino de língua estrangeira, a Escola Pública tem como objetivo propiciar aos alunos uma formação geral em diversas disciplinas. Nesse sentido, a língua estrangeira constitui-se, simplesmente, como uma das disciplinas do currículo escolar.

O contexto universitário, embora compartilhe dessa última característica da Escola Pública, apresenta outras particularidades. Primeiramente, trata-se de um curso de formação de professores de língua portuguesa e inglesa, além das respectivas literaturas. Além das diversas disciplinas relacionadas a essas duas habilitações, há disciplinas da área de Educação, de Psicologia da Educação, de Didática etc. Assim, a questão da carga horária restrita destinada à disciplina de língua inglesa configura-se como um elemento importante para que se possa compreender a prática pedagógica da professora participante desse contexto.

Outro fator importante são as particularidades do corpo discente. Como apontamos acima, trata-se de um curso de formação de professores, logo a grande maioria dos alunos são egressos de classes populares. Dessa forma, a grande maioria não freqüentou cursos

unesp

particulares de idiomas e sua experiência anterior com a língua inglesa limita-se ao aprendizado formal da língua durante o Ensino Fundamental e Médio.

Quanto à turma observada, metade dos alunos já havia estudado em cursos particulares de idiomas, contudo, podemos afirmar, a partir da observação das aulas, que mesmo esses não são proficientes. Dessa forma, os professores da universidade precisam lidar com essa defasagem entre os alunos, tendo, muitas vezes, que trabalhar com alunos "iniciantes". Quanto ao conteúdos das disciplinas, procura-se abranger as quatro habilidades. Nesse sentido, há disciplinas voltadas para a gramática e outras voltadas para o uso da língua. No caso específico da turma observada, havia, como apontamos durante a análise, uma forte ênfase gramatical, embora houvesse atividades que privilegiavam o desenvolvimento da habilidade oral, por exemplo. Quanto a pressões institucionais, a professora participante afirma, como veremos, que os professores têm grande autonomia junto à universidade, podendo, por exemplo, alterar o programa das disciplinas quando julgarem necessário.

Retomando a questão da concepção de linguagem, verificamos que as concepções das professoras participantes muitas vezes confundem-se com as do material didático. Nesse sentido, a análise dos dados evidenciou que o livro didático constitui um dos elementos determinantes do processo de ensino/aprendizagem nos três contextos pesquisados. Assim, poder-se-ia argumentar que a prática pedagógica das professoras participantes simplesmente refletiria as concepções que norteiam o material didático. Contudo, como procuramos demonstrar ao longo do capítulo de análise, elas parecem compartilhar das mesmas concepções que orientam os livros didáticos utilizados. Não se trata, portanto, de afirmar que a prática pedagógica das professoras participantes refletem, unicamente, as concepções do livro didático. Na realidade, verificou-se uma convergência entre as concepções dos livros didáticos e as concepções das professoras participantes. Contudo, não podemos afirmar de forma categórica que as três professoras percebem a linguagem da mesma forma. Vejamos, então, o que é a linguagem para elas:

(1) *(Professora 1 - Primeira entrevista com a professora participante – Dia 04/10/2001 - O pesquisador havia perguntado à professora se para ela existe uma relação direta entre a língua enquanto sistema de regras, sistema lingüístico e a cultura. Em seguida, ele pergunta o que é a linguagem.)*

1P: (...) para você existe uma relação direta entre a língua como sistema/enquanto sistema de
2regras né! enquanto sistema lingüístico e a cultura? para o povo falante de uma língua e a
3cultura desse povo sei lá dos norte-americanos ou dos ingleses e a língua QUE É DELES
4 [
5Profa.: que
6eles falam!

7 [
8P: existe uma relação entre língua e cultura?
9 [
10Profa.: eu acho que sim eu acho que sim eu acho
11que um exemplo que fica bem claro é (+) vamos pegá então compará os britânicos e os
12americanos (+) né! cê pode vê que a gramática britânica ela é muito mais formal muito mais
13cheia de não me toques né! americano ele já é mais assim (+) tanto pra falá (+) já é uma
14coisa muito mais solta né! o britânico já é muito rígido
15 [
16P: tá!
17 [
18Profa.: eu acho que isso (++)
19intrinsecamente tem a ver
20 [
21P: tá então essas características de cada cultura dos ingleses como um
22povo que não são igual/os os não (+) são irmãos digamos assim mas não são iguais são
23povos diferentes se manifestam na linguagem
24 [
25Profa.: eu acho que sim
26 [
27P: ãh ham!
28 [
29Profa.: eu não sei é a minha
30opinião
31 [
32P: tá eu concordo com você é: (+) e nesse sentido considerando isso que há uma
33relação língua língua sistema lingüístico e cultura né! do povo falante daquela língua é (+)
34qual (+) o que é a linguagem (+) pra você dentro disso o que é a linguagem qual é a função
35da linguagem né! pra uma sociedade (+++)
36 [
37Profa.: ai! (longo período de silêncio)
37(...)

O excerto apresentado em (1) foi extraído da primeira entrevista com a professora participante do primeiro contexto de pesquisa. Nosso objetivo era levantar sua perspectiva acerca da relação existente entre língua e cultura e, dessa forma, verificar qual a sua concepção de linguagem. Como pode-se perceber entre as linhas 1 e 30, a professora participante afirma que essa relação existe e propõe, como exemplo, as diferenças, quanto ao grau de formalidade, no uso da linguagem por ingleses e norte-americanos. Para ela, as particularidades de cada povo manifesta-se no uso da linguagem, o que parece sugerir que ela compartilha de uma concepção contemporânea de linguagem. Contudo, quando questionada acerca do que é a linguagem, a professora não consegue formular uma resposta (linha 37). Nesse sentido, é importante observar que o pesquisador havia dado "pistas" para uma possível resposta (linhas 32 à 35). Vejamos um excerto da segunda entrevista em que retomamos essa questão:

(2) (*Professora 1 – Segunda entrevista com a professora participante – Dia 04/06/2002 - O pesquisador retoma a questão da relação entre a língua e cultura.*)

1P: é:: nós fizemos aquela primeira entrevista e algumas coisas que eu vou falar com você são
2ãh (++) reorganizações daquilo que nós falamos na primeira entrevista e outras coisas nova e
3outras coisas que eu quero pedir a sua opinião (++) sobre alguns dados que eu retirei
4daque::/daquele questionário dos alunos (+) tá! (+) que eu queria que você comentasse (++)
5bom! é::: a primeira pergunta (+) tem a ver/é é uma reestruturação daquilo que nós já
6falamos (+) eu vou lê pra você que é um trechinho longo (+) é:: "falando sobre a relação
7entre língua e cultura (++) você afirmou o seguinte em uma das suas aulas" trecho que/que eu
8transcrevi (+) da sua aula (+) ah::: que é se eu não me engano aquela aula (tempo) que é
9daquela (+) daquela aula sobre o Halloween (+) tá! eu vou ler um trechinho
10(incompreensível) do que você falô (incompreensível) pra gente poder comentá (+) você
11falô assim (+) "o importante (+) aqui (+) o importante aqui é a gente primeiro de tudo pegá
12a cultura do outro" quando você introduziu a discussão (+) "tá (+) não preciso aceitá achá
13linda maravilhosa mais também eu não posso ir com preconceito e é isso que eu quero tirá
14da cabecinha de voceis (+) não quero que ninguém pense que aí (+) que se eu sou católico
15eu não posso brincá de Halloween ou se eu sô espírita eu não posso fazê isso ou se eu sô
16crente eu não posso fazê aquilo tá! é uma brincadera a gente só tá assim (+++) num tamo
17ficando só naquela coisa da língua da língua" o importante é o que vem agora "não tem
18como separá a língua (+) da cultura deles (+) né! tem coisa que vai aparecê (+) tá expresso
19na língua as coisas que eles fazem" é isso aqui que eu quero que você focalize "ok! então é
20só assim só só pra não passa em branco" (++) bom (+) com relação a isso (+) na nossa
21primeira entrevista (+) (a pergunta que eu fiz a você foi a seguinte) "para você existe uma
22relação entre a língua estrutura lingüística e a cultura?" (incompreensível) você falô assim
23"eu acho que sim (+) eu acho que sim (+) eu acho que um exemplo que fica bem claro é (+)
24vamos pegar então comparar os britânicos e os americanos (+) né você pode ver que a
25gramática britânica ela é muito mais formal (+) muito mais cheia de não me toques (+) né!
26americano ele já é mais assim (+) tanto/tanto pra falá (+) já é uma coisa muito mais solta (+)
27né! o britânico já é muito mais rígido"
28 [
29Profa.: (incompreensível)
30 [
31P: é! ai eu/eu continuando eu falo assim
32(+) eu confirmo (incompreensível) eu ratifico o que você fala eu falo "tá!" aí eu pergunto é::
33(+++) aí você fala disculpa "eu acho que isso intrinsecamente tem a ver" né! tem a ver
34essa relação língua e cultura né! "então essas carac::" (+) eu falo "então essas características
35de cada cultura dos ingleses como um povo que não são irmãos digamos assim (+) mas não
36são iguais" os povos falantes de inglês não os ingleses "são povos diferentes (+) se
37manifestam na linguagem" e aí você confirma "eu acho que sim" (+) aí (+) só retomando
38aquilo que você falou "não tem como separar a língua da cultura deles né tem coisa que vai
39aparecer" (+) minha pergunta é (+++) diante de tudo/isso/a partir disso que você colocou
40"como essa relação entre língua e cultura" que você colocou que existe "que você aponta
41acima manifesta-se em sala de aula" né! "como o professor de língua estrangeira deve lidar
42com essa relação?" (tempo) como você acha que isso se manifesta na sala de aula essa
43relação língua e cultura (+++)
44 [
45Profa.: mais assim eles pegando a cultura dife/aprendendo a cultura
46de fora?
47 [
48P: isso é é por que você falô que língua tem a ver com cultura a forma de pensar a
49forma de agir (+) de algum povo se manifesta NA LÍNGUA você disse "tem coisa que vai
50aparecer está expressa na língua né! ah::: (incompreensível) a pergunta é especificamente
51sobre isso "tem coisa que vai aparecer (+) tá expressa na língua" né! como essa relação que

52existe estão né! (+) que você aponta ãh:: manifesta-se em sala de aula (+) você visualiza
53isso/ como isso se manifesta-se em sala de aula? (tempo)
54 [
55Profa.: eu visualizo assim (+) é
56principalmente quando a gente aprende algum texto cultural mais não na gramática em si a
57gramática em si a gente tira da gramática alguns esteriótipos a gente fala assim ah! a
58gramática inglesa é mais fácil então eles são mais isso não sei o quê! né a gente vai
59simplificando (+) mesmo pra estimu/ tá estimulando o aluno (+) agora por exemplo quando
60aparece texto cultural (++) não sei se você se lembra daqueles textinho que falava (++)
61como que eles comemoram o ano novo né ((aguarda confirmação no pesquisador)) então é
62uma coisa assim que ao mesmo tempo que é diferente eu percebo que eles aceitam e ficam
63até mais interessados eles aceitam e ficam até mais interessados eles até falaram assim ah
64então nós vamos fazer pra ver como que é pra ver se dá certo eu/eu percebo que eles tentam
65meio que testá (++) a/a cultura do outro a/a crença do outro (+) né! e eu acho isso
66importante por que assim eu acho que a gente não tem só que aceitá ficá falando amém
67amém ah eles fazem isso então é lindo (++) ou se não ficá só criticando igual eu falei a
68gente não pode ter preconceito né mais a gente pode tá questionando (++) pode tá/eu não sei
69se era mais ou menos isso
70 [
71P: por aí! (...)

Como demonstramos em (1), a professora 1 afirma que há uma relação entre língua e cultura. Contudo, ela não consegue apontar qual é a sua concepção de linguagem. Uma vez que ela afirma que linguagem e cultura se relacionam, esperávamos que sua definição de linguagem englobasse essa relação, o que caracterizaria uma concepção contemporânea de linguagem. Como pode-se perceber em (2), embora tenhamos reformulado a questão de forma a tornar mais claro o nosso questionamento (linha 1 à 53), a professora participante novamente não consegue formular uma resposta. Pode-se perceber entre as linhas 55 e 69 que sua resposta "foge" do âmbito da questão.

Como procuramos demonstrar em (1) e (2), embora a professora participante do primeiro contexto de pesquisa afirme que linguagem e cultura se relacionam, ela não consegue formular uma definição de linguagem que englobe esse pressuposto. Contudo, embora ela não consiga elaborar essa definição, poder-se-ia supor que ela compartilha dessa concepção de linguagem. Tomando essa hipótese como verdadeira, teríamos uma contradição, uma vez que a análise de sua prática pedagógica revelou uma concepção estruturalista de linguagem. Como procuramos demonstrar ao longo da análise de sua prática (seção 3.2.1 do capítulo de análise), todo o processo de ensino/aprendizagem organiza-se a partir de um programa estrutural. Nesse sentido, mesmo as atividades lúdicas implementadas por ela focalizam tópicos gramaticais e baseiam-se em uma concepção behaviorista de ensino/aprendizagem. Assim, parece haver uma contradição entre o seu "dizer" e o seu "fazer".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Em alguns pontos da análise da prática pedagógica da professora participante, apontamos que ela demonstra uma postura crítica acerca da influência de símbolos da cultura norte-americana no Brasil. Contudo, destacamos que essa postura crítica baseia-se no senso comum e se limita ao nível do "dizer", isto é, não se manifesta em sua prática pedagógica. Trata-se, portanto, da mesma contradição apontada acima.

Uma vez que nossos dados primários são as interações em sala de aula e que a análise dos dados evidenciou uma concepção estruturalista de linguagem, quais seriam as possíveis explicações para a contradição apontada acima? Como afirmamos anteriormente, o livro didático utilizado pela professora participante organiza-se segundo uma concepção estruturalista de linguagem. Destacamos também que o material didático é um dos elementos determinantes da prática pedagógica das três professoras participantes. Uma vez que a instituição em que a pesquisa foi realizada adota um livro didático, poderíamos supor que a prática pedagógica da professora participante estaria sendo "moldada" pela ordem de discurso vigente. Contudo, como demonstraremos, os dados sugerem que esse amoldamento não existe.

A primeira instituição na qual a pesquisa foi realizada apresenta algumas características que são significativas para a nossa análise. Primeiramente, trata-se de uma escola relativamente nova. Como apontamos, no período de coleta de dados, segundo semestre de 2001, a escola estava em funcionamento havia dois anos. Além disso, trata-se de uma escola relativamente pequena: o corpo docente, da área de inglês, era constituído por três professores e o discente por aproximadamente cem alunos, incluindo alunos de inglês, espanhol e redação. Outro dado importante refere-se às relações hierárquicas. Em escolas particulares de idiomas, freqüentemente verifica-se uma relação de subordinação muito forte. Essa relação geralmente se verifica, por exemplo, na existência de um "coordenador" de área, o qual direciona e, muitas vezes, "controla" o andamento do processo de ensino/aprendizagem. Outro índice dessa relação de subordinação é a "imposição" de um material didático específico (o "método" da escola) e a obrigatoriedade de conclusão das unidades em um tempo determinado, a utilização de testes formulados pela coordenação ou pelos autores do material didático, entre outros. A escola em que foi realizada a pesquisa caracteriza-se justamente pela inexistência de uma relação de subordinação dessa ordem. No questionário aplicado à professora participante, havia algumas perguntas relacionadas a essa questão. Vejamos a primeira:



(3) 1Você sente-se à vontade para trabalhar nesta escola? Justifique sua resposta?
2"Muitíssimo. Tenho liberdade para realizar as atividades que desejo, minha opinião é
3importante para a direção, não há competição entre os professores, não há fofoca, eu
4realmente me sinto em casa."

Como a professora participante afirma, a instituição não exerce, pelo menos de forma explícita e "consciente", nenhuma forma de pressão sobre o corpo docente. Além disso, os professores têm autonomia para implementar as atividades que desejarem e/ou julgarem necessárias. Vejamos a pergunta relativa ao planejamento de curso:

(4) 1O planejamento do curso (o que será ensinado e de que forma) é imposto pela diretoria ou o
2professor tem autonomia para modificá-lo (acrescentar ou retirar atividades quando julgar
3necessário)?
4"Um dos muitos aspectos positivos da escola é o fato de nós professores participarmos das
5decisões, opinarmos e termos a liberdade de conduzir a turma da maneira que acharmos
6conveniente."

Percebe-se que a professora participante sente-se livre para implementar e modificar sua prática como julgar necessário (linha 5). Além disso, ela sente-se valorizada, uma vez que seu ponto de vista é aceito e levado em consideração pela direção. Isso também se verifica com relação ao livro didático utilizado.

(5) 1O livro didático utilizado foi imposto pela diretoria da escola ou escolhido pelo corpo
2docente?
3"Escolhido pelo corpo docente."

Com base em (3), (4) e (5), podemos concluir que a instituição não exerce, pelo menos de forma consciente, nenhum tipo de pressão sobre o corpo docente. Isso fica evidente na fala da professora participante. Dessa forma, a instituição não atua como força reguladora de sua prática de sala de aula, distanciando-se do "modelo" de escola particular de idiomas apresentado acima.

A partir das questões discutidas acima, podemos afirmar que a professora participante desfruta de uma grande autonomia em sua prática de sala de aula, pelo menos no que se refere a cobranças e imposições da instituição. Dessa forma, sua prática pedagógica não reflete as concepções de ensino/aprendizagem e de linguagem da instituição, o que invalida a hipótese do amoldamento institucional. Resta, ainda, a hipótese de que sua prática poderia refletir as concepções do livro didático. Contudo, como apontamos no início desse capítulo, a análise dos dados evidenciou que as professoras participantes dos dois primeiros contextos compartilham das mesmas concepções que orientam os livros didáticos utilizados por elas, enquanto a professora participante do terceiro contexto parece "moldar" sua prática às especificidades contextuais. Não se trata, portanto, de afirmar que a prática pedagógica da

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

professora 1 reflete, unicamente, as concepções do livro didático. Como apontamos, verificou-se, na realidade, uma convergência entre as concepções do livro didático e as suas concepções. Passemos agora à concepção de linguagem da professora participante do segundo contexto.

(6) (*Professora 2 - Primeira entrevista com a professora participante – Dia 11/11/2002 - O pesquisador havia perguntado à professora se para ela existe uma relação direta entre a língua enquanto sistema de regras, sistema lingüístico e a cultura. Em seguida, ele pergunta o que é a linguagem.*)

1P: (...) tá! ãh:: bom aí a pergunta seguinte é a seguinte "para você (+) existe alguma relação
2entre a língua sistema lingüístico e a cultura?" (tempo) vou reformulá "você acha que a
3cultura de um povo ou melhor sua forma de representar o mundo" não é "se reflete na
4linguagem?" (+)
5 [
6Profa.: reflete ((pode-se observar uma certa insegurança na voz da professora))
7(tempo) a cultura reflete na linguagem sim (+++) você acha que fica contraditório dizê que
8ela reflete na linguagem? (incompreensível) na cultura (+) é isso?
9 [
10P: não eu acho que sim (+) eu
11acho que: e:: o que você falô é real é essa é o meu ponto também (+) né que a lin/que a
12cultura se reflete na linguagem né!
13 [
14Profa.: mais eu acho que ela não é assim tão:: ela não chega a ser
15uma coisa tão importante pra ensiná a língua você não precisa ensiná tudo da cultura
16daquele povo pra ensiná a língua!
17 [
18P: (incompreensível) falando sobre linguagem né! "o que é
19(+) linguagem para você?"
20 [
21Profa.: é um meio de comunicá (+) é um meio de se comunicar (+)
22 [
23P: certo!
24(...)

Em (6), pode-se observar que, como a professora 1, a professora participante do segundo contexto também afirma que linguagem e cultura se relacionam (linha 1 à 8). Contudo, como destacamos à linha 6, pode-se observar uma certa insegurança em sua resposta. Além disso, ela nos questiona acerca de nossa perspectiva da questão. Diferentemente da professora 1, que parece conceber a cultura como um fenômeno heterogêneo (a questão dos diferentes graus de formalidade no uso da linguagem apontada por ela), a professora participante do segundo contexto parece compartilhar de uma concepção monolítica de cultura. Nesse sentido, sua afirmação de que não é preciso ensinar "tudo" sobre a cultura da língua-alvo para ensiná-la (linhas 14 à 16) parece evidenciar essa concepção. Diferentemente da professora 1, que hesitou ao definir linguagem, a professora participante mostrou-se muito segura ao fazê-lo (linha 21). Contudo, sua definição de linguagem é muito

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

vaga. Como ela afirma à linha 21, a linguagem é simplesmente um meio de se comunicar. Sua definição não esclarece, por exemplo, que tipos de informações podem ser transmitidas (comunicadas) por meio da linguagem. Dessa forma, o excerto da entrevista com a professora participante apresentado em (6) não foi muito significativo no sentido de evidenciar qual a sua concepção de linguagem.

Como apontamos anteriormente, poderíamos supor que a prática pedagógica das professoras participantes estaria sendo "moldada" pelas instituições nas quais elas trabalham, uma vez que essas instituições adotam livros didáticos. Contudo, como demostramos ao discutir a prática pedagógica da professora 1, isso não se verifica. O mesmo parece ocorrer com a professora participante do segundo contexto. Durante o período de coleta de dados, aplicamos um questionário à professora participante com o intuito de levantar informações relativas à sua formação e à instituição. A seguir, apresentaremos algumas dessas questões:

(7) 1Você sente-se à vontade para trabalhar nesta escola? Justifique sua resposta?
2Sim. Há apenas duas efetivas: eu e a Sandra. A professora Sandra está para aposentar-se e 3não gosta de modificar seu esquema, então trabalho sozinha e minha maneira e aliada à 4outros professores.

Como a própria professora participante afirma em (7), ela desfruta de grande autonomia dentro da instituição. Nesse sentido, ela destaca que há apenas duas professoras efetivas, sendo que uma delas está se aposentando. O mesmo se verifica com relação ao planejamento de curso e à adoção do livro didático:

(8) 1O planejamento do curso (o que será ensinado e de que forma) é imposto pela diretoria ou o 2professor tem autonomia para modificá-lo (acrescentar ou retirar atividades quando julgar 3necessário)?
4Os professores têm autonomia para elaborar e modificar.

Vejamos a resposta da professora participante acerca da adoção do livro didático:

(9) 1O livro didático utilizado foi imposto pela diretoria da escola ou escolhido pelo corpo 2docente?
3O livro foi escolhido pelos professores.

Com base nas evidências (7), (8) e (9), podemos concluir que a instituição não exerce, pelo menos de forma consciente, nenhum tipo de pressão sobre o corpo docente. Dessa forma, a instituição não atua como força reguladora de sua prática de sala de aula. A única influência do contexto sobre sua prática refere-se a um dos critérios de adoção do livro didático.

(10) 1Caso o livro didático tenha sido escolhido pelo corpo docente, você participou dessa escolha?
2Caso tenha participado, quais foram os critérios utilizados para a adoção desse livro didático?
3(Apontar os critérios por ordem de importância).



4O livro didático foi escolhido pelos professores, e eu participei. Os critérios foram: preço e o
5conteúdo dos textos

Como pode-se observar em (10), um dos critérios usados para a adoção do livro didático foi o preço. Como trata-se de uma *Escola Pública*, que atende uma clientela oriunda das classes populares, esse parece ter sido o principal critério de escolha.

Como procuramos demonstrar acima, a professora participante desfruta de uma grande autonomia em sua prática de sala de aula, o que invalida a hipótese do amoldamento institucional. Resta, ainda, a hipótese de que sua prática poderia refletir as concepções do livro didático. Contudo, como apontamos no início dessa seção, a análise dos dados evidenciou que a professora participante compartilha das mesmas concepções que orientam o livro didático utilizado por ela. Não se trata, portanto, de afirmar que sua prática pedagógica reflete, unicamente, as concepções do livro didático. Nesse sentido, é muito significativo o fato de ela ter escolhido o material didático. Como demonstramos acima, verificou-se, na realidade, uma convergência entre as concepções do livro didático e as concepções da professora participante. A seguir, discutiremos a concepção de linguagem da professora participante do terceiro contexto de pesquisa. Vejamos suas considerações acerca da relação entre língua e cultura e sua definição de linguagem.

(11) (*Professora 3 - Primeira entrevista com a professora participante – Dia 11/11/2002 - O pesquisador havia perguntado à professora se para ela existe uma relação direta entre a língua enquanto sistema de regras, sistema lingüístico e a cultura. Em seguida, ele pergunta o que é a linguagem.*)

1P: (...) é:: "pra você (+) existe uma relação entre (+) estrutura lingüística sistema lingüístico e
2cultura?" (+) essas duas coisas
3 [
4Profa.: acho que existe claro claro por que a língua se organiza de
5acordo com aspectos culturais até os próprios/não os provérbios mais por exemplo as as (+)
6word formation por exemplo né que você trabalha com formação de palavras ãh de com os
7compound nouns ela tem uma lógica que ela é muito própria é ela/fais parte do sistema da
8língua mais ela ela tá ali relacionada ao contexto na qual ela ocorre né eu acho que teve um
9(++)
10 [
11P: certo! e falando sobre isso "o que é linguagem para você?"
12 [
13Profa.: o que linguagem pra mim!
14toda forma de comunicação independentemente de ser língua oral né ela é forma de
15comunicação e ela pode (+) é: ela não ocorre se você não tiver minimamente conhecimento
16prévio da outra cultura da outra pessoa da outra (+) né por que não adianta você saber a
17LÍNGUA se você não dominar os outros aspectos os aspectos culturais os aspectos
18situacionais contextuais enfim (+) se você não tive isso você não comunica se não você vai
19invadir o espaço do outro você vai (+) se grosso você vai não não se fazer entender enfim
20(+) então eu acho (+)
21(...)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Como pode-se observar em (11), a professora participante afirma que existe uma relação entre língua e cultura (linhas 1 à 8). Nesse sentido, ela afirma, às linhas 1 e 2, que a língua se organiza de acordo com aspectos culturais. Entre as linhas 4 e 9, ela exemplifica essa relação com as regras de formação de palavras. Em seguida, ela reafirma a existência dessa relação ao definir linguagem. Como pode-se observar, ela define linguagem como toda forma de comunicação. Diferentemente da professora 2, que simplesmente afirma que a linguagem é um meio de se comunicar (evidência 6), a professora participante do terceiro contexto justifica sua resposta, destacando que a linguagem "é toda forma de comunicação" (linhas 13 e 14). Em seguida, ela destaca que saber uma língua estrangeira não se limita a conhecer a gramática dessa língua, pois há outras competências envolvidas no uso da linguagem. Segundo ela, o domínio da gramática da língua-alvo não garante que o falante irá se comunicar eficientemente, pois há um componente cultural envolvido no uso da linguagem.

Como procuramos demonstrar acima, a professora participante do terceiro contexto de pesquisa parece compartilhar de uma concepção contemporânea de linguagem. Contudo, como a análise dos dados evidenciou, sua prática pedagógica é orientada por um programa estrutural, o que caracteriza uma concepção estruturalista de linguagem. Nesse sentido, sua prática organiza-se com base em materiais didáticos de orientação fortemente estruturalista. Assim, parece haver, como verificou-se com as professoras participantes do primeiro e do segundo contexto, uma contradição entre o seu "dizer" e o seu "fazer", pois ela parece conceber a linguagem segundo uma perspectiva contemporânea, mas implementa uma prática fundamentada em uma concepção estruturalista de linguagem. Essa "incoerência" parece relacionar-se a questões de ordem institucional.

Ao longo da análise da prática pedagógica da professora participante, demonstramos que sua prática organiza-se segundo um programa estrutural. Apontamos, nesse sentido, que todos os livros didáticos utilizados por ela baseiam-se em uma concepção estruturalista de linguagem. Nesse sentido, destacamos que o livro didático adotado também organiza-se segundo um programa estrutural. Vejamos como se deu a adoção do livro didático:

(12) 1O livro didático utilizado foi imposto pelo departamento?
2Não. Já havia sido usado por colegas que o julgaram adequado. Não houve imposição.

A evidência (12) foi extraída do questionário aplicado à professora participante durante o período de coleta de dados. Como ela aponta, o livro didático não foi imposto.

Contudo, observa-se que ela destaca que o livro já havia sido utilizado pelos colegas de departamento e estes o julgaram adequado. Assim, o material foi sancionado positivamente pelos colegas. Vejamos a questão relativa aos critérios utilizados para a escolha do material.

(13) 1Você teve alguma participação na escolha do livro didático adotado? Caso tenha participado, 2quais foram os critérios utilizados para a adoção desse livro didático? (Apontar os critérios 3por ordem de importância).
4Sim.
5Resultados previamente positivos por quem conhecia a turma;
6Acessibilidade da editora em fornecer o material para análise.

Em (13), a professora participante reitera que o fato de o livro ter sido sancionado positivamente pelos colegas da área foi um dos fatores que determinaram sua adoção. Vejamos como ela avalia o livro didático:

(14) 1Como você avalia o livro didático adotado?
2Acho as unidades extensas, mas é um livro abrangente, que lida com as 4 macro-habilidades 3de forma homogênea. Talvez o nível lingüístico da classe não seja adequado para o nível. 4Entretanto, é o nível que julgamos (eu e a área) conveniente para alunos de Letras no 3º. ano.

Como podemos observar em (14), a professora participante avalia o livro didático positivamente. Nesse sentido, ela afirma que se trata de um livro abrangente e que este focaliza as quatro habilidades envolvidas no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Em seguida, ela declara que o livro parece não ser adequado ao nível da classe, mas que é o nível que ela e os demais professores da área de língua inglesa julgam conveniente para alunos do terceiro ano de um curso de Letras. Novamente, percebe-se a influência dos colegas da área sobre as decisões da professora participante. Trata-se, portanto, da influência da instituição em sua prática pedagógica. Dessa forma, poderíamos supor que sua prática é "moldada" pela instituição. Contudo, como apontamos em (12), (13) e (14), a professora também participou da escolha do material didático. Vejamos a questão relativa ao programa de curso:

(15) 1Há um programa de curso a ser seguido previamente elaborado pelo departamento? Este 2programa pode ser alterado pelo docente?
3Sim. Pode ser alterado no ano anterior e tem de passar pelas instâncias superiores.

Como a professora participante aponta em (15), há um programa previamente elaborado para a disciplina. Contudo, como ela afirma à linha 3, esse programa pode ser alterado pelo professor, embora essa alteração precise ser sancionada pela instituição. Nesse sentido, vejamos como a professora participante sente-se com relação à instituição:

(16) 1Você sente-se à vontade para trabalhar nesta instituição? Justifique sua resposta?



2Muito. Tenho liberdade para pesquisa, para conduzir minhas aulas da forma que acredito e
3posso compartilhar dúvidas e anseios com alguns colegas.

Em (16), a professora participante declara que sente-se à vontade para trabalhar na instituição. Como pode-se observar às linhas 2 e 3, ela declara que tem autonomia em sua prática pedagógica, o que parece atenuar a influência da instituição. Essa liberdade é reafirmada à linha 2. Como pode-se observar, a professora afirma que tem liberdade para trabalhar como acredita, o que parece sugerir que sua prática pedagógica reflete, em parte, suas próprias concepções.

Na discussão proposta acima, procuramos demonstrar que embora a instituição influencie a prática da professora participante, não se pode afirmar de forma categórica que sua prática é "moldada" por ela. Como vimos acima, ela declara que se sente à vontade na instituição e que tem autonomia para conduzir sua prática pedagógica como julgar conveniente. Dessa forma, a "contradição" que apontamos acima persiste, pois temos que a professora participante parece compartilhar de uma concepção contemporânea de linguagem ao mesmo tempo que implementa uma prática baseada em um programa estrutural. Como demonstraremos, o que parece explicar essa contradição é a idéia de formação de professores que subjaz à prática da professora participante. Vejamos um excerto da entrevista com a professora que confirma essa asserção:

(17) ((*Professora 3 - Primeira entrevista com a professora participante – Dia 11/11/2002 - O pesquisador havia perguntado à professora o que ela acha importante priorizar no ensino de língua inglesa para o curso de Letras*)

1P: (...) falando especificamente sobre o curso de Letras "o que você acha importante priorizar
2no ensino de língua inglesa no curso de Letras?"
3 [
4Profa.: no curso de Letras eu achei fundamental saber
5o que que eles vão ensinar pra saber como que eles tem que aprender o que eles vão ensinar
6(++) né! eu acho que a gente não tem a gente tá buscando fazê isso mais assim qual que é a
7realidade do contexto que eles vão (+) vão ter hoje qual que é a realidade brasileira de ensino
8(++) né então cê tem lá a escola pública que eles vão seguir a LDB que é basicamente
9instrumental sei lá eu tô te dando um exemplo né! então eles têm que tê noções de leitura
10instrumental pra poder trabalhá com isso né! ou eles vão ensiná numa escola de língua de
11(+) ãh com a abordagem comunicativa eles têm que sabê que isso é um outro contexto
12portanto eles têm que tê um outro tipo de conhecimento eles têm que desenvolver
13linguagem oral e tudo mais (+) né! ao passo que pra dar aula no cursinho por exemplo eles
14não têm que sabê fala inglês e eles têm que saber dar aula de de:: texto é um pouco diferente
15eu acho (+) embora se eles soubessem tudo fosse muito melhor mais (+) não é o caso (+)
16né! então eu acho que você tem que ver como que os diferentes aspectos aí vão ser
17abordados né! a língua enquanto sistema eu acho importante pra eles consigam dar ãh ãh
18(++) não não é que eles consigam dar uma aula de gramática mais que eles consigam
19através disso entender como que essa língua se organiza pra saber como ensiná que nem se
20ela/se eles não souber como se organiza não tem como (+)
21 [

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

22P: certo!
23(...)

Como fica evidente em (17), a contradição observada entre a concepção de linguagem manifestada pela professora participante e a que orienta sua prática pedagógica pode ser explicada pela sua concepção do que é formar um aluno de um curso de Letras, isto é, um professor em formação. Para a professora participante, é necessário formar um aluno que possa adequar-se aos diferentes contextos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Como ela afirma, uma vez que não é possível, durante o curso, desenvolver de forma satisfatória todas as habilidades envolvidas no uso da linguagem, o foco na competência sistêmica parece uma alternativa viável. A professora participante parece acreditar, portanto, que ao adquirirem esse conhecimento sistêmico, os alunos conseguirão adequar-se aos diferentes contextos de ensino. Nesse sentido, é importante destacar que embora a análise dos dados tenha evidenciado que a prática pedagógica da professora participante organiza-se segundo um programa estrutural, verifica-se um grande número de atividades de produção oral e escrita e de compreensão oral e escrita. Embora tenhamos argumentado, ao longo da análise de sua prática, que essas atividades também atendem a objetivos gramaticais, é necessário destacar que as atividades implementadas pela professora participante levaram os alunos a produzir na língua-alvo, o que não se verificou nos demais contextos pesquisados.

Como apontamos anteriormente, o foco central da análise dos dados coletados nos três contextos de pesquisa foi a concepção de linguagem que orienta a prática pedagógica das professoras participantes. A análise dos dados evidenciou que a prática pedagógica das três professoras é orientada por uma concepção estruturalista de linguagem. Nesse sentido, a análise evidenciou que a prática pedagógica das três professoras participantes organiza-se a partir de um programa estrutural. Entre as evidências (1) e (17) acima, procuramos apontar os diferentes *discursos* que parecem constituir as professoras participantes. Como procuramos demonstrar, as professoras dos dois primeiros contextos realmente parecem compartilhar da concepção de linguagem que observamos em sua prática, enquanto a professora do terceiro contexto parece "moldar" sua prática ao contexto educacional. Contudo, a análise dos dados demonstrou que a implementação de uma prática segundo uma concepção estruturalista de linguagem tem algumas implicações, sendo que a principal delas refere-se ao tratamento do *texto*. Como demonstramos, o trabalho implementado com o *texto* pelas três professoras participantes não possibilita uma "interpretação" efetiva do conteúdo desses *textos*. A análise dos dados demonstrou que as três professoras participantes não parecem conceber o *texto*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

enquanto *discurso*. Assim, elas desconsideram que os *textos* constituem amostras de *discurso* produzidas por uma *comunidade discursiva* situada em um contexto ideológico diferente daquele em que ele será consumido/interpretado. Vejamos como as professoras participantes avaliam a "proposta de leitura" do material didático por elas utilizado.

(18) (*Professora 1 - Primeira entrevista com a professora participante -- Dia 04/10/2001 - O pesquisador havia perguntado à professora se a proposta de leitura do livro é conveniente.*)

1P: (...) os textos que trazem esses aspectos culturais são convenientemente explorados pelo
2livro (+) o que o livro propõe com esses esses conteúdos culturais cê acha que o quê o livro
3apresenta é conveniente a forma que o livro propõe que você explore ãh o texto né o
4 [
5Profa.: daquele
6jeito ou teria que ser diferente?
7 [
8P: isso!
9(tempo)
10Profa.: olha eu acho (++) eu acho que ele é conveniente sim porque ele (+) ele faz com que
11o aluno capte (+) sabe só o principal ali o essencial de acordo com o nível né o nível vai
12avançando ele vai te pedindo mais (+) e depois ele ainda traz uma discussão legal e talvez se
13ele não trouxesse o professor também faria na boa (+) né uma parte oral de comparar ah! e
14aqui né é muito legal você tá assim trazendo pra cá coisa nova e aqui tem isso? ah! tem só
15que é diferente! como que é e tenta falá né então eu acho que ele assim (+) ele não se
16preocupa muito com a gramática tá do aspecto cultural ele se preocupa mais em você discuti
17aquilo oralmente
18 [
19P: tá!
20 [
21Profa.: eu acho isso importante
22 [
23P: ãh ham certo! ãh:: e falando nisso você falou
24de as vezes apresenta contrastes entre uma cultural e outra né você tem uma preocupação
25quando você tá trabalhando esses aspectos culturais em tá mostrando para os pro aluno a
26diferença entre as culturas né! e por quê que é importante você tá mostrando para o aluno o
27que é diferente em cada cultura?
28 [
29Profa.: eu gosto muito de perguntá (+) se aqui é igual ou diferente
30pra despertar nas pessoas nos alunos esse senso crítico entendeu de você não só receber
31informação você também saber comparar saber analisar falá ah! mais isso é legal ou não é
32ah! aqui não tem podia ter sabe! eu acho importante porque sempre te acrescenta alguma
33coisa uma troca né?! eu acho que sim
34P: desperta o aluno para essa visão crítica né?
35 [
36Profa.: visão crítica da leitura porque se não ele vai
37ler só por ler pra saber o que tá falando lá aí passa muita coisa despercebida (+)

Como pode-se perceber em (18), a professora 1 avalia a proposta de leitura do livro didático positivamente (linhas 10 à 17), mesmo destacando, à linha 11, que ela leva o aluno a captar somente o conteúdo informativo do *texto* ("o principal"). Em seguida, ela aponta que o livro "traz uma discussão legal" (linha 12). Contudo, como a análise de sua prática

evidenciou, a proposta de leitura do livro didático baseia-se em questões contrastivas, o que não possibilita uma compreensão efetiva do conteúdo desses *textos*. Entre as linhas 29 e 37, a professora participante afirma que promove uma prática comparativa com o intuito de "despertar o senso crítico dos alunos". Contudo, como demonstramos durante a análise de sua prática, a implementação de uma discussão comparativa freqüentemente conduz à constituição de estereótipos culturais além de não possibilitar uma compreensão efetiva do conteúdo dos *textos*. Além disso, a problematização proposta pela professora participante parece basear-se no senso comum. Assim, a discussão proposta por ela pauta-se em questões que se tornaram naturalizadas. Outra questão importante refere-se àqueles *textos* que não compreendem "atividades de leitura", sendo utilizados para a contextualização e treinamento de tópicos gramaticais. Como destacamos durante a análise, os alunos são simplesmente exposto a esses *textos*. Assim, podemos concluir, a partir da fala da professora participante apresentada em (18), que o *texto*, para ela, não constitui uma amostra de *discurso*. Nesse sentido, essa concepção de *texto* reflete a concepção de linguagem que norteia sua prática pedagógica. Vejamos, agora, como a professora participante do segundo contexto avalia a proposta de leitura do livro didático:

(19) (*Professora 2 - Primeira entrevista com a professora participante – Dia 11/11/2002 - O pesquisador aborda a questão do conteúdo dos textos e da proposta de leitura do livro*)

1P: (+) você acha que/quando o livro didático nos textos né ãh:: o livro trais esses aspectos
2culturais ãh esses aspectos "são convenientemente apresentados pelo livro didático?"
3(tempo)
4P: naquele
5 [
6Profa.: se eles se eles demonstram isso de maneira conveniente
7 [
8P: isso se o livro apresenta de
9uma forma interessante da forma que você acha que deveria ser por exemplo quando as
10autoras apresentam o Halloween (+) né que foi a unidade que eu assisti você acha que elas
11apresentam de forma conveniente
12 [
13Profa.: bom (+) eu acho que eles poderiam é: ir mais (+) pela
14origem da coisa e eu acho que eles abordam de maneira muito simplista assim fica muito
15superficial mais (+++) mais (++) como um um ponto pra começá/pra trabalhar outras coisas
16gramática vocabulário eu que tudo bem eu acho que eles atingem o objetivo a a maioria
18deles (+)
19(...)
20(...)na/a primeira unidade do livro trata sobre o inglês como língua mundial
21 [
22Profa.: isso que é a
23língua mãe!
24 |
25P: você acha que naquele texto naquele texto elas abordam essa questão do inglês
26enquanto né todo mundo fala do inglês enquanto língua você acha que ali essa
27apresentam/discutem essa questão de forma conveniente



28 [
29Profa.: eu acho que tá legal numa primeira
30unidade quando ele fala que é a língua inglesa ela tá: (+) na música ela tá na política ela tá
31na ciência na medicina no esporte na TV e isso: mostra pro aluno que é uma língua
32importante pra eles aprenderem então eu acho que eles trabalham bem isso (+)
33(...)

Como pode-se perceber em (19), a professora 2 considera que os aspectos culturais são apresentados de forma conveniente no livro didático. Como ela destaca às linhas 14 e 15, o único ponto problemático refere-se à superficialidade dos *textos*. Em seguida (linhas 15 à 18), ela afirma que enquanto "artifício" para contextualizar a gramática, os *textos* atingem seu objetivo. Essa postura acrítica frente ao conteúdo dos *textos* também pode ser observada entre as linhas 25 e 33. Questionada acerca de um texto que trata da questão da expansão da língua inglesa, a professora novamente sanciona a proposta de leitura do livro positivamente. Vejamos a continuação da entrevista:

(20) 34P: (...) falando ainda do livro da forma que o livro apresenta as coisas é "qual é sua
35avaliação da proposta de leitura trazida pelo livro didático?"
36 [
37Profa.: olha! (+) na verdade ((algumas
38alunas interrompem a entrevista para convidar a professora para participar do "amigo
39secreto" de sua turma))
40P: eu havia te perguntado sobre a proposta de leitura do livro né!
41 [
42Profa.: eu não sei se você tá
43lembrado de uma vez que você (+) acho que você me perguntou qual foi o critério pra gente
44adota o livro?
45 [
46P: ãh ham perguntei no questionário ãh ham
47 [
48Profa.: que:: a gente adotô esse livro pelo
49preço
50 [
51P: ãh ham
52 [
53Profa.: né! ele tem/ele apresenta bastante (+) exercícios estruturais e:: (++) não foi
54assim por que era o melhor livro tinham outros livros havia livros melhores colorido (+) né
55que esse não tem (+) MAIS diante da situação que a gente vive né pra que seja uma coisa
56acessível pro nosso aluno (+) ele foi escolhido pelo preço (+) nem tanto pelo conteúdo (+)
57mais eu acho que são textos as/fáceis não é se eles trabalharem bem o vocabulário eles
58conseguem lê eles conseguem traduzi entendê (++)
59(...)
60Profa.: claro é uma dificuldade grande/mesmo por que eles não preci/eles compram no
61primeiro colegial vários livros (++) então a gente tem que tá pensando nisso
62 [
63P: lógico!
64 [
65Profa.: e esse é
66pra três anos então (++)
67(...)

Em (20), pode-se observar a questão da influência da instituição na prática da professora participante. Questionada acerca da proposta de leitura do livro didático (linhas 34 e 35), ela afirma que o principal critério de adoção foi o preço e não o conteúdo (linha 37 à 61). Ao longo da análise de sua prática, apontamos que leitura parece ser sinônimo de tradução. Isso pode ser observado às linha 57 e 58. Essa concepção de leitura parece ser reflexo da concepção de linguagem que subjaz a prática da professora participante. Em (21) abaixo, a concepção de linguagem e de leitura da professora participante pode ser observada mais claramente.

(21) 68P: (...) a décima primeira você já falou mais eu gostaria que você de ver você repetir "como
69você avalia o conteúdo dos textos?"
70 [
71Profa.: então eu acho que eles são bem traba/se você trabalhá
72bem o vocabulário com os alunos eles entendem o texto ou uma leitura eles mesmo lendo
73(--) eles entendem sim eu acho que são bem trabalhados (+) enquanto vocabulário e texto
74né!
75 [
76P: tá bom! a décima prime/a décima segunda questão (+) é assim pensando Profa nessa
77oposição né de entre compreensão versus interpretação então compreensão se referindo à
78percepção dessas informações mais que tão mais superficiais no texto
79 [
80Profa.: certo!
81 [
82P: e interpretação
83essa coisa mais profunda digamos assim é:: você acha que as atividades propostas no livro
84tá é:: permitem essa interpretação desse/dos textos a forma com as unidades os exercícios
85de/
86 [
87Profa.: não! poucos textos aqui ((coloca a mão sobre o livro didático)) dão pra: você fazê
88essa interpretação né a gente (+) o texto do/da AIDS por exemplo a gente trabalhô falô de
89outros aspectos né e deu pra gente dá uma interpretada melhor (+) né tem textos que eles
90são é:: (++) só só por informação cê entendeu eles são informativos então não tem muito o
91que trabalhá no texto informativo né!
92(...)

A fala da professora apresentada em (21) reitera nossas considerações anteriores acerca de sua concepção de linguagem. Como pode-se observar entre as linhas 82 e 92, ela afirma que a maioria dos *textos* trabalhados no livro didático são *textos* "informativos" e que não é possível realizar uma compreensão desse tipo de *texto*. Assim, podemos concluir, a partir de sua fala apresentada em (19), (20) e (21), que ela não concebe o *texto* como uma amostra de *discurso*. Dessa forma, sua concepção de texto reflete a concepção de linguagem que norteia sua prática pedagógica. Passemos agora à perspectiva da professora participante do terceiro contexto de pesquisa:

unesp

(22) ((*Professora 3 - Primeira entrevista com a professora participante – Dia 11/11/2002 - O pesquisador havia perguntado à professora participante se a proposta de leitura do livro possibilita a realização de uma compreensão dos textos*)

1P: (...) falando sobre isso ainda (+) ãh "você acha que as atividades propostas (+) no livro
2didático" você já tocô nelas né! "dão conta de uma interpretação" pensando nessa (+) nesse
3termo interpretação
4 [
5Profa.: de texto?
6 [
7P: é
8 [
9Profa.: acho que não acho que não mais a acho que a proposta do livro
10não é essa ((risadas)) entendeu? mais acho que não de interpretação do no sentido
11funcionalista de língua acho que não
12 [
13P: ãh ham e:: aí é isso que eu entendo e concordo com o
14que você falô mais agora pensando (+) isso talvez não um fosse problema (+) uma vez que
15o livro não propicia
16 [
17Profa.: eu acho que o livro didático é um problema ((risadas)) eu acho que
18qualquer livro didático é um problema né! eu acho que o ideal é você não ter livro didático
19(+) né! se você fosse pensá num curso sem livro didático você (+) ãh ãh (+) tentaria
20minimizar as falhas de qualquer livro didático não é do Headway e de qualquer um (+) né
21acho que é um problema mais acho que é um problema assim pro nosso contexto um pouco
22sem solução por que você tem optar por uma abordagem qualquer (+) né num curso de
23Letras o nosso curso de Letras é baseado numa abordagem comunicativa então ou o
24Headway ou o Insight Out ou enfim qualquer outro com a abordagem de texto por que fais
25parte da abordagem (+) né! ao passo que se você pegasse um livro de texto com abordagem
26de ESP ((English for Special Purpose)) por exemplo você teria outra abordagem só que aí
27você não daria conta do do comunicativo (+) né então acho que são coisas diferentes acho
28que você precisa sabê onde que você tá e qual o seu objetivo com este curso né formá quem
29entendeu?
30(...)

Apontamos anteriormente que as professoras participantes do primeiro e segundo contextos de pesquisa realmente parecem compartilhar de uma concepção estruturalista de linguagem. Nesse sentido, a discussão das evidências (18), (19), (20) e (21) confirmam essa asserção. Quanto à professora participante do terceiro contexto de pesquisa, apontamos que embora sua prática seja orientada por um programa estrutural, ela parece não compartilhar dessa abordagem. O que explicaria a implementação de uma prática baseada em uma concepção estruturalista de linguagem seriam as especificidades do contexto institucional. A fala da professora em (22) acima ratifica essas considerações. Como pode-se observar entre as linhas 9 e 30, ela demonstra estar consciente de que a proposta de leitura do livro não possibilita uma interpretação dos *textos*. Nesse sentido, ela argumenta que a abordagem de ensino adotada pela instituição, bem como as especificidades do curso (curso de formação de professores), atuam como elementos determinantes do processo de ensino aprendizagem.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A discussão que vimos propondo nesse capítulo visa a explicar as questões que apontamos no capítulo anterior acerca da prática pedagógica das professoras participantes. Como reiteramos várias vezes, o foco central da análise dos dados coletados nos três contextos de pesquisa foi a concepção de linguagem que orienta a prática pedagógica das professoras participantes. A análise dos dados primários evidenciou que elas parecem compartilhar de uma concepção estruturalista de linguagem. Nesse sentido, podemos afirmar que a prática pedagógica das três professoras participantes organiza-se a partir de um programa estrutural. Neste capítulo, procuramos considerar o grau de influência de todas as variantes de cada um dos contextos: a concepção do material didático, as concepções de língua e cultura das professoras participantes e a influência da instituição.

Como apontamos acima, cada uma das três professoras participantes apresenta uma definição diferente de linguagem. Como procuramos demonstrar em (1) e (2), a professora participante do primeiro contexto afirma que língua e cultura se relacionam, o que sugeriria uma concepção contemporânea de linguagem. Contudo, ela não apresenta uma definição clara de linguagem, nem mesmo quando o pesquisador procura auxiliá-la nessa tarefa. A professora participante do segundo contexto de pesquisa, por sua vez, afirma, de forma categórica, que língua e cultura se inter-relacionam, como pode-se observar em (6), mas apresenta uma definição vaga de linguagem, além de apresentar uma concepção *monolítica* de cultura. Nesse sentido, ela afirma que língua e cultura se relacionam, mas não sabe dizer como isso ocorre. Já a professora participante do terceiro contexto demonstra consciência acerca da relação entre língua e cultura como apontamos em (11). Diferentemente das professoras dos dois primeiros contextos, a professora 3 apresenta uma posição clara acerca dessa relação, bem como uma definição clara de linguagem. Como apontamos em (11), ela define linguagem de uma perspectiva contemporânea.

Assim, temos que todas as professoras afirmam, com diferentes graus de clareza, que linguagem e cultura se inter-relacionam, o que evidenciaria uma concepção contemporânea de linguagem. Entretanto, a análise dos dados evidenciou que a prática pedagógica das três professoras é orientada por um programa estrutural, o que implica em uma concepção estruturalista de linguagem. Nesse sentido, a análise dos dados evidenciou que as professoras participantes dos dois primeiros contextos realmente parecem compartilhar de uma concepção estruturalista de linguagem, enquanto a professora participante do terceiro contexto parece compartilhar de uma concepção contemporânea. Dessa forma, verifica-se uma contradição



entre o "dizer" e o "fazer" das três professoras participantes. A seguir, faremos algumas considerações na tentativa de compreender essa aparente contradição.

No capítulo metodológico, realizamos uma caracterização das professoras quanto à sua formação. Como pode-se observar naquele capítulo, trata-se de profissionais com formação diferenciada, o que é previsível, tendo em vista as especificidades de cada um dos contextos. A nosso ver, uma possível explicação para a contradição apontada acima relaciona-se à formação das professoras participantes.

A professora participante do primeiro contexto de pesquisa não tem formação específica para o magistério. Trata-se de uma tradutora que atua como professora. Dessa forma, ela não teve contato, durante sua formação universitária, com as teorias contemporâneas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Assim, ela parece atuar segundo os modelos que teve enquanto aluna de língua estrangeira. Nesse sentido, os dados obtidos a partir de um questionário aplicado durante o período de coleta de dados revelam que sua formação foi pautada por uma perspectiva estruturalista de linguagem. Dessa forma, uma vez que não dispõe de formação específica da área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, a professora limita-se a implementar o livro didático, o qual, como procuramos demonstrar durante a análise de sua prática, organiza-se segundo uma concepção estruturalista de linguagem e behaviorista de ensino/aprendizagem. Dessa forma, a prática de sala de aula da professora participante parece refletir sua formação estrutural. Quanto à aparente consciência expressa por ela acerca da relação entre língua e cultura apontada acima, uma possível explicação seria o fato de ela atuar em meio a outros profissionais com formação específica. Quanto à força dessa formação estrutural, é importante destacar que mesmo as atividades lúdicas implementadas por ela são organizadas segundo um programa estrutural, como apontamos ao longo da análise de sua prática. Vale ressaltar, ainda, que a professora avalia positivamente as atividades de leitura proposta no livro didático, mesmo destacando que elas focalizam somente a gramática, como apontamos em (18) acima.

A professora participante do segundo contexto de pesquisa, por sua vez, tem formação específica para o magistério. Nesse sentido, apontamos, no capítulo metodológico, que ela realizou seus estudos de graduação em uma Universidade bastante conceituada. Contudo, ela recebeu uma formação "híbrida", uma vez que se graduou em Licenciatura em Letras e Tradução. Além disso, ela concluiu seus estudos há mais de uma década, momento em que as teorias contemporâneas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira ainda não eram muito difundidas no Brasil. A própria área de Lingüística Aplicada ainda estava se consolidando no

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

cenário acadêmico nacional. Dessa forma, ela parece não tido contato com as teorias contemporâneas sobre ensino/aprendizagem de línguas. Além disso, a análise do questionário de formação aplicado durante o período de coleta de dados revela uma formação orientada por uma concepção estruturalista de linguagem. Essa formação estruturalista pode ser observada em sua concepção de leitura, por exemplo, como destacamos em (19), (20) e (21). Nesse sentido, apontamos, em (20), que a professora equaciona a leitura à tradução. Suas considerações acerca da não possibilidade de "interpretação" de textos informativos, discutidas em (21), tornam explícita essa orientação estrutural. Outro índice dessa orientação é sua avaliação positiva do livro didático, o qual baseia-se, como apontamos, em uma concepção estruturalista de linguagem e behaviorista de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, outra hipótese provável refere-se à sua concepção acerca do que significa ensinar língua estrangeira na Escola Pública, tendo em vista suas considerações acerca da carga horária reduzida e dos critérios de adoção do livro didático como apontamos em (20).

A professora participante do terceiro contexto de pesquisa distingue-se das demais quanto ao nível de formação, o que é previsível, tendo em vista que se trata de uma professora universitária. Como apontamos no capítulo metodológico, a professora 3 graduou-se em Letras em uma Universidade Pública, tendo realizado especialização e mestrado na área de Lingüística Aplicada em um dos mais tradicionais Programas de Pós-Graduação da área no país. Além disso, estava matriculada, no período de coleta de dados, em um programa de doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa em outro câmpus da universidade em que trabalha. Assim, temos que a professora do terceiro contexto, diferentemente das professoras 1 e 2, tem formação específica da área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Observe-se, nesse sentido, suas considerações acerca da proposta de leitura do livro didático discutidas em (22).

Contudo, como apontamos anteriormente, a análise dos dados evidenciou que sua prática é orientada por uma concepção estruturalista de linguagem, o que constitui, como destacamos acima, um paradoxo. Dessa forma, a professora participante do terceiro contexto de pesquisa parece compartilhar de uma concepção contemporânea de linguagem e, no entanto, implementar uma prática orientada por uma concepção estruturalista de linguagem. Como procuramos demonstrar em (17) e (22), essa aparente contradição entre o "dizer" e o "fazer" da professora 3 parece relacionar-se as especificidades contextuais e à sua concepção de formação de professores. Outra hipótese provável refere-se às suas experiências docentes anteriores, uma vez que ela atua como professora de língua inglesa desde 1985.



Embora a análise proposta neste capítulo tenha evidenciado que cada uma das professoras participantes percebe a linguagem de forma particular e são moldadas por especificidades contextuais - particularmente a professora 3 -, a questão central de nossa análise persiste, qual seja o fato de as professoras participantes não trabalharem o *texto* enquanto *discurso*. Dessa forma, elas atuam como reprodutoras dos *discursos* que são veiculados pelo livro didático.

unesp

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1 Considerações Finais

Para que possamos finalizar este trabalho é necessário que retomemos nossos objetivos. Como objetivo geral, propusemo-nos a investigar o conteúdo ideológico presente no ensino de inglês como língua estrangeira em três diferentes contextos de ensino dessa língua, partindo do princípio de que as línguas naturais refletem o posicionamento ideológico de seus falantes nativos, assumindo, portanto, uma concepção de linguagem enquanto *discurso*. Objetivávamos, também, propor uma reflexão sobre o *Imperialismo Lingüístico*, fenômeno acentuado, nas últimas décadas, pela consolidação do processo de globalização, e como esse fenômeno reflete-se na sala de aula de inglês como língua estrangeira. Como objetivo específico, propusemo-nos a investigar como o professor de inglês percebe e interage com essa possível motivação ideológica de sua prática pedagógica.

Partindo de uma concepção de linguagem enquanto prática social, tomamos como pressuposto básico que os *textos* trabalhados pelas professoras participantes dos três contextos pesquisados constituem amostras de *discurso* que veiculam um discurso hegemônico produzido em língua inglesa. Nesse sentido, a análise dos dados evidenciou que a prática pedagógica das professoras participantes é orientada por uma concepção estruturalista de linguagem, a qual não concebe a linguagem enquanto prática social. Assim, verificamos, que ao trabalharem o *texto* em sala de aula, as professoras participantes limitam-se a abordar a camada superficial de significação, não atingindo as camadas mais profundas, as quais veiculam o conteúdo ideológico desses *textos*, isto é, o discurso hegemônico. Dessa forma, as professoras participantes atuam como "reprodutoras" desse *discurso*, uma vez que não se verificou nenhuma forma de problematização. Contudo, é necessário ressaltar que não se trata de uma questão de fácil detecção. Portanto, não se trata de afirmar que esse ou aquele professor de língua inglesa atua "conscientemente" como difusor dos *discursos* produzidos e veiculados via língua inglesa.

Como apontamos acima, nossa pesquisa foi realizada em três contextos de ensino/aprendizagem de inglês com língua estrangeira. Dessa forma, observamos as aulas de cada uma das três professoras participantes por aproximadamente um semestre letivo. Assim, a coleta de dados estendeu-se por quatorze meses, resultando em um *corpus* de noventa e nove horas e vinte minutos (99h20min.), além das entrevistas realizadas com as professoras, dos questionários aplicados a professoras e alunos e do diário de pesquisa. Nesse sentido, a



extensão do *corpus* constituiu uma das principais dificuldades encontradas durante a realização da pesquisa. Assim, nossa principal sugestão metodológica para futuros estudos de base etnográfica refere-se ao número de contextos pesquisados, tendo em vista, principalmente, a tendência de redução do prazo para realização dos cursos de mestrado que tem se verificado nos últimos anos. Essa extensão do *corpus* também teve implicações para a própria análise, uma vez que algumas das questões levantadas não puderam ser discutidas no âmbito desse trabalho.

Também enfrentamos dificuldades devido às especificidades dos contextos pesquisados. Na Escola Pública, enfrentamos dificuldades de duas ordens. A primeira refere-se ao número de aulas e a segunda às instalações físicas. Além da carga horária reduzida, as aulas freqüentemente eram suspensas para a realização de outras atividades acadêmicas como gincanas e atividades culturais. Esse foi um fator determinante, por exemplo, da ampliação do período de coleta de dados. Outra limitação acarretada pelo contexto refere-se ao grande número de alunos por sala, o que inviabilizou a gravação das atividades em grupos, por exemplo. Nesse sentido, o tamanho da sala também comprometeu a qualidade das gravações.

Na Universidade Pública, também enfrentamos dificuldades relativas às instalações. A metade das aulas eram ministradas em uma sala convencional e a outra metade em um laboratório de idiomas. Quanto à sala de aula, suas características acústicas prejudicaram a qualidade das gravações, o que teve implicações para as transcrições das aulas. Como pode-se observar na seção 3.2.3. do capítulo de análise, muitas vezes não foi possível transcrever as falas dos alunos. Fato semelhante ocorreu no laboratório de idiomas. Além das características acústicas da sala, a organização espacial dos alunos (em cabines individuais) e o tipo de atividades implementadas praticamente impossibilitaram a gravação das aulas. Outra limitação observada refere-se aos questionários aplicados às professoras participantes e aos alunos, uma vez que os dados provenientes da implementação desses instrumentos não foram significativos, tendo em vista que foram aplicados nas fases iniciais da coleta de dados.

Como destacamos anteriormente, a análise dos dados coletados nos três contextos de pesquisa evidenciou que a prática pedagógica das professoras participantes é orientada por uma concepção estruturalista de linguagem. Como procuramos demonstrar, a implementação de uma prática orientada por essa concepção de linguagem leva a uma abordagem superficial do *texto*, uma vez que as atividades de interpretação textual limitam-se ao nível superficial de significação. Nesse sentido, não há nenhum tipo de reflexão acerca dos contextos de produção e interpretação do *texto*.



Como base nessas considerações, faz-se necessário o desenvolvimento de uma abordagem do *texto* que leve em consideração questões relativas aos contextos de produção e interpretação textual, bem como uma concepção de *texto* enquanto discurso. Nesse sentido, essa nova abordagem do texto dependerá de um ensino de língua inglesa que leve em conta a formação do indivíduo e que possibilite o desenvolvimento da consciência lingüística dos alunos. A Universidade, enquanto centro de formação de professores, desempenha um papel central nesse processo, uma vez que o aluno/professor precisar ter contato com outras perspectivas teóricas que não aquelas dominantes nos Estados da Linguagem.

Por fim, apresentamos algumas sugestões para futuras investigações. Nossa primeira sugestão relaciona-se à implementação de um estudo colaborativo, uma vez que julgamos essencial envolver o professor de língua inglesa na discussão de sua própria prática pedagógica, o que possibilitará que esse professor desenvolva uma consciência acerca de seu papel social. Uma segunda possibilidade é a implementação de um estudo que envolva os alunos de forma mais efetiva. Uma pesquisa dessa natureza em um curso de Letras, por exemplo, parece-nos muito adequada uma vez que os alunos desse contexto serão futuros professores de língua inglesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 Bibliografia geral

A VITÓRIA DE SHAKESPEARE: como o inglês tornou-se a língua mais falada do mundo. GALILEU: vivendo e aprendendo, Ano 11, n. 127, p. 34-37, fevereiro 2002.

ALTBACH, F. G. Education and neocolonialism In.: ASHCROFT, B. et al. (Ed.) **The post-colonial studies reader**. Londres e Nova York: Routledge, 1995.

AQUINO, R. de. A França se rende ao *anglais*. **VEJA**, São Paulo, Ano 34, n. 46, novembro 2001.

BASTOS, H.M.L. Identidade Cultural e o ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil. In.: PAIVA, V.L.M. (Org.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG, 1996.

BOLETIM DA ALAB – Associação de Lingüística Aplicada do Brasil. Pelotas: ano 4 N° 4, julho 2000.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. In.: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, (23):55-69, Jan./Jun. 1994.

CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. da. Implementação de pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In.: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, (17): 133-144, janeiro/junho, 1991.

CELANI. M. A. A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI M. A. A. (Org.) **Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar**. São Paulo: educ, 1992.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARACO, C.A. (Org.). **Estrangeirismos guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

FICHMAN, J. A. et. al. **The spread of English: the sociology of English as an additional language**. Rowley Massachusetts: Newbury House, 1977.

GRADDOL, D.; MEINHOF, V.H. (Ed.) **English in a changing world**. United Kingdon: AILA, 1999.

HOLMES, J. Research and the postmodern condition: the changed nature of doing research in applied linguistics. PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI M. A. A. (Org.) **Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar**. São Paulo: educ, 1992.

IRÃ LANÇA VERSÃO ISLÂMICA TRADICIONAL DE BARBIE E KEN. **Folha de São Paulo**. São Paulo: 10 de mar. 2002. Folha mundo (Associated Press), p.A26.

JIANG, W. The relationship between culture and language. **ELT Journal**. Volume. 54/4, outubro. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KACHRU, B. B. The alchemy of English. In.: ASHCROFT, B. et al. (Ed.) **The post-colonial studies reader**. Londres e Nova York: Routledge, 1995.

KLEIMAN, A. B. O ensino de línguas no Brasil. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI M. A. A. (Org.) **Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar**. São Paulo: educ, 1992.

KRAMSCH, C.; SULLIVAN, P. Appropriate Pedagogy. **ELT Journal**. Volume 50/3, julho. Oxford: Oxford University Press, 1996.

KRAMSCH, C.; THORNE, S. L. Foreign language learning as global communicative practice. In.: ___. **Global Communicative Practice**. Routoledge, 2001.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

___ . Global and local identities in the contact zone. In.: GNUTZMANN, C. (ed) **Teaching and Learning English as a Global Language: Native and Non-Native Perspectives**. Stauffenburg, 1999.

___ . Social discursive constructions of self in L2 learning. In.: LANTOLF, J. P. (ed.) **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da conversação**. 3. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2001. (Série Princípios).

MELO, J. M. A televisão como instrumento do neo-colonialismo. In: BOSI, A. (Org.) **Cultura Brasileira**. São Paulo: Ática, 1999. 224 p. (Fundamentos).

MEMMI, A. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *Revista D.E.L.T.A.* (São Paulo), v.10, n.2, 1994.

___. "Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não" Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês no Brasil. In.: ___. **Oficina de Lingüistica Aplicada: A natureza do social e do educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996a.

___. Tendências de pesquisa na sala de aula de língua no Brasil In.: ___. **Oficina de Lingüistica Aplicada: A natureza do social e do educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996b.

___. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. Rio de Janeiro: UFRJ (mimeo), 2003.

MOURA, G. **Tio Sam chega ao Brasil; a penetração cultural americana**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 92 p. (Tudo é história, v. 91).

OLIVEIRA, S.R. Ideologia e Ensino de línguas e literaturas estrangeiras. In: PAIVA, V.L.M. (org.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG, 1996.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **A língua inglesa enquanto signo na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1991.

___. O. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In.: ___ (Org.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, Minas Gerais: Departamento de letras Anglo Germânicas – UFMG, 1996.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London and New York: Longman, 1994.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism.** Oxford: Oxford University Press, 1992.

PHILLIPSON, R.; SKUTNABB-KANGAS, T. Englishisation: one dimension of globalisation. In: GRADDOL, D.; MEINHOF, V. H. (ed.) **English in a changing world**. United Kingdom: AILA, 1999.

PINTO, V. N. **Comunicação e Cultura Brasileira**. São Paulo: Editora Ática, 1993 (Série Princípios).

TOTA, A. P. **O imperialismo sedutor: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

2 Livros utilizados pelas professoras participantes da pesquisa

RICHARDS, J. C. **New Interchange: English for International Communication**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SOARS, J.; SOARS, L. **New Headway English Course**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

SWAN, M. **Practical English Usage**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

SWAN, M.; WALTER, C. **How English Works**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

unesp

FUCHS, M.; BONNER, M. **Focus on Grammar: an Intermediate Course for Reference and Practice**. [S.l.]: Longman, 1995.

QUIRK, R.; GREENBAUM, S. **A University Grammar of English**. [S.l.]: Longman, 1987.

AZAR, B. **Understanding and Using English Grammar**. [S.l.]: Prentice Hall, 1989.

YULE, G. **Explaining English Grammar**. [S.l.]: OUP, 1998.

FERRARI, M.; RUBIN, S. **Inglês: Ensino Médio.** São Paulo: Scipione, 2000 (Coleção Novos Tempos).

ANEXOS[1]

ANEXO 1A Questionário aplicado à professora participante

ANEXO 1B Questionário aplicado aos alunos

ANEXO 1C Roteiro da primeira entrevista realizada com a professora participante

ANEXO 1D Roteiro da segunda entrevista realizada com a professora participante

ANEXO 1E Unidade 13 do livro didático utilizado pela professora participante

ANEXO 2A Questionário aplicado à professora participante

ANEXO 2B Questionário aplicado aos alunos

ANEXO 2C Roteiro da entrevista realizada com a professora participante

ANEXO 2D Unidade 11 do livro didático utilizado pela professora participante

ANEXO 3A Questionário aplicado à professora participante

ANEXO 3B Questionário aplicado aos alunos

ANEXO 3C Roteiro da entrevista realizada com a professora participante

ANEXO 3D Unidade 1 do livro didático utilizado pela professora participante

---

[1] 1) ANEXO 1: refere-se ao primeiro contexto de pesquisa;
2) ANEXO 2: refere-se ao segundo contexto de pesquisa;
3) ANEXO 3: refere-se ao terceiro contexto de pesquisa.

ANEXO 1A

Questionário aplicado à professora participante do primeiro contexto de pesquisa

- **Quanto à formação do professor**

1) Em que universidade você fez graduação e qual curso você cursou?

2) Quais línguas você estudou na graduação?

3) Descreva, em poucas palavras, uma aula típica de língua estrangeira de um dos seus professores de graduação?

4) Com base na resposta anterior, enumere quais aspectos da língua-alvo eram mais enfatizado em suas aulas de língua na universidade.
( ) produção oral
( ) compreensão oral
( ) compreensão escrita
( ) produção escrita
( ) gramática
( ) aspectos culturais
( ) tradução

5) Em suas aulas da graduação, eram estudados aspectos culturais de língua estrangeira? Que tipos de aspectos culturais eram enfatizados?

6) Como essas atividades culturais eram trabalhadas?
( ) por comparação
( ) informativamente
( ) por meio de pesquisa

7) Em sua prática de sala de aula, você se espelha em algum (s) professor (es) da graduação? Por que? Justifique-se.

8) Você estudou inglês em escolas particulares de idiomas? Se sim, em quais escolas e por quanto tempo?

9) Descreva uma aula típica do professor de inglês que você mais gostou?

10) Justifique a escolha da pergunta anterior. O que a prática desse professor tem de especial?

11) Quais aspectos da língua inglesa eram mais enfatizados? Enumere por ordem de importância.
( ) produção oral
( ) compreensão oral
( ) compreensão escrita
( ) produção escrita
( ) gramática
( ) aspectos culturais
( ) tradução



12) Que tipo de exercício era mais recorrente? Enumere por ordem de importância.
( ) exercícios estruturais
( ) tradução
( ) atividades em pares
( ) atividades de produção (oral, escrita)
( ) atividades em grupo
( ) atividades de compreensão (oral, escrita)
( ) atividades individuais

13) Nos curso de idiomas que você freqüentou, eram trabalhados aspectos culturais da língua inglesa? Que tipo de aspectos culturais eram enfatizados?

14) Essas escolas eram enfeitadas por ocasião de festividades americanos ou ingleses? Quais?

15) A quanto tempo você trabalha como professora de inglês?

16) Em quantas escolas você já trabalhou? Quais são elas?

17) Durante o período em que você atua como professora de inglês, você participou de algum curso para professores? Qual e promovido por qual instituição?

18) Você já viajou para algum país de língua inglesa? Qual foi o objetivo dessa?

19) Caso sua resposta a pergunta anterior seja negativa, você pretende viajar? Que países você gostaria de conhecer?

- **Sobre a instituição**

1) A quanto tempo você trabalha nesta escola?

2) Com quantas turmas você está trabalhando esse semestre?

3) O livro didático utilizado foi imposto pela diretoria da escola ou escolhido pelo corpo docente?

4) O planejamento do curso (o que será ensinado e de que forma) é imposto pela diretoria ou o professor tem autonomia para modificá-lo (acrescentar ou retirar atividades quando julgar necessário)?

5) Você sente-se à vontade para trabalhar nesta escola? Justifique sua resposta?

6) Você trabalha em outra escola?
( ) Sim
( ) Não

7) Se sua resposta for sim, para quantas turmas você leciona?



ANEXO 1B

Questionário aplicado aos alunos do primeiro contexto de pesquisa

1) Você acha importante, ao aprender uma língua estrangeira, tomar contato com a cultura do país onde a língua é falada? Justifique sua resposta.

2) Com que freqüência seu professor trabalha aspectos culturais em sala de aula?
( ) freqüentemente
( ) algumas vezes
( ) raramente

3) A maioria dos aspectos culturais estudados referem-se aos Estados Unidos ou a outro país?

4) Que aspetos culturais (dos Estados Unidos) foram trabalhados em sala de aula por seu professor esse semestre?

5) Esses aspectos culturais americanos foram comparados aos aspectos da cultura brasileira? Justifique sua resposta, trazendo exemplos da sala de aula.

6) Após ter contato com a cultura americana, como você avalia a cultura nacional (brasileira)? Justifique sua resposta.

ANEXO 1C

Roteiro da primeira entrevista realizada com a professora participante do primeiro contexto de pesquisa

1) Em sua aula, você trabalha aspectos culturais?
2) Que tipo de aspectos culturais você trabalha?
3) A escolha desses aspectos, bem como do país é aleatória ou segue uma ordem - há uma programação prévia?
4) Do seu ponto de vista, é importante para o aprendizado estudar a cultura da língua estrangeira? Por que?
5) Como você trabalha com as diferenças entre as culturas (estrangeira e brasileira)?
6) Para você, existe alguma relação entre a língua (estrutura lingüística) e a cultura?
7) O que é linguagem para você?
8) O que você acha importante priorizar no ensino de língua estrangeira?
9) Os aspectos culturais/textos são convenientemente apresentados pelo livro didático?

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

ANEXO 1D

Roteiro da segunda entrevista realizada com a professora participante do primeiro contexto de pesquisa

1) Falando sobre a relação entre língua e cultura, você afirmou o seguinte em uma das suas aulas:

Profa.: /.../ o importante aqui é a gente (+) primeiro de tudo (+++) pegá a cultura do outro (+) tá (+) não preciso aceitá achá linda maravilhosa mais também eu não posso ir com preconceito (+) e é isso que eu quero tirá da cabecinha de voceis (+) não quero que ninguém pense que aí (+) que se eu sou católico eu não posso brincá de Halloween ou se eu sô (+) espírita eu não posso fazê isso ou se eu sô crente eu não posso fazê aquilo tá! é uma brincadera a gente só tá assim (+++) num tamo ficando só naquela coisa da língua da língua não tem como separá a língua (+) ((murmúrio dos alunos)) da cultura deles (+) né! tem coisa que vai aparecê (++) tá expresso na língua as coisas que eles fazem (++) ok! então é só assim só só pra não passa em branco /../

Já em nossa primeira entrevista, você afirmou o seguinte:

(Pergunta: Para você, existe uma relação entre a língua (estrutura lingüística) e a cultura?)

Profa.: eu acho que sim (+) eu acho que sim (+) eu acho que um exemplo que fica bem claro é (+) vamos pegar então (+) comparar os britânicos e os americanos (+) né você pode ver que a gramática britânica ela é muito mais formal (+) muito mais cheia de não me toques (+) né! americano ele já é mais assim (+) tanto pra falá (+) já é uma coisa muito mais solta (+) né! o britânico já é muito rígido (+++)
P: Tá!
Profa.: Eu acho que isso (++) intrinsecamente (+) tem haver
P: Então essas características de cada cultura/ dos ingleses como um povo que não são (+) são irmãos digamos assim (+) mas não são iguais são povos diferentes se manifestam na linguagem
Profa.: Eu acho que sim

Como essa relação entre língua e cultura que você aponta acima manifesta-se em sala de aula. Como o professor de língua estrangeira deve lidar com essa relação?

2) Em nossa primeira entrevista, você afirmou que trabalha aspectos culturais. A escola faz alguma tipo de sugestão quanto à utilização de atividades culturais? A quantidade, o tipo etc.

3) Se a escola não determina quais aspectos culturais devem ser trabalhados então a escolha é do professor? Qual é o seu critério de escolha dos aspectos culturais?

4) No questionário aplicado aos alunos havia a seguinte questão: A maioria dos aspectos culturais trabalhados refere-se aos Estados Unidos ou a outros países? Os alunos, em sua maioria, afirmam que a maior parte dos aspectos culturais discutidos referem-se aos Estados Unidos e a Inglaterra. Ao analisar o livro didático, pode-se observar que há uma

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

maior ênfase em aspectos culturais americanos. Como você avalia isso. Como você vê essa ênfase na cultura americana?

5) Como você vê o ato de enfeitar escolas e comemorar feriados americanos e ingleses?

6) Como você vê essa prática no que se refere à aprendizagem de língua estrangeira?

7) Como você vê a criação de uma "ilha cultural" dentro de um contexto totalmente diferente? Essa prática é positiva? Por que?

8) Quais implicações esse tipo de exposição à cultura americana pode acarretar?

9) Você acha importante que professores de inglês viajem para países onde se fala inglês? Por que?

10) Faça uma avaliação do livro didático que a escola adotou considerando os seguintes itens:
   a) A forma de apresentação do conteúdo;
   b) Dos aspectos culturais apresentados;
   c) Como você vê o foco predominante na cultura americana?

11) No questionário aplicado aos alunos, havia a seguinte questão: Após ter contato com a cultura americana, como você avalia a cultura nacional (brasileira)? A seguir vou ler algumas respostas dadas pelos alunos e gostaria que você as comentasse.

"Continuo achando a cultura brasileira riquissima já que é a mistura de várias culturas" (Carla – 14 anos)

"Nossa cultura do Brasil não é tão boa assim mais eu gosto" (Dayse – 13 anos)

"Eu acho legal, na verdade ela é uma mistura de todas as culturas e acaba sendo muito interessante fazer parte dela." (Jane – 16 anos)

"São culturas diferentes, nós comemoramos o Carnaval, o Folclore, etc... coisas que lá não é tão forte ou talvez nem tenha. Já nos Estados Unidos eles comemoram o Halloween, o Thankgiving, etc... coisas que aqui no Brasil, algumas pessoas nem sabem que existem". (Paola – 15 anos)

"Como já havia falado, cada país tem a sua cultura, a nossa pode não ser tão ampla, mas eu gosto" (Tati – 13 anos)

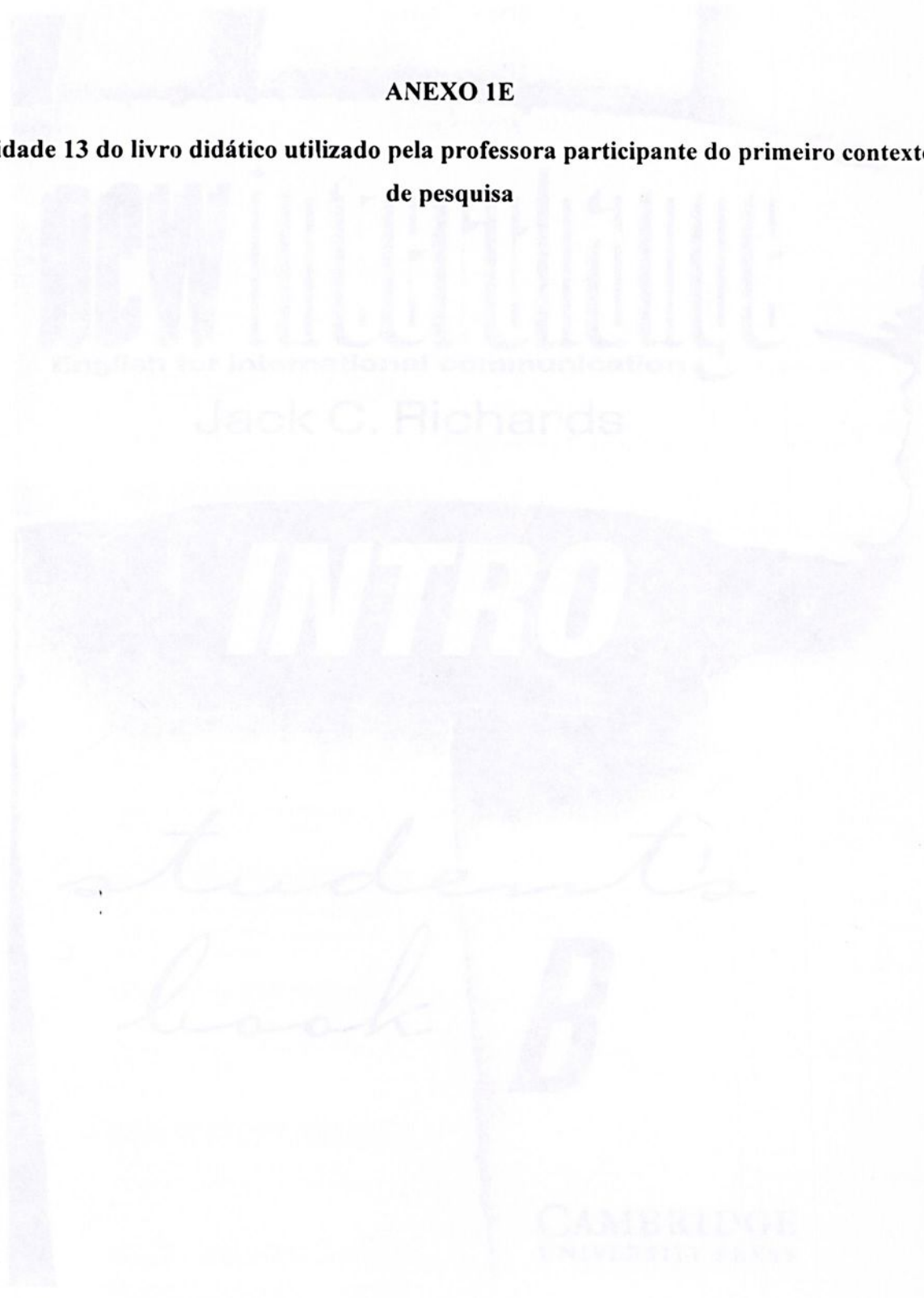
"Eu acho que a cultura nacional é mais espalhada pois cada região tem a sua cultura, por exemplo: o modo de falar, a comida, o clima etc ... Já a cultura americana é mais um todo, ou seja todos participam da mesma cultura." (Beatriz – 12 anos)

12) Pode-se observar na fala de alguns alunos, os mais jovens, uma visão meio negativa da cultura nacional, você acha que o ensino da cultura americana pode ter motivado isso?



ANEXO 1E

Unidade 13 do livro didático utilizado pela professora participante do primeiro contexto de pesquisa



new interchange

English for international communication

Jack C. Richards

INTRO

student's book B

CAMBRIDGE
UNIVERSITY PRESS

Plan of Intro Book B

Title/Topics	Functions/Vocabulary	Grammar
UNIT 9 PAGES 54–59		
Broccoli is good for you. Food Pyramid: basic foods; desserts; meals	Talking about foods that are good or bad for you, food likes and dislikes, and eating habits; talking about food items you need	Countable and uncountable nouns; *some* and *any*; adverbs of frequency: *always, usually, often, sometimes, seldom, never*
UNIT 10 PAGES 60–65		
You can play baseball really well. Sports; talents and abilities	Talking about sports you like and dislike; talking about talents and abilities	Simple present Wh-questions; *can* for ability
UNIT 11 PAGES 66–71		
What are you going to do? Months and dates; birthdays, holidays, and celebrations	Saying dates; asking about birthdays; asking for and giving information about future plans, holidays, and celebrations	The future with *be going to*: Wh-questions with *be going to*; future time expressions
UNIT 12 PAGES 72–77		
What's the matter? Parts of the body; health problems and advice; medications	Talking about illnesses and health problems; giving advice; giving instructions	*Have* + noun; *feel* + adjective; affirmative and negative imperatives
REVIEW OF UNITS 9–12 PAGES 78–79		
UNIT 13 PAGES 80–85		
You can't miss it. Stores and things you can buy; locations in a city; tourist attractions	Talking about shopping; asking for and giving locations and directions	Prepositions of place: *on, on the corner of, across from, next to, between*; giving directions with imperatives
UNIT 14 PAGES 86–91		
Did you have a good weekend? Weekends: household chores and leisure activities	Asking for and giving information about activities in the recent past	Simple past statements with regular and irregular verbs; simple past yes/no questions and short answers
UNIT 15 PAGES 92–97		
Where were you born? Biographical information; years; school subjects	Asking for and giving information about date and place of birth, school experiences, and the recent past	Statements and questions with the past of *be*; Wh-questions with *did, was,* and *were*
UNIT 16 PAGES 98–103		
Please leave us a message. Telephone calls and invitations; going out with friends	Making phone calls; leaving phone messages; inviting people and accepting and declining invitations; making excuses	Object pronouns; verb + *to* + verb; *would*
REVIEW OF UNITS 13–16 PAGES 104–105		
UNIT SUMMARIES PAGES S-2–S-17		
APPENDIX		

Listening/Pronunciation	Writing/Reading	Interchange Activity
Listening for people's food preferences Sentence stress	Writing questions about personal eating habits "Eating for Good Luck": Reading about foods that people eat for good luck	"Eating habits": Taking a survey about foods you eat PAGE 10-7 UNIT 10
Listening for people's favorite sports; listening to people describe their talents Pronunciation of *can* and *can't*	Writing Wh-questions about sports "Race the U.S.!": Reading about unusual races in the U.S.	"Hidden talents": Learning about your classmates' special talents PAGE 10-11 UNIT 11
Listening to people talk about evening plans Pronunciation of *going to*	Writing about weekend plans "What Are You Going to Do on Your Birthday?": Reading about birthday customs in different places	"Celebrations": Talking about how people celebrate special events PAGE 10-15 UNIT 12
Listening to people talk about health problems; listening for medications and instructions Sentence stress	Writing advice for improving your health "10 Simple Ways to Improve Your Health": Reading about healthy habits	"Helpful advice": Giving advice for some common problems REVIEW OF UNITS 9-12 PAGES 10-19 AND 10-20 UNIT 13
Listening to people talk about shopping; listening to directions Intonation for checking information	Writing directions "A Walk up Fifth Avenue": Reading about New York City landmarks	"Directions": Finding your way around a neighborhood PAGE 10-17 UNIT 14
Listening to people talk about their past weekend activities Pronunciation of regular simple past verb endings: /t/, /d/, /ɪd/	Writing about weekend activities in the recent past "The Changing Weekend": Reading a short history of the U.S. weekend	"Past and present": Comparing your classmates' present lives with their childhoods PAGE 10-20 UNIT 15
Listening for place and date of birth Pronunciation of negative contractions	Writing Wh-questions about artists' lives "Three Famous Artists": Reading about Hiroshige, Frida Kahlo, and Alexander Calder	"Time line": Mapping out important events in your life PAGES 10-21 AND 10-22 UNIT 16
Listening to people make phone calls; listening for information in telephone messages Pronunciation of *want to* and *have to*	Writing about things you want to do "Free Activities This Weekend": Reading notices about events	"Let's make a date!": Making a date REVIEW OF UNITS 13-16 UNIT SUMMARIES APPENDIX

3 You can't miss it.

WORD POWER *Places and things*

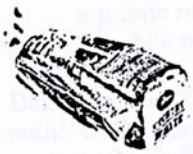
A Where can you buy these things?
Match the items with the places.
Then listen and practice.
"You can buy aspirin at a drugstore."



1. aspirin ..b..



2. traveler's checks .....



3. bread .....



4. a sandwich .....



5. a dictionary .....



6. stamps .....



7. gasoline .....



8. a sweatshirt .....



a. a bank



b. a drugstore



c. a bookstore



d. a gas station



e. a restaurant



f. a post office



g. a department store



h. a supermarket

B *Pair work* What else can you buy or do in these places? Make a list.

A: You can buy cough drops at a drugstore.
B: You can buy cold pills at a drugstore, too.

2 LISTENING

A Listen to the Andersons talk about shopping. What do they need? Where are they going to buy these things? Complete the chart.

	What	Where
1. Sarah	*a swimsuit*	
2. Mom		*the supermarket*
3. Dad		
4. Mike		

B *Pair work* What shopping plans do you have this week? Tell your partner.

"I'm going to go to a bookstore. I need to buy . . . ."

3 CONVERSATION

Listen and practice.

Don: Excuse me. Can you help me? Is there a public rest room around here?
Woman: A public rest room? Hmm. I'm sorry. I don't think so.
Don: Oh, no. My son needs a bathroom.
Woman: Well, there's a department store on Main Street.
Don: Where on Main Street?
Woman: It's on the corner of Main and First Avenue.
Don: On the corner of Main and First?
Woman: Yes. It's across from the park. You can't miss it.
Don: Thanks a lot!



4 PRONUNCIATION *Checking information*

Listen and practice. To check information, repeat the information as a question. Use rising intonation.

1. A: The department store is on the corner of Main and First Avenue.
   B: **On the corner of Main and First?**
   A: Yes. It's across from the park.

2. A: There's a coffee shop next to the shoe store.
   B: **Next to the shoe store?**
   A: Yes. You can't miss it.

5 GRAMMAR FOCUS

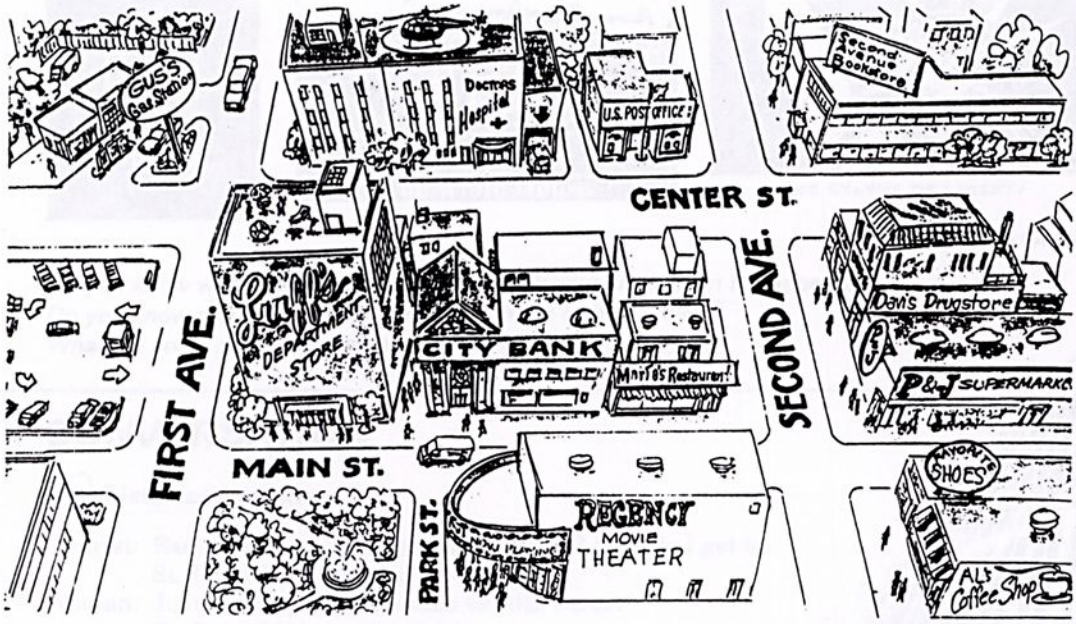
Prepositions of place



on | on the corner of | across from | next to | between

There's a department store **on** Main Street.
It's **on the corner of** Main and First.
Its **across from** the park.

It's **next to** the bank.
The bank is **on** Main Street,
between First and Second Avenues.



A Look at the map and complete these sentences. Then compare with a partner.

1. Al's Coffee Shop is *on* Second Avenue, *next to* the shoe store.
2. The Regency Movie Theater is ..... Park Street, ... the park.
3. There's a bank ..... the department store.
4. There's a drugstore ..... Second Avenue. It's ..... Main and Center.
5. There's a gas station ..... First Avenue and Center Street.

B *Pair work* Write three sentences about other places on the map. Read your sentences to your partner. Your partner guesses the places.

A: It's on Main Street, across from the restaurant.
B: Is it the movie theater?
A: Yes, it is.

6 LISTENING

Look at the map in Exercise 5. Listen to four conversations. Where are the people going?

1. *City Bank* 2. ..... 3. ..... 4. .....

7 SNAPSHOT

Popular Tourist Attractions in the United States









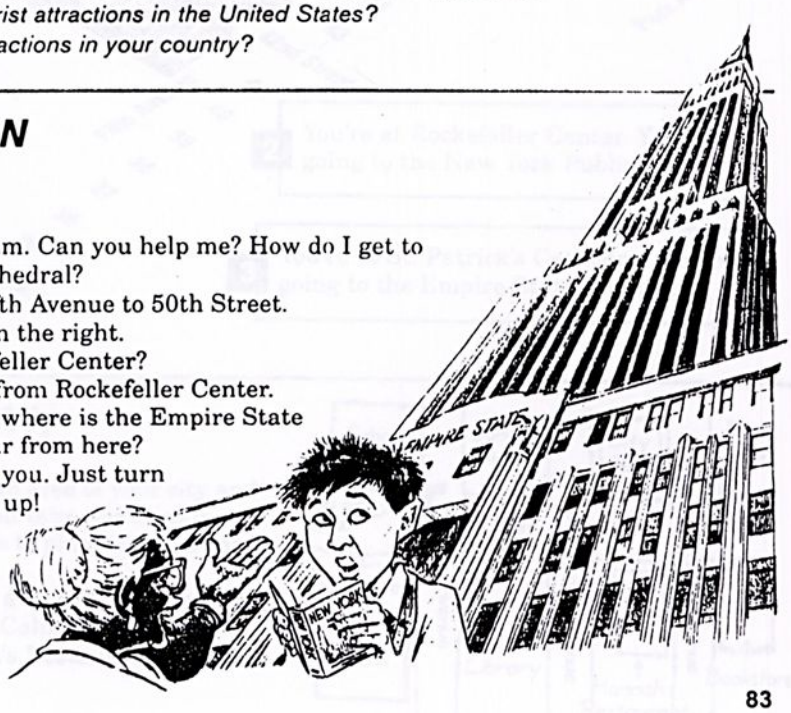
Source: Adapted from *Fodor's USA*

Do you know where these places are? (Check your answers in the appendix.)
Do you know any other tourist attractions in the United States?
What are some popular attractions in your country?

A CONVERSATION

Listen and practice.

Tourist: Excuse me, ma'am. Can you help me? How do I get to St. Patrick's Cathedral?
Woman: Just walk up Fifth Avenue to 50th Street. St. Patrick's is on the right.
Tourist: Is it near Rockefeller Center?
Woman: It's right across from Rockefeller Center.
Tourist: Thank you. And where is the Empire State Building? Is it far from here?
Woman: It's right behind you. Just turn around and look up!



9 GRAMMAR FOCUS

Giving directions

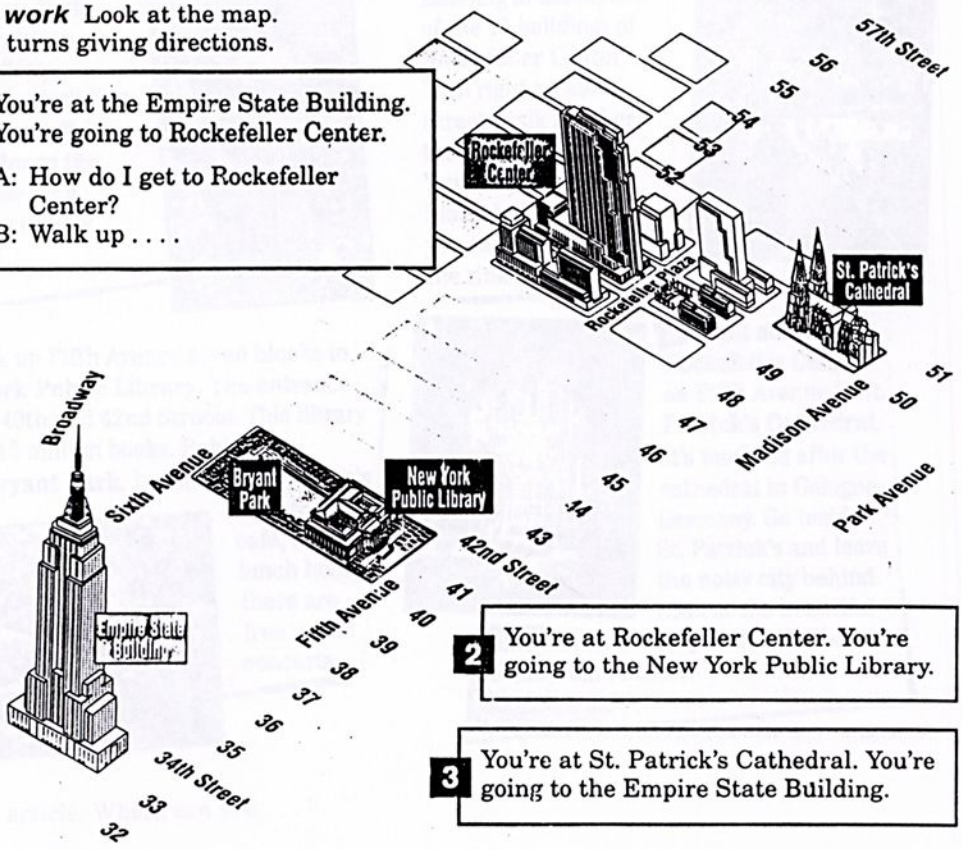
How do I get to Rockefeller Center?
Walk up/Go up Fifth Avenue **to** 49th Street.
Turn left at 49th Street.
It's **on the right.**

How do I get to Bryant Park?
Walk down/Go down Fifth Avenue **for** eight blocks.
Turn right at 42nd Street.
It's **on the left.**

Pair work Look at the map. Take turns giving directions.

1 You're at the Empire State Building. You're going to Rockefeller Center.

A: How do I get to Rockefeller Center?
B: Walk up . . . .



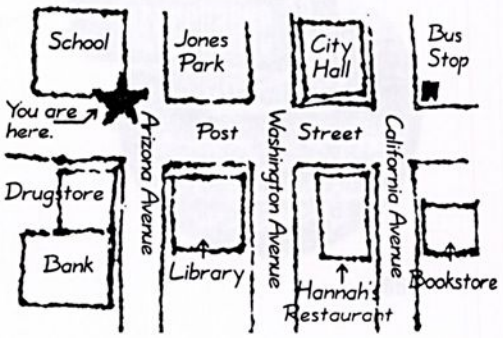
2 You're at Rockefeller Center. You're going to the New York Public Library.

3 You're at St. Patrick's Cathedral. You're going to the Empire State Building.

10 AROUND TOWN

Group work Choose an area of your city and draw a street map. Then take turns asking for and giving directions to places on your map.

A: Excuse me. Is there a bookstore near here?
B: Yes, there is. It's on California Avenue, across from Hannah's Restaurant.
A: How do I get there?
B: Walk . . . .



1 READING

A walk up FIFTH Avenue

As you read, look at the map on page 84.

1 Start your tour at the **Empire State Building** on Fifth Avenue between 33rd and 34th Streets. This building has 102 floors. Take the elevator to the 102nd floor for a great view of New York City.



2 Now walk up Fifth Avenue seven blocks to the **New York Public Library.** The entrance is between 40th and 42nd Streets. This library holds over 10 million books. Behind the library is **Bryant Park.** In the summer, there's an outdoor café, and at lunch hour, there are free music concerts.



3 Walk up Sixth Avenue to 49th Street. You're standing in the middle of the 19 buildings of **Rockefeller Center.** Turn right on 49th Street, walk another block, and turn left. You're in Rockefeller Plaza. In the winter, you can ice-skate in the rink there.





4 Right across from Rockefeller Center on Fifth Avenue is **St. Patrick's Cathedral.** It's modeled after the cathedral in Cologne, Germany. Go inside St. Patrick's and leave the noisy city behind. Look at the beautiful blue windows. Many of these windows come from France.

A Read the article. Where can you . . . ?

1. have a view of the city .....
2. go ice-skating in the winter .....
3. listen to music outdoors .....
4. sit quietly indoors .....

B *Group work* Ask the questions in part A. Answer using information about your hometown.

A: Where can you listen to music outdoors?
B: You can listen to music in the park next to the river.
C: Or you can . . . .

interchange 13

Directions
Find your way around. Student A turns to page IC-16. Student B turns to page IC-18.

interchange 13 DIRECTIONS

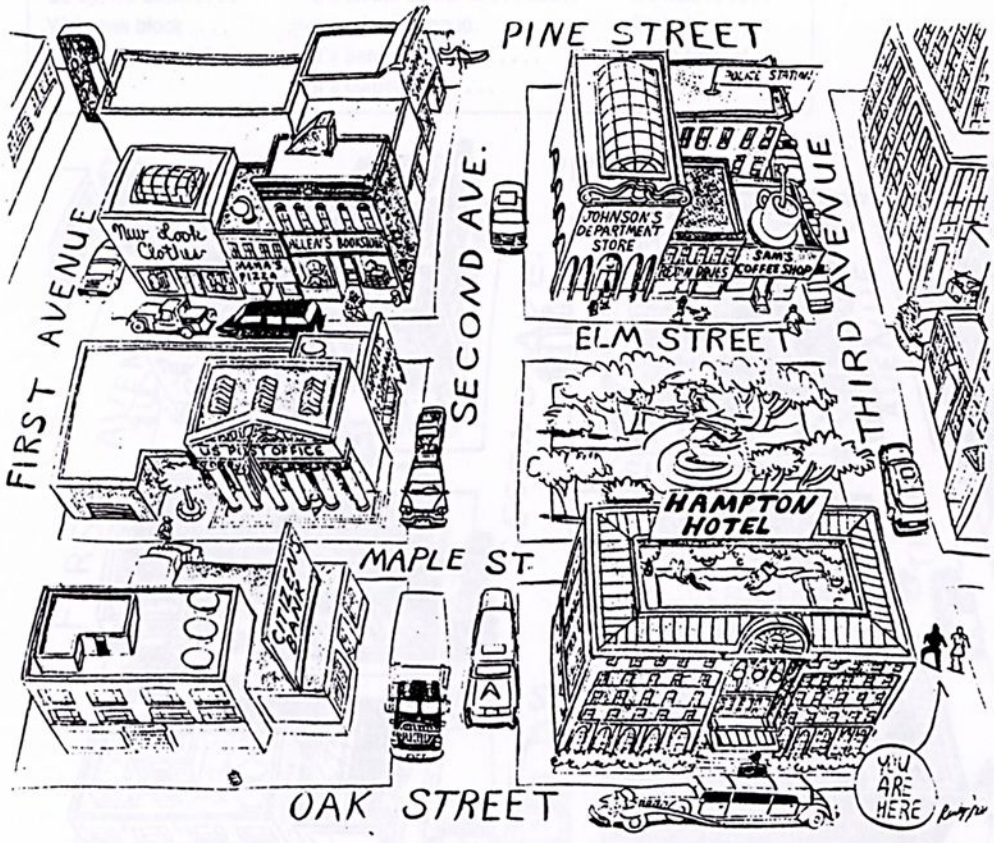
Student A

A ***Pair work*** Look at the map. You are on Third Avenue between Maple and Oak Streets. Ask your partner for directions to the places below. (On your map there are no signs on these places.) Write the name of each place on the correct building.

a car wash a supermarket a flower shop

A: Excuse me. Is there a car wash near here?
B: Yes, there's a car wash . . . .

A: How do I get there?
B: . . .



B ***Pair work*** Your partner asks you for directions to three places. (There are signs for these places only on your map.) Give your partner directions. Use the expressions in the box.

Go up/Go down	It's on the corner of . . . Street	It's next to . . . .
Walk one block	and . . . Avenue.	It's behind . . . .
Turn right/Turn left	It's between . . . and	It's in front of . . . .
	It's across from	

interchange 13 DIRECTIONS

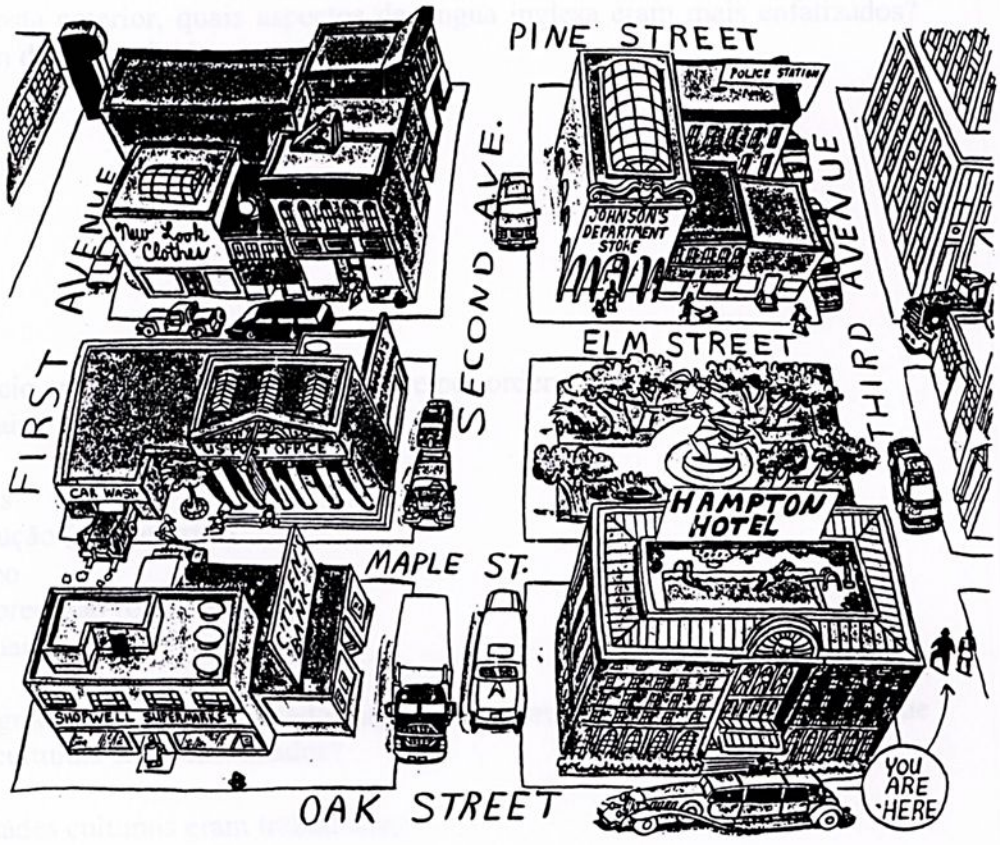
Student B

A ***Pair work*** Look at the map. You are on Third Avenue between Maple and Oak Streets. Your partner asks you for directions to three places. (There are signs for these places only on your map.) Answer using the expressions in the box.

A: Excuse me. Is there a car wash near here?
B: Yes, there's a car wash . . . .

A: How do I get there?
B: . . .

Go up/Go down	It's on the corner of . . . Street	It's next to . . . .
Walk one block	and . . . Avenue.	It's behind . . . .
Turn right/Turn left	It's between . . . and	It's in front of . . . .
	It's across from	



B ***Pair work*** Ask your partner for directions to the places below. (On your map there are no signs on these places.) Write the name of each place on the correct building.

coffee shop shoe store bookstore

ANEXO 2A

Questionário aplicado à professora participantes do segundo contexto de pesquisa

- **Quanto à formação do professor**

4) Em que universidade você fez graduação e qual curso você cursou?

5) Quais línguas você estudou na graduação?

6) Descreva uma aula típica de língua estrangeira de um dos seus professores de graduação?

7) Justifique a escolha da pergunta anterior. O que a prática desse professor tinha de especial?

8) Com base na resposta anterior, quais aspectos da língua inglesa eram mais enfatizados? Enumere por ordem de importância.
( ) produção oral
( ) compreensão oral
( ) compreensão escrita
( ) produção escrita
( ) gramática
( ) aspectos culturais
( ) tradução

9) Que tipo de exercício era mais recorrente? Enumere por ordem de importância.
( ) exercícios estruturais
( ) tradução
( ) atividades em pares
( ) atividades de produção (oral, escrita)
( ) atividades em grupo
( ) atividades de compreensão (oral, escrita)
( ) atividades individuais

10) Em suas aulas da graduação, eram estudados aspectos culturais de língua estrangeira? Que tipos de aspectos culturais eram enfatizados?

11) Como essas atividades culturais eram trabalhadas?
( ) por comparação
( ) informativamente
( ) por meio de pesquisa

12) Você considera importante que o aprendiz de língua estrangeira conheça a cultura dos povos falantes da língua-alvo? Justifique sua resposta.

13) Em sua prática de sala de aula, você se espelha em algum (s) professor (es) da graduação? Por que? Justifique-se.

14) Você estudou inglês em escolas particulares de idiomas? Se sim, em quais escolas e por quanto tempo?



15) Descreva uma aula típica do professor de inglês da escola de idiomas que você mais gostou?

16) Justifique a escolha da pergunta anterior. O que a prática desse professor tinha de especial?

17) Com base na resposta anterior, quais aspectos da língua inglesa eram mais enfatizados? Enumere por ordem de importância.

( ) produção oral
( ) compreensão oral
( ) compreensão escrita
( ) produção escrita
( ) gramática
( ) aspectos culturais
( ) tradução

18) Que tipo de exercício era mais recorrente? Enumere por ordem de importância.

( ) exercícios estruturais
( ) tradução
( ) atividades em pares
( ) atividades de produção (oral, escrita)
( ) atividades em grupo
( ) atividades de compreensão (oral, escrita)
( ) atividades individuais

19) Nos cursos de idiomas que você freqüentou, eram trabalhados aspectos culturais da língua inglesa? Que tipo de aspectos culturais eram enfatizados?

20) Essas escolas eram enfeitadas por ocasião de festividades americanos ou ingleses? Quais?

21) A quanto tempo você trabalha como professora de inglês?

22) Para que séries/níveis você já lecionou? (Em Escolas Públicas e/ou em particulares.)

23) Em quantas escolas você já trabalhou? Quais são elas?

24) Durante o período em que você atua como professora de inglês, você participou de algum curso para professores? Qual e promovido por qual instituição?

25) Você considera importante que um professor de língua estrangeira more e/ou se especialize no exterior. Justifique sua resposta?

26) Você já viajou para algum país de língua inglesa? Para qual país, qual foi o objetivo dessa viagem e a sua duração? Foi uma experiência enriquecedora? Justifique sua resposta.

27) Caso sua resposta à pergunta anterior seja negativa, você pretende viajar? Que países você gostaria de conhecer? Justifique sua resposta

- **Sobre a instituição**

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

6) A quanto tempo você trabalha nesta escola?

7) Qual o número aproximado de alunos da escola?

8) Qual o número de salas da escola?

9) A escola oferece educação de que níveis? (Fundamental e Médio ou somente de nível Médio?)

10) A escola funciona em quais períodos? (matutino - vespertino - noturno)

11) Como você classificaria a maioria dos alunos da escola? (classe alta, classe média, classe média baixa ou classe baixa?)

12) Quanto à turma em que a pesquisa está sendo realizada: qual o número de alunos matriculados? Você classificaria essa turma como um bom grupo? Algum dos alunos freqüenta alguma escola de idiomas?

13) Você é a única professora de inglês da escola? Se a resposta for negativa, quantos professores de inglês trabalham na escola?

14) Com quantas turmas você está trabalhando esse semestre? Qual a sua carga horária?

15) O livro didático utilizado foi imposto pela diretoria da escola ou escolhido pelo corpo docente?

16) Caso o livro didático tenha sido escolhido pelo corpo docente, você participou dessa escolha? Caso tenha participado, quais foram os critérios utilizados para a adoção desse livro didático? (Apontar os critérios por ordem de importância).

17) O planejamento do curso (o que será ensinado e de que forma) é imposto pela diretoria ou o professor tem autonomia para modificá-lo (acrescentar ou retirar atividades quando julgar necessário)?

18) Você sente-se à vontade para trabalhar nesta escola? Justifique sua resposta?

• Informações adicionais

1) Você trabalha em outra escola?

( ) Sim
( ) Não

2) Se sua resposta for sim, para quantas turmas você leciona?

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

ANEXO 2B

Questionário aplicado aos alunos do segundo contexto de pesquisa

1- Há quanto tempo você estuda nesta escola?

2- Durante esse período, por quanto tempo a Patrícia foi sua professora de inglês? (Em que séries ela foi sua professora?)

3- Você estuda ou já estudou em alguma escola particular de inglês? Se sua resposta for sim, qual escola e por quanto tempo?

4- Você gosta de estudar inglês? Sim, não, justifique sua resposta.

5- Que tipo de exercícios você prefere desenvolver em sala de aula? Enumere por ordem de importância.

( ) exercícios de tradução
( ) exercícios de leitura
( ) exercícios de gramática
( ) exercícios de conversação
( ) exercícios de produção de textos

6- O que você esperava e/ou espera do ensino de língua inglesa na Escola Pública ?

7- Até que ponto o inglês ensinado na Escola Pública atende as suas expectativas?

8- Para você, aprender inglês é:
(Enumere por ordem de importância)

( ) conhecer a gramática da língua estrangeira
( ) ouvir e entender falantes da língua estrangeira
( ) ler e compreender textos na língua estrangeira
( ) comunicar-se oralmente na língua estrangeira
( ) ler em voz alta textos em língua estrangeira
( ) produzir textos escritos na língua estrangeira
( ) aprender sobre a cultura dos falantes da língua estrangeira

9- Em suas aula de inglês, são estudados aspectos culturais? Se sim, de quais países?

(Enumere por ordem de freqüência)

( ) Inglaterra
( ) Canada
( ) Estados Unidos
( ) Austrália
( ) Nova Zelândia
( ) Outros países



ANEXO 2C

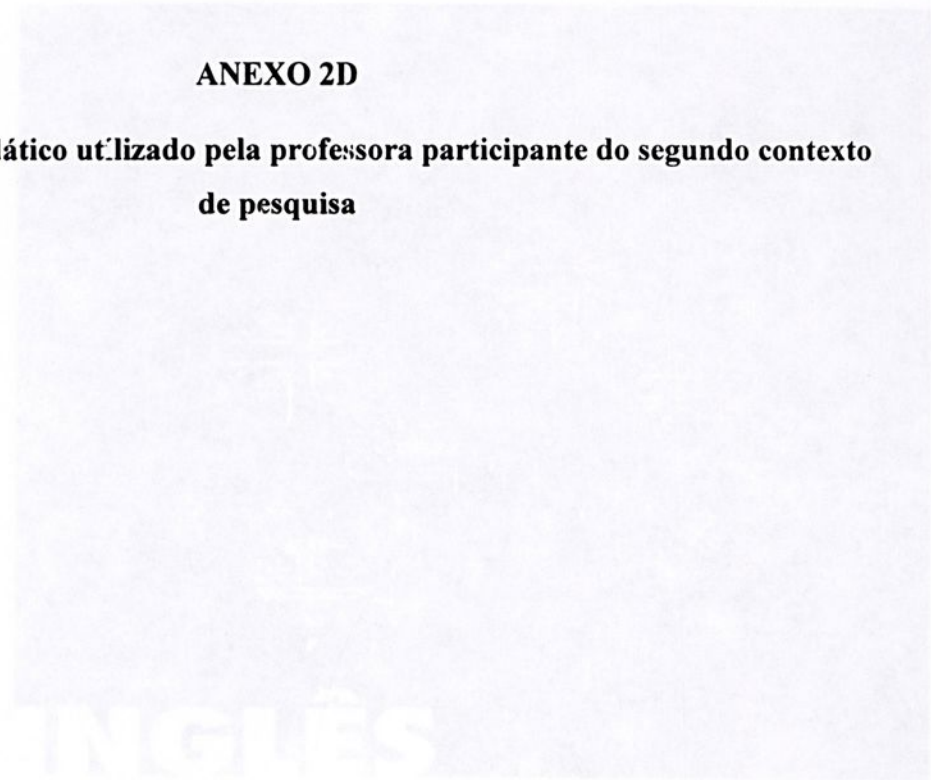
Roteiro da entrevista realizada com a professora participante do segundo contexto de pesquisa

1) Em suas aulas, você trabalha aspectos culturais?
2) Que tipo de aspectos culturais você trabalha?
3) A escolha desses aspectos, bem como do país é aleatória ou segue algum critério?
4) Do seu ponto de vista, é importante para o aprendizado estudar a cultura da língua estrangeira? Por que?
5) Você considera importante focalizar as diferenças entre as culturas (estrangeira e brasileira) na aula de língua? Você faz isso em suas aulas? Como?
6) Para você, existe alguma relação entre a língua (estrutura lingüística) e a cultura? (Você acha que a cultura de um povo, ou melhor, sua forma de representar o mundo, se reflete na linguagem?)
7) O que é linguagem para você?
8) O que você acha importante priorizar no ensino de língua estrangeira?
9) Os aspectos culturais/textos são convenientemente apresentados pelo livro didático que você utiliza?
10) Qual é sua avaliação da proposta de leitura trazida pelo livro didático por você utilizado?
11) Como você avalia o conteúdo dos textos?
12) Considerando a oposição "compreensão" *versus* "interpretação", segundo a qual: a) a "compreensão" abrange o conteúdo informacional do texto (o enredo do texto: quem fez o quê, por que fez, quando fez etc.); enquanto b) a "interpretação" consiste em uma discussão mais profunda do conteúdo do texto, você acha que as atividades propostas no livro didático permitem essa interpretação?
13) Por que você, geralmente, deixa de lado as atividades finais de cada unidade?

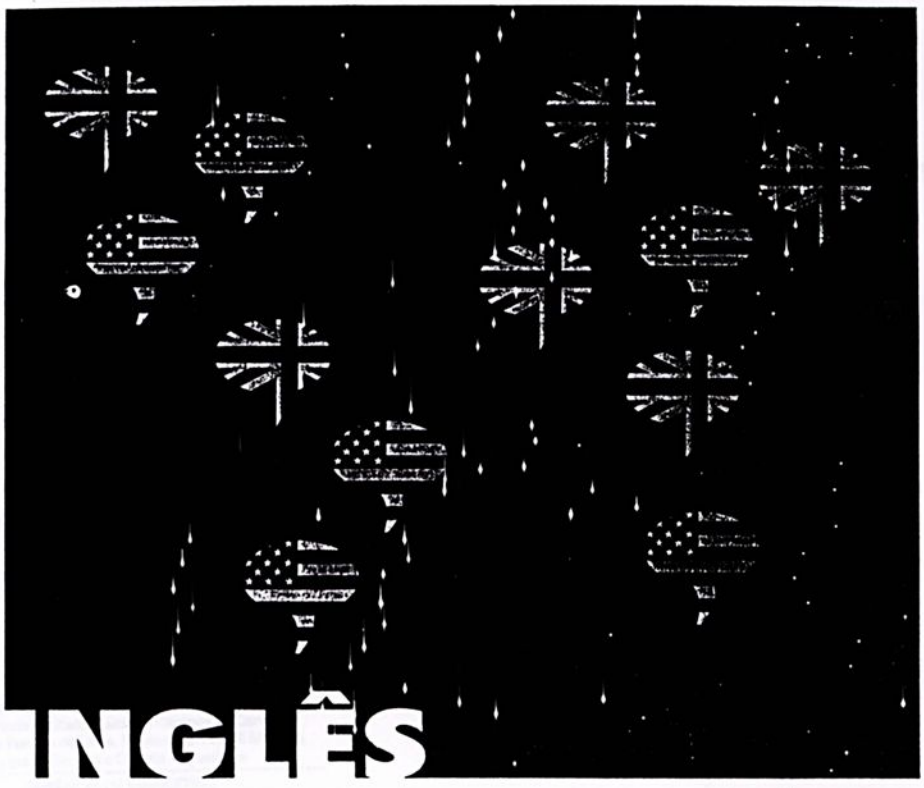


ANEXO 2D

Unidade 11 do livro didático utilizado pela professora participante do segundo contexto de pesquisa



coleção NOVOS TEMPOS



LIVRO DO PROFESSOR
MANUAL DO PROFESSOR
DE VENDA PROIBIDA
venda proibida

INGLÊS

ENSINO MÉDIO

volume ÚNICO

Respostas e sugestões aparecem apenas no livro do professor.

MARIZA TIEMANN FERRARI

Licenciatura em Inglés, Português e Latim pelo Instituto Sedes Sapientiae, PUC—SP.
Mestrado em Lingüística Aplicada pela University of Hertfordshire, Inglaterra.
Co-autora de diversas obras de Inglês, entre as quais *Up and away* (Longman), *Curso de Inglês Pop Music* (Abril), *Coleção Vestibular* (Nova Cultural).
Professora da Cultura Inglesa de São Paulo e membro do comitê de Estudos sobre Assuntos Globais e Ensino de Inglês da IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language).

SARAH GIERSZTEL RUBIN

Licenciatura em Inglês, Português e Alemão pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Autora de Inglês de *Curso Vestibular, Curso Supletivo* e *Testes comentados* (Abril).
Co-autora de diversas obras de Inglês, entre as quais *Coleção Vestibular* (Nova Cultural) e *Curso de Inglês Pop Music* (Abril).

editora scipione

unesp

editora scipione

RESPONSABILIDADE EDITORIAL
Luiz Esteves Sallum
Thelma Annes de Araújo

GERÊNCIA EDITORIAL
Aurelio Gonçalves Filho

REVISÃO
coordenação - Miriam de Carvalho Abões
revisão - Paola Giribaldi, Luciana Campos de Carvalho, Rosemary Pereira de Lima, Roberta Lombardi Martins, Lygia B. Goulart e Ornella Miguellone

GERÊNCIA DE MARKETING
Maria José Rosolino

ARTE
coordenação geral - Sérgio Yutaka Suwaki
edição de arte - Didier D. C. Dias de Moraes
coordenação de arte - Edson Haruo Toyota
assistência - Aldo Sandoval, Douglas do Carmo, Vicente de Jesus Brito e Yong Lee Kim
capa - Ulhôa Cintra Comunicação Visual
miolo - Mariângela Haddad
ilustrações - Luiz Maia
pesquisa iconográfica - Alice Reiko Haga

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO
José Antonio Ferraz

COMPOSIÇÃO E ARTE-FINAL
Diarte Editora e Comercial de Livros

FOTOLITOS
Reflexo Fotolito Ltda.

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Gráfica VIDA E CONSCIÊNCIA

Editora Scipione Ltda.
MATRIZ
Praça Carlos Gomes, 46
01501-040 São Paulo SP
e-mail: scipione@scipione.com.br
DIVULGAÇÃO
Rua Fagundes, 121
01508-030 São Paulo SP
Tel. (0XX11) 3272 8411
Caixa Postal 65131
VENDAS
Tel. (0XX11) 3277 1788

2000

ISBN 85-262-3699-7 = AL
ISBN 85-262-3695-4 = PR

1ª EDIÇÃO
(7ª impressão)

EDITORA APRENDA

coleção NOVOS TEMPOS

*O texto deste livro é idêntico ao da coleção **Patchwork**, originalmente lançada em 3 volumes, das mesmas autoras.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ferrari, Mariza Tiemann
Inglês: volume único: ensino médio/Mariza Tiemann Ferrari e Sarah Giersztel Rubin . – São Paulo: Scipione, 2000. – (Coleção Novos tempos)

1. Inglês (Ensino médio) I. Rubin, Sarah Giersztel. II. Título. III. Série.

99-4944 CDD-420.7

Índices para catálogo sistemático:
1. Inglês: Ensino médio 420.7

APRESENTAÇÃO

Novos Tempos – Inglês é um curso de nível intermediário, destinado principalmente ao aluno brasileiro do ensino médio.

Os textos e as atividades exploram temas ou assuntos variados, atuais e instigantes para o jovem desta faixa etária.

O curso inclui a prática das habilidades de leitura, escrita, expressão e compreensão oral, sendo a ênfase dirigida à compreensão de textos, devido à sua prioridade em nossas escolas.

Novos Tempos – Inglês também leva em consideração a realidade do ensino em nosso país – classes superlotadas e heterogêneas, pouca disponibilidade de tempo para a preparação das aulas e, para a maioria dos alunos, a necessidade de (re)iniciar o aprendizado da língua inglesa: *intermediate students* que, na verdade, são apenas *beginners*. Principiantes que deverão ser preparados para enfrentar os exames vestibulares!

As autoras.

CONTENTS

UNIT 1
English, an international language 6
About the text 8
Grammar
Verb to be 12
Verb there to be 18
Improve your knowledge! 22

UNIT 2
The youth power 24
About the text 26
Grammar
Present continuous tense 29
Improve your knowledge! 33

UNIT 3
Fashion: What do young people buy? Why? . 36
About the text 38
Grammar
Simple present tense 41
Improve your knowledge! 45

UNIT 4
A music sanctuary 50
About the text 54
Grammar
Review exercises 57
Possessive adjectives 60
Improve your knowledge! 62

UNIT 5
An experience abroad 66
About the text 68
Grammar
Regular and irregular verbs 71
Simple past tense 74
Improve your knowledge! 80

UNIT 6
How green is our world? 84
About the text 86
Grammar
Review exercises 90
Possessive pronouns 92
The possessive case 94
Improve your knowledge! 96

Test 1 100

UNIT 7
Fairy tales... Remember? 102
About the text 104
Grammar
Past continuous tense 108
Improve your knowledge! 112

UNIT 8
It's magic, it's Magic Johnson! It's reality. .. 116
About the text 118
Grammar
Review exercises 122
Personal pronouns 124
Improve your knowledge! 127

UNIT 9
Who will lead the Formula One Championship this year? 130
About the text 132
Grammar
Simple future tense 135
Improve your knowledge! 139

UNIT 10
Diary: your life day by day 144
About the text 146
Grammar
To be going to – Future 150
To be going to – Past 152
Improve your knowledge! 155

UNIT 11
I don't believe in witches but... 158
About the text 160
Grammar
The indefinite article 164
Numbers 166
Dates 167
Improve your knowledge! 169

UNIT 12
You can make a difference! 171
About the text 173
Grammar
Review exercises 179
Improve your knowledge! 182

Test 2 187

unesp

UNIT 13

Beatles 4 ever! 189
About the text 191
Grammar
Present perfect tense – I 195
Improve your knowledge! 198

UNIT 14

I have just been to London! 203
About the text 205
Grammar
Present perfect tense – II 209
Improve your knowledge! 215

UNIT 15

The rescue of a treasure: a dream that came true 219
About the text 221
Grammar
Past perfect tense 228
Improve your knowledge! 231

UNIT 16

Metamorphosis 233
About the text 235
Grammar
Reflexive pronouns 239
Much, many, little, few 242
Improve your knowledge! 244

UNIT 17

You too can find love 249
About the text 251
Grammar
Modal verbs 255
Improve your knowledge! 267

UNIT 18

Careers: to be or not to be? 270
About the text 272
Grammar
Imperative 275
Simple conditional 277
Conditional perfect 279
Improve your knowledge! 281

Test 3 284

UNIT 19

Can you recognize your emotions? 286
About the text 288
Grammar
Conditionals 292
Improve your knowledge! 297

UNIT 20

Robodoc carves a place in medical history 300
About the text 302
Grammar
Prepositions 306
Improve your knowledge! 314

UNIT 21

Astrology: science or religion? 318
About the text 320
Grammar
Prepositions 323
Improve your knowledge! 331

UNIT 22

Television 336
About the text 338
Grammar
The passive voice 342
Improve your knowledge! 347

UNIT 23

Unbelievable! Friends who lie! 350
About the text 352
Grammar
Relative pronouns 357
Improve your knowledge! 363

UNIT 24

What is this thing called love? 366
About the text 368
Grammar
Direct and reported speech 373
Improve your knowledge! 380

Test 4 384

List of irregular verbs 388

Glossary 391

I DON'T BELIEVE IN WITCHES BUT...



Se você viu o filme *ET*, deve se lembrar de uma seqüência em que o pequeno extraterrestre sai às ruas acompanhado de "seres monstruosos" — na verdade, apenas crianças fantasiadas para comemorar Halloween!

Mas, afinal, qual é a origem desta festa que tem inspirado tantos filmes de terror e vem se popularizando inclusive no Brasil?

On the 31st of October many people in England, in the United States and even here in Brazil prepare to celebrate Halloween, or the Witches' Day.

What is Halloween?

Halloween has a pagan origin, dating back to Romans' and Celts' times. The Celts worshipped the god of Death, Samhaim, and the Romans worshipped Pomona, the goddess of the Gardens and Orchards — that's why Halloween colours are black and orange.

Many years later, in England, groups of farmers used to go from house to house to ask for food on that day. It was meant to bring good luck to the donators. This gave origin to the "trick or treat" tradition: groups of children dressed like witches and ghosts go from door to door to ask for sweets. If they do not get their treats, they play a trick "haunting" the people at the door.

In the United States another tradition is famous. Houses and schools are decorated with pumpkins with a candle inside. This became a symbol of Halloween.

VOCABLIST

to worship: cultuar, adorar

that's why: é por isso

used to: costumavam

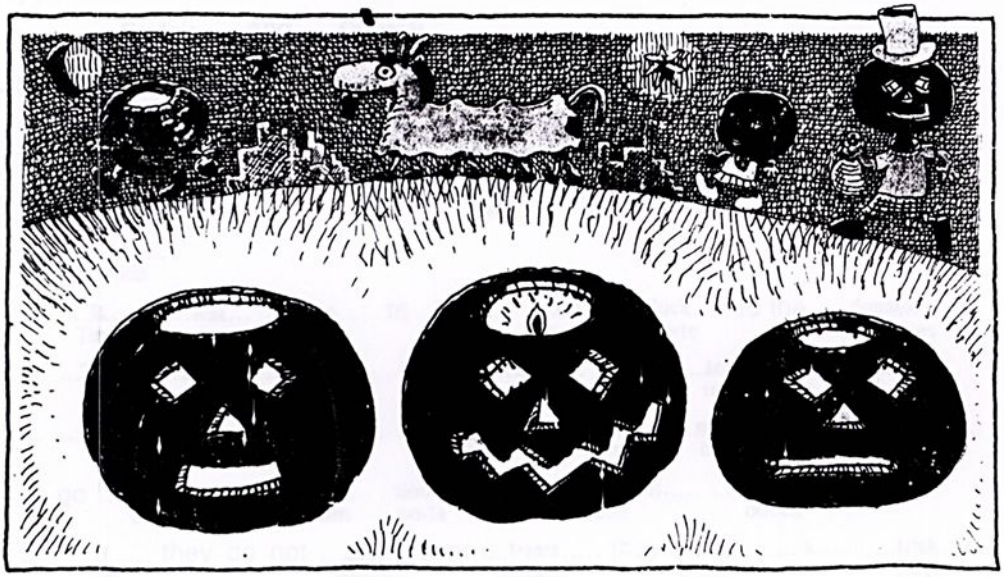
to ask for: pedir

to mean: significar

ghost: fantasma

to play a trick (on): pregar uma peça (em)

to haunt: assombrar



ABOUT THE TEXT

VOCABULARY

A. Match and complete the translation. Add 3 points for each correct answer.

1. Eu não acredito em bruxas.
2. Muitas pessoas, até mesmo aqui no Brasil, se preparam para celebrar Halloween, ou o Dia das Bruxas.
3. Halloween tem origem pagã, remontando aos tempos dos romanos e celtas.
4. Os celtas cultuavam o deus da Morte, Samhaim.
5. Os romanos cultuavam Pomona, a deusa dos Jardins e dos Pomares.
6. É por isso que as cores de Halloween são o preto e o laranja.

(3) Halloween ...has.... ...a... .....pagan..... .....origin....., ...dating..... .....back..... to Romans' and Celts' .....times.....

(6) ....That's..... .....why..... Halloween .....colours..... .....are..... .....black..... and .....orange.....

(2) .....Many..... people, ...even.... ...here... in Brazil, ...prepare..... to .....celebrate..... Halloween, ..or... ....the.... .....Witches'..... ...Day.... .

(4) The Celts .....worshipped..... ....the.... ...god.... of .....Death....., Samhaim.

(1) I ..don't... .....believe..... ..in... .....witches..... .

(5) The ....Romans..... worshipped Pomona, ...the.... .....goddess..... ..of... ....the..... .....Gardens..... and .....Orchards..... .

B. Substitute English for Portuguese. Add 3 points for each correct answer.

1. Many ...years..... .....later....., in .....England....., ...groups..... ...of.... .....farmers.....
   anos depois Inglaterra grupos de fazendeiros
   ..used.... .....to..... go ...from..... ...house..... ...to..... ...house..... to ..ask..... ...for.....
   costumavam de casa em casa pedir
   ...food..... .
   comida
2. ....It..... ....was... ..meant..... to ..bring... ..good... ....luck..... to the ....donators..... .
   Tinha como intenção trazer boa sorte doadores
3. ...This.... ..gave.... ....origin..... to the " ...trick... ...or.... ..treat...." tradition.
   Isto deu origem truque ou regalo
4. ....Groups..... of .....children..... .....dressed..... ....like.... ....witches.... and ....ghosts.....
   Grupos crianças vestidas como bruxas fantasmas
   go ..from... ...door... ..to... ..door.... to ....ask.... ...for..... ....sweets..... .
   de porta em porta pedir doces
5. ....If..... they do not ...get..... their ....treats...., they ...play.... ....a.... .....trick.....
   Se obtêm regalos pregam uma peça
   .....haunting..... the people at the door.
   assombrando

6. Houses and schools are decorated (decoradas) with (com) pumpkins (abóboras) with a (uma) candle (vela) inside (dentro).

C. Regular verbs in the text. Complete. Add 2 points for each correct answer.

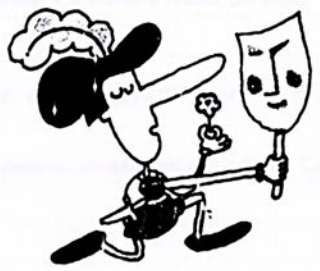
	infinitive	simple past	past participle	translation
1.	*to prepare*	prepared	prepared	preparar(-se)
2.	to celebrate	celebrated	*celebrated*	celebrar
3.	*to date*	dated	dated	datar
4.	*to worship*	worshipped	worshipped	cultuar
5.	to ask for	asked for	asked for	*pedir*
6.	to dress	*dressed*	dressed	vestir
7.	*to play (tricks)*	played	played	pregar (peças)
8.	*to haunt*	haunted	haunted	assombrar
9.	to decorate	decorated	decorated	*decorar*
10.	*to believe*	believed	believed	acreditar

D. Irregular verbs in the text. Add 3 points for each correct answer.

	infinitive	simple past	past participle	translation
1.	to have	had	had	*ter*
2.	to be	*was/were*	been	ser, estar
3.	to go	went	gone	*ir*
4.	*to mean*	meant	meant	significar
5.	*to bring*	brought	brought	trazer
6.	to give	gave	*given*	dar
7.	to get	got	got/gotten	*obter*
8.	*to become*	became	become	tornar-se

E. What's the opposite sex? Add 2 points for each correct answer.

	♂ male	♀ female
1.	*man*	woman
2.	father	*mother*
3.	*god*	goddess
4.	actor	*actress*
5.	*prince*	princess



F. Complete. Add 2 points for each correct answer.

	singular	plural
1.	witch	*witches*
2.	*goddess*	goddesses
3.	child	*children*
4.	*ghost*	ghosts
5.	symbol	*symbols*



G. Read the text again and memorize every new word.

H. Test yourself. Complete the translation. Add 4 points for each correct answer.

1. Abóboras com velas dentro tornaram-se um símbolo de Halloween.
   Pumpkins with candles inside became a symbol of Halloween.
2. Crianças pregaram peças nos fazendeiros.
   Children played tricks on the farmers.
3. Boa sorte para todos vocês.
   Good luck to all of you.
4. Isto deu origem a uma tradição: "truque ou regalo".
   This gave origin to a tradition. "trick or treat".
5. Eles cultuavam o deus da Morte e a deusa dos Jardins e Pomares.
   They worshipped the god of Death and the goddess of the Gardens and Orchards.

UNDERSTANDING THE TEXT

A. Answer in Portuguese. Add 3 points for each correct answer.

1. Qual é a origem de Halloween?
   Sua origem é pagã e data dos tempos dos romanos e celtas.
2. Por que o preto e o laranja se tornaram as cores de Halloween?
   Porque são cores normalmente associadas à morte (preto) e a flores e frutas (laranja).
3. O que os grupos de fazendeiros ingleses costumavam fazer e o que isso significava?
   Costumavam ir de casa em casa no dia 31 de outubro, pedindo comida aos moradores. Caso fossem atendidos, trariam boa sorte aos doadores.

B. Answer in English. Add 4 points for each correct answer.

1. When is the Witches' Day?
   It is on the 31st of October.
2. What happens when children don't get their treats?
   They play a trick "haunting" the people at the door.
3. How are houses and schools decorated for Halloween in the United States?
   They are decorated with pumpkins with a candle inside.
4. What are the colours that symbolize Halloween?
   They are black and orange.
5. How are children traditionally dressed when they ask for sweets?
   They are dressed like witches and ghosts.

C. Write **true** or **false** according to the text. Add 3 points for each correct answer.

1. Because of the goddess of the Gardens and Orchards, pumpkins and the orange colour symbolize Halloween. ..... true
2. Children always haunt the people at the door. ..... false
3. The "trick or treat" tradition has an English origin. ..... true
4. The black colour symbolizes the god of Death. ..... true
5. If the children are not dressed like witches or ghosts, they don't get sweets. ..... false
6. Pumpkins with a candle inside are used to decorate American houses and schools. ..... true
7. If the children don't get their treats, they play a trick on the people at the door. ..... true
8. It's traditional to bring good luck and food to the donators. ..... false

WRITING

Complete the notes according to the text. Add 3 points for each correct answer.

1. Halloween has a pagan origin, dating back to Romans' and Celts' times.
2. In England, groups of farmers used to go from house to house to ask for food on that day (on the 31st of October).

GRAMMAR

THE INDEFINITE ARTICLE

Em inglês, o artigo indefinido apresenta duas formas:

1. **a** usado diante de palavras iniciadas por consoante ou semivogal (y/w)



a candle — **a** witch
a tradition — **a** uniform
↑ som de **yu** (semivogal)

2. **an** usado diante de palavras iniciadas por vogal ou **h** mudo.



an orchard — **an** honest man
↑
an umbrella — **an** hour
↑
h mudo

Note que é o **som** que determina o uso de **a** ou **an**, e não a letra escrita.
Em inglês, o artigo indefinido (**a**/**an**) não tem plural: é usado apenas no singular.



The farmer had **a** cow and **an** ox. (singular)
The farmers had cows and oxen. (plural)



Let's practice! *Let's practice!* *Let's practice!*

A. Complete with **a** or **an**. Add 3 points for each correct answer.

1. ...a..... useful vocabulary
2. ...a..... pumpkin
3. ...a..... wolf
4. ...an..... adolescent
5. ...an..... unforgettable day
6. ...a..... yellow submarine
7. ...an..... intection
8. ...an..... honourable man
9. ...an..... important decision
10. ...a..... hamburger

B. Change these sentences to plural form. Make other necessary changes. Add 6 points for each correct answer.



That is a place where a **decent** man has a **decent** meal.
↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Those are places where **decent** men have **decent** meals.

↑
o adjetivo **não**
varia em número

1. There is an important fact to be discussed.
   There are important facts to be discussed.

2. A witch is a fascinating woman.
   Witches are fascinating women.

3. She bought a nice shirt at an elegant shop.
   They bought nice shirts at elegant shops.

4. A good student gets a good mark.
   Good students get good marks.

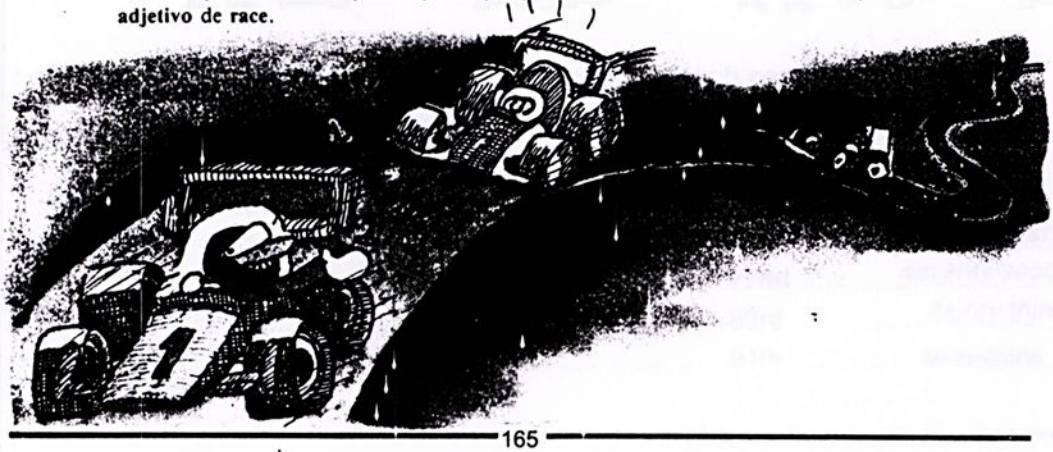
5. A ghost is hauting an old house.
   Ghosts are haunting old houses.

6. A pumpkin with a candle inside is decorating the window.
   Pumpkins with candles inside are decorating the windows.

7. A strange child with a little dog lives at this house.
   Strange children with little dogs live at these houses.

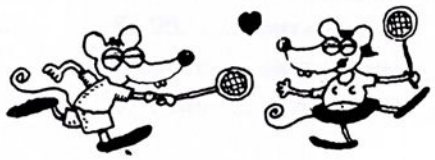
8. A car race is an interesting programme for a Sunday with a friend.
   Car races are interesting programmes for Sundays with friends.

Explicar que **car** não vai para o plural porque está exercendo nesta frase a função de **adjetivo** de **race**.



NUMBERS

Let's practice!



Let's practice!

A. Complete. Add 2 points for each correct answer.

cardinal numbers	ordinal numbers	cardinal numbers	ordinal numbers
1 one	1st *first*	11 eleven	11th eleventh
2 two	2nd *second*	12 twelve	12th *twelfth*
3 three	3rd *third*	13 thirteen	13th thirteenth
4 four	4th *fourth*	14 fourteen	14th fourteenth
5 five	5th *fifth*	15 fifteen	15th fifteenth
6 six	6th sixth	16 sixteen	16th sixteenth
7 seven	7th seventh	17 seventeen	17th seventeenth
8 eight	8th *eighth*	18 eighteen	18th eighteenth
9 nine	9th *ninth*	19 nineteen	19th nineteenth
10 ten	10th tenth	20 twenty	20th *twentieth*



B. Write the numbers. Add 2 points for each correct answer.

30 thirty	30th thirtieth
40 forty	40th fortieth
50 fifty	50th fiftieth
61 sixty-one	61st *sixty-first*
72 seventy-two	72nd *seventy-second*
83 eighty-three	83rd *eighty-third*
94 ninety-four	94th ninety-fourth

C. Write the numbers. Add 3 points for each correct answer.

1. 64: sixty-four
2. 22nd: twenty-second
3. 35th: thirty-fifth
4. 53rd: fifty-third
5. 31st: thirty-first
6. 98: ninety-eight
7. 87th: eighty-seventh
8. 74th: seventy-fourth

DATES

10/12/1492

fourteen ninety-two

4/21/1500

fifteen hundred

1/1/1905

Let's practice! *Let's practice!* *Let's practice!*

A. Write the dates in numbers. Follow the example. Add 2 points for each correct answer.

1. February the twenty-third, nineteen ninety-two.
   February 23rd, 1992 → 2/23/1992
2. March the fifteenth, nineteen thirty-four.
   March 15th, 1934 → 3/15/1934
3. The first of September, seventeen fifty-seven.
   September 1st, 1757 → 9/1/1757

4. May the twenty-fifth, eighteen hundred and two.
May 25th, 1802 → 5/25/1802

5. The tenth of July, nineteen hundred.
July 10th, 1900 → 7/10/1900

6. November the thirtieth, sixteen eighty-nine.
November 30th, 1689 → 11/30/1689

B. Write the dates in words. Add 4 points for each correct answer.

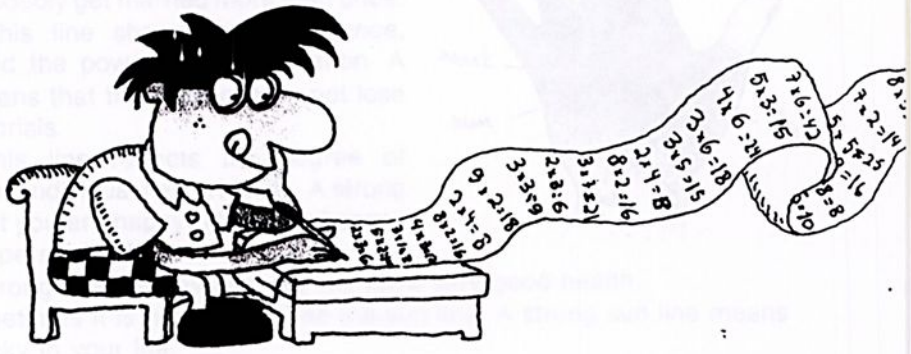
1. 1/24/1998 January the twenty-fourth, nineteen ninety-eight
2. 6/13/1749 June the thirteenth, seventeen forty-nine
3. 12/25/1800 December the twenty-fifth, eighteen hundred
4. 8/3/1605 August the third, sixteen hundred and five (sixteen o five)
5. 3/2/1322 March the second, thirteen twenty-two



Self-evaluation Self-evaluation Self-evaluation

Now score your points!

Total number of points: .....
Your number of points: .....
What is your mark?



IMPROVE YOUR KNOWLEDGE!

A. Match the words.

1. palmistry	(4) sol
2. lucky	(7) significar
3. head	(1) quiromancia
4. sun	(5) destino
5. fate	(2) afortunado, "sortudo"
6. strong	(3) cabeça
7. to mean	(6) forte

B. Again!

1. marriage	(3) mostrar
2. broken	(5) poder
3. to show	(7) grau
4. self-control	(1) casamento
5. power	(6) refletir
6. to reflect	(8) fácil
7. degree	(2) interrompido, quebrado
8. easy	(4) autocontrole

C. Palmistry is an art that tells the future by studying a person's hands.
Do you believe it is possible to tell a person's future by looking at the palm lines?
Do you know how to read your palm? Why don't you try?



Heart line: A strong and long heart line means that you will be lucky in love. A happy marriage waits for you.
A broken line means you will have lots of friends and you will probably get married more than once.
Head line: This line shows the intelligence, self-control and the power of concentration. A strong line means that the person does not lose his head in a crisis.
Fate line: This line reflects the degree of contentment the individual has in his life. A strong line means that you are happy. This line changes a lot during a person's life.
Life line: A strong long line means you will have very good health.
Sun line: Sometimes it is not easy to see the sun line. A strong sun line means you will be lucky in your life.

SPEAKING

Now work in pairs. Study a colleague's hand and tell him (her) about his (her) future.
Example: You will be happy in your marriage, will have very good health, a lot of money...

PLAYTIME!

Choose the word according to the picture and read the message.

ghosts witches seeds nose
pumpkins candle teeth eyes

For Halloween, people usually make faces in  by removing the pulp and  and cutting holes for the  and  and a mouth with big  They put a  inside. Children dress like  or 

ANEXO 3A

Questionário aplicado à professora participante do terceiro contexto de pesquisa

- **Quanto à formação do professor**

➢ **Formação acadêmica**

Graduação

Universidade
Curso
Ano de conclusão

Especialização

Universidade
Curso
Área de concentração
Título da monografia final
Ano de conclusão

Pós-Graduação

Nível de mestrado

Universidade
Curso
Área de concentração
Título da dissertação
Ano de conclusão

Nível de doutorado

Universidade
Curso
Área de concentração
Título da tese
Ano previsto para conclusão

1) Quais línguas você estudou na graduação?

2) Descreva uma aula típica de língua estrangeira de um dos seus professores de graduação?

3) Justifique a escolha da pergunta anterior. O que a prática desse professor tinha de especial?

4) Com base na resposta anterior, quais aspectos da língua inglesa eram mais enfatizados? Enumere por ordem de importância.

( ) produção oral

( ) compreensão oral
( ) compreensão escrita
( ) produção escrita
( ) gramática
( ) aspectos culturais
( ) tradução

5) Que tipo de exercício era mais recorrente? Enumere por ordem de importância.
( ) exercícios estruturais
( ) tradução
( ) atividades em pares
( ) atividades de produção (oral, escrita)
( ) atividades em grupo
( ) atividades de compreensão (oral, escrita)
( ) atividades individuais

6) Em suas aulas da graduação, eram estudados aspectos culturais de língua estrangeira? Que tipos de aspectos culturais eram enfatizados?

7) Como essas atividades culturais eram trabalhadas?
( ) por comparação
( ) informativamente
( ) por meio de pesquisa

8) Você considera importante que o aprendiz de língua estrangeira conheça a cultura dos povos falantes da língua-alvo? Justifique sua resposta.

9) Em sua prática de sala de aula, você se espelha em algum (s) professor (es) da graduação? Por que? Justifique-se.

10) Você estudou inglês em escolas particulares de idiomas? Se sim, em quais escolas e por quanto tempo?

11) Descreva uma aula típica do professor de inglês da escola de idiomas que você mais gostou?

12) Justifique a escolha da pergunta anterior. O que a prática desse professor tinha de especial?

13) Com base na resposta anterior, quais aspectos da língua inglesa eram mais enfatizados? Enumere por ordem de importância.
( ) produção oral
( ) compreensão oral
( ) compreensão escrita
( ) produção escrita
( ) gramática
( ) aspectos culturais
( ) tradução

14) Que tipo de exercício era mais recorrente? Enumere por ordem de importância.



( ) exercícios estruturais
( ) tradução
( ) atividades em pares
( ) atividades de produção (oral, escrita)
( ) atividades em grupo
( ) atividades de compreensão (oral, escrita)
( ) atividades individuais

15) Nos cursos de idiomas que você freqüentou, eram trabalhados aspectos culturais da língua inglesa? Que tipo de aspectos culturais eram enfatizados?

16) Essas escolas eram enfeitadas por ocasião de festividades americanos ou ingleses? Quais?

17) A quanto tempo você trabalha como professora de inglês?

18) Para que séries/níveis você já lecionou? (Em Escolas Públicas e/ou em particulares.)

19) Em quantas escolas você já trabalhou? Quais são elas?

20) Durante o período em que você atua como professora de inglês, você participou de algum curso para professores? Qual e promovido por qual instituição?

21) Você considera importante que um professor de língua estrangeira more e/ou se especialize no exterior. Justifique sua resposta?

22) Você já viajou para algum país de língua inglesa? Para qual país, qual foi o objetivo dessa viagem e a sua duração? Foi uma experiência enriquecedora? Justifique sua resposta.

23) Caso sua resposta à pergunta anterior seja negativa, você pretende viajar? Que países você gostaria de conhecer? Justifique sua resposta

- **Sobre a instituição**

19) A quanto tempo você trabalha nesta instituição? Qual é seu regime de trabalho?

20) Quanto à turma em que a pesquisa está sendo realizada: qual o número de alunos matriculados? Você classificaria essa turma como um bom grupo? Algum dos alunos freqüenta alguma escola de idiomas?

21) Com quantas turmas você está trabalhando atualmente? Qual a sua carga horária?

22) O livro didático utilizado foi imposto pelo departamento?

23) Você teve alguma participação na escolha do livro didático adotado? Caso tenha participado, quais foram os critérios utilizados para a adoção desse livro didático? (Apontar os critérios por ordem de importância).

24) Como você avalia o livro didático adotado?



25) Há um programa de curso a ser seguido previamente elaborado pelo departamento? Este programa pode ser alterado pelo docente?

26) Você sente-se à vontade para trabalhar nesta instituição? Justifique sua resposta?

ANEXO 3B

Questionário aplicado aos alunos do terceiro contexto de pesquisa

1- Você estuda ou já estudou em alguma escola particular de inglês? Se sua resposta for sim, qual escola e por quanto tempo?

2- Você gosta de estudar inglês? Sim, não, justifique sua resposta.

3- Que tipo de atividades você prefere desenvolver em sala de aula? Enumere por ordem de importância.

( ) atividades de tradução
( ) atividades de leitura
( ) atividades de gramática
( ) atividades de conversação
( ) atividades de produção de textos
( ) atividades de pesquisa

4- O que você esperava e/ou espera do ensino de língua inglesa na Universidade?

5- Até que ponto o inglês ensinado na Universidade atendeu/atende as suas expectativas?

6- Para você, ser competente em uma língua estrangeira é:
(Enumere por ordem de importância)

( ) conhecer a gramática
( ) ouvir e entender falantes
( ) ler e compreender textos
( ) comunicar-se oralmente
( ) ler em voz alta textos
( ) produzir textos escritos
( ) conhecer a cultura dos falantes dessa língua

7- Em suas aulas de inglês, são estudados aspectos culturais? Se sim, de quais países?
(Enumere por ordem de freqüência)

( ) Inglaterra
( ) Canada
( ) Estados Unidos
( ) Austrália
( ) Nova Zelândia
( ) Outros países



ANEXO 3C

Roteiro da entrevista realizada com a professora participante do terceiro contexto de pesquisa

1) Em suas aulas, você trabalha aspectos culturais?
2) Que tipo de aspectos culturais você trabalha?
3) A escolha desses aspectos, bem como do país é aleatória ou segue algum critério?
4) Do seu ponto de vista, é importante para o aprendizado estudar a cultura da língua estrangeira? Por que?
5) Você considera importante focalizar as diferenças entre as culturas (estrangeira e brasileira) na aula de língua? Você faz isso em suas aulas? Como?
6) Para você, existe alguma relação entre a língua (estrutura lingüística) e a cultura? (Você acha que a cultura de um povo, ou melhor, sua forma de representar o mundo, se reflete na linguagem?)
7) O que é linguagem para você?
8) O que você acha importante priorizar no ensino de língua estrangeira no curso de Letras?
9) Os aspectos culturais/textos são convenientemente apresentados pelo livro didático que você utiliza?
10) Qual é sua avaliação da proposta de leitura trazida pelo livro didático por você utilizado?
11) Como você avalia o conteúdo dos textos?
12) Você acha que as atividades propostas no livro didático dão conta de uma interpretação efetiva dos textos?
13) Você vê necessidade de seguir integralmente o livro didático adotado?
14) Qual a influência do "Programa de Curso" em sua prática?



ANEXO 3D

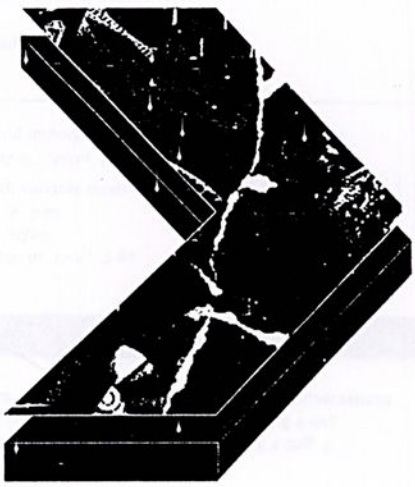
Unidade 1 do livro didático utilizado pela professora participante do terceiro contexto de pesquisa

Upper-Intermediate

Student's Book

New Headway English Course

Liz & John Soars



This book is dedicated to the memory of John Haycraft, founder of the International House organization, who inspired so much in so many in the field of English Language teaching.

Oxford University Press

Contents

LANGUAGE INPUT

Unit	Grammar	Vocabulary	Postscript
1 There's no place like home p 6	**The tense system** – simple continuous perfect active and passive Auxiliary verbs *do, be, have*	Compound nouns *lifestyle* *house-warming* *home town* p 12 Word formation *'organize organi'zation* p 14	Dates Numbers Spelling p 15
2 Been there, done that! p 16	**Present Perfect** – simple and continuous **Continuous verb forms** *You're very kind.* *You're being very kind.*	Guessing meaning p 21 Synonyms p 21 Hot Verbs (1) *take* and *put* *take my advice* *put sb down* p 22	Exclamations *Wow! How amazing!* *Oh! What a surprise!* p 26
3 What happened was this … p 27	**Narrative tenses** – Past Simple – Past Continuous – Past Perfect – active and passive	Adjectives that describe character *reckless unreliable* p 33 Suffixes *responsible responsibility* Prefixes *irresponsible self-conscious* p 33	Expressing interest and surprise – reply questions *'James lives in a castle.'* *'Does he?'* p 37
4 It's a deal! p 38	**Expressing quantity** *a little money lots of ideas* *few friends not much experience* *hardly any food fewer people* **Countable and uncountable nouns** *money dollars timeltimes*	Exports and imports *gold sugar spices* p 41 Words with variable stress *'export ex'port* *re'fuse 'refuse* *row* – /rəʊ/ or rɒʊ? p 44	Social expressions *Hang on a sec.* *There's no point.* p 46
[redacted]			
5 Whatever will be, will be p 47	**Future forms** *will do shall do going to do* – Present Continuous – Present Simple – *will be doing/will have done* **Tense usage in clauses** *When I've read the book, I'll give it back to you.*	Word pairs *neat and tidy* *give and take* *pros and cons* p 54 Hot Verbs (2) *to be* + adverb or preposition *What's up with you?* *She's into yoga.* p 56	Telephone conversations – beginning a call – ending a call p 57
6 People, places, and things p 58	**Relative clauses** *Politicians, who tell lies, …* Participles *a girl wearing a red suit* Infinitives *I didn't know where to go.*	*-ed/-ing* adjectives *depressed depressing* p 60 Synonyms in context *writer author* *risky dangerous* p 64	English signs *Do not exceed the stated dose.* *Diversion ahead* p 67

SKILLS DEVELOPMENT

• Reading	• Speaking	• Listening	• Writing
'Home is where you make it!' – a gap fill exercise about a man with an unusual home p 9 'People who emigrate' – two families who move to another country (jigsaw) p 10	Exchanging information about families who have emigrated p 11 Discussion – the pros and cons of living in another country p 12	A song – *Hello Muddah, Hello Fadduh* p 13 [redacted]	Correcting language mistakes in two informal letters Identifying mistakes in common p 15
'Death by tourism' – how tourists are ruining the places they visit on holiday p 20	Information gap and roleplay – the Virgo Group p 18 Discussion Tourism p 22 Discussion – your earliest memories p 23	'World traveller and lavender farmer' – an interview with Natalie Hodgson p 24 [redacted]	Note-taking p 24 Position of adverbials p 25 Writing a biography p 25
'Girl barred from top store' – an exercise on tenses about a girl who was barred from Harrods p 29 An extract from *The Mayor of Casterbridge*, by Thomas Hardy p 31	Talking about books Questions about books p 34	The news p 29 [redacted] A dramatized version of the extract from *The Mayor of Casterbridge* p 31 [redacted] Three people talking about a book they've liked p 35 [redacted]	A review of a book or film p 36
'The businesswoman who went to Australia and made a fortune' (jigsaw) p 38 'Three thousand years of world trade' – an extract from an encyclopaedia p 41	A class survey of shopping habits p 40 A maze – You've decided to open a restaurant, but how will you go about it? A group decision-making exercise p 45	An English couple who opened an English restaurant in France talk about their experiences p 45 [redacted]	Note-taking p 44 Research and report writing *Trade in your country* p 44
'This is your captain speaking' – an exercise on tenses p 49 'I'll marry you, but only if ...' – an American couple's prenuptial agreement leaves nothing to chance p 51	Discussion – who make the best couples? p 54 Exchanging information about three people's arrangements to meet p 56	Vox pops – eight people talk about the future p 47 [redacted] The reunion – three old friends arrange to meet (jigsaw) p 56 [redacted], [redacted]	Formal and informal letters – recognizing formal style – writing an informal letter p 55
'The man who could buy anything' – a gap fill exercise about Bill Gates p 58 'I've never seen anything like it!' – a strange person, place, and a thing (jigsaw) p 62	Describing a picture p 61 Exchanging information about the strange person, place, and thing p 63 Group work – devising an advert p 65	Seven radio advertisements p 65 [redacted]	Describing your favourite part of town p 67

LANGUAGE INPUT

Unit	Grammar	Vocabulary	Postscript
7 Doing without p 68	**Verb patterns** *enjoy playing* *good at cooking* *plan to do* *stop, try, remember* **Reduced infinitives** *I'd love to.* *You aren't allowed to.*	Consumer durables *camcorder mobile phone* *microwave* p 72 Hot Verbs (3) *get* *You've got to go.* *I got back late.* *Stop getting at me!* p 74	Soundbites *Eat here or take away?* *Will passengers in rows A to K please board now?* p 76
8 Famous for fifteen minutes p 77	**Modal auxiliary verbs** – probability *She might be at home.* *He could have left early.* – other uses *May I go now? Can you ski?* *You don't have to come.*	Making sentences stronger – Adverbs and adjectives *very clever* *absolutely brilliant* – Adverbs and verbs *strongly agree* *totally forget* p 84	Exaggeration and understatement *I'm starving.* *I'm a little peckish.* p 87
Stop and Check 2 Teacher's Book p 149			
9 Nothing but the truth p 88	Questions *Who wants to speak to me?* *I wonder what he wants.* *Don't you like tea?* **Negatives** *I don't think you're right.* *I told her not to go.*	Groups *workaholics agoraphobics* p 90 Making connections in texts – Antonyms *happiness misery* *rich/plain food* *rich/poor person* p 94	Being polite *I'm sorry to bother you, but ...* *A present for me?* *How kind! You shouldn't have.* p 97
10 Things ain't what they used to be! p 98	**Expressing habit** – present habit *I'm always losing my keys.* – past habit *We'd play on the sand.* *Be/get used to* *I'm used to working hard*	Money, money, money! *tight-fisted* *extravagant* *fall on hard times* p 101 Hot Verbs (4) *come* and *go* *I'll go to any lengths* *The kids come first* p 104	Time expressions *all day long* *the other day* *in time* *on time* p 107
11 If only things were different! p 108	**Hypothesizing** – about the present *If only I had a new car!* – about the past *I wish I hadn't said that.* *You shouldn't have done that.*	Idioms *I had time to kill.* *I was at a loose end.* *bury your head in the sand* p 114	Moans and groans *How many times do I have to tell you?* *I could kick myself.* p 117
12 Icons p 118	**Noun phrases** *a boy licking an ice-cream* **Articles and determiners** *It's a city in the north.* *each/every/either both/all* **Adding emphasis** – word order – the passive *What annoys me ...*	Homophones */wɔ:/ war* or *wore?* Homonyms *a dusty plain* *plain food* p 124	Linking and commenting *personally* *obviously* *ideally* *basically* p 127
Stop and Check 3 Teacher's Book p 152			
		Tapescripts p 128	**Grammar Reference p 146**

SKILLS DEVELOPMENT

• Reading	• Speaking	• Listening	• Writing
Letters between Sean and his grandmother – an exercise on verb patterns pp 68, 70 'The family who turned back the clock' – a family who give up all domestic appliances for three days p 72	Discussion – domestic life fifty years ago – things you couldn't live without p 72 Discussion – the pros and cons of television p 75	A song – *Fast car*, by Tracy Chapman p 75	Contrasting ideas *whereas* *However* *although* Writing about an invention you couldn't live without p 75
'Jane Austen, the hottest writer in Hollywood' – the famous English novelist who is enjoying a revival p 82	Talking about the lives of famous people p 81 Discussion – the lives of women past and present p 83	One side of a phone conversation p 80 An interview with Tim Rice, who wrote the lyrics to *Jesus Christ Superstar*, and Paul Nicholas, who played Jesus p 85	Writing a fan letter p 86
'Mysteries of the universe' – puzzles that have plagued human beings for thousands of years p 91	General knowledge quiz p 89 Discussion – retelling a story from another point of view p 95	'Saying *I won't*' – a radio programme about people who change their mind at the altar p 95 A song – *Waiting at the church* p 95	Joining sentences Conjunctions *whenever* *unless* Adverbs *anyway* *actually* p 96
'Living history' – the 100-year-old lady who lives in the past p 98 'People and their money' – who's rich and who's poor these days? (jigsaw) p 103	Giving a short talk about your first friend or teacher p 100 Attitudes to money p 102 Homelessness p 105	Homelessness – interviews with people who live on the streets, and those who try to help them p 105	Writing about a period in history p 106
'Whose life's perfect anyway?' – two people's lives p 109 'Things we never said' – a short story about a failed relationship, by Fiona Gobie p 112	Roleplay – two lovers tell each other the truth p 113 Acting out a dramatic scene p 116	A radio play, based on the text 'Things we never said' p 111 'Family secrets' – two people talk about a secret in their lives p 115	Writing a play with stage directions p 116
'Michelangelo' – one of the world's greatest artists p 118 'It blows your mind!' – eye-witness accounts of the first atomic explosion p 121	Discussion – famous photos of the twentieth century p 124 Discussion – how the atomic bomb changed history p 123	Children's jokes p 124 Various people describe great events of the twentieth century p 125	Describing a career Word order and focus of attention p 126

Phonetic symbols (inside back cover)

1 There's no place like home

The tense system
Dates, numbers, spelling

Test your grammar

1 Work in pairs. Which time expressions from the box can be used with the sentences below? Make sure the sentences sound natural.

when I was born	never	tonight
in the 1960s	rarely	for a year
for ages	ages ago	the other day
in a fortnight's time	recently	
during a blizzard	always	later
since I was a child		

a My parents met in Warsaw.
b My father speaks Polish.
c They were working in Germany.
d I was born in Berlin.
e My grandparents have lived in Hong Kong.
f I wrote to my grandmother.
g I'm going to work in Peru.
h My brother's flying to Rome on business.
i I've been learning Spanish.
j I'll see you.

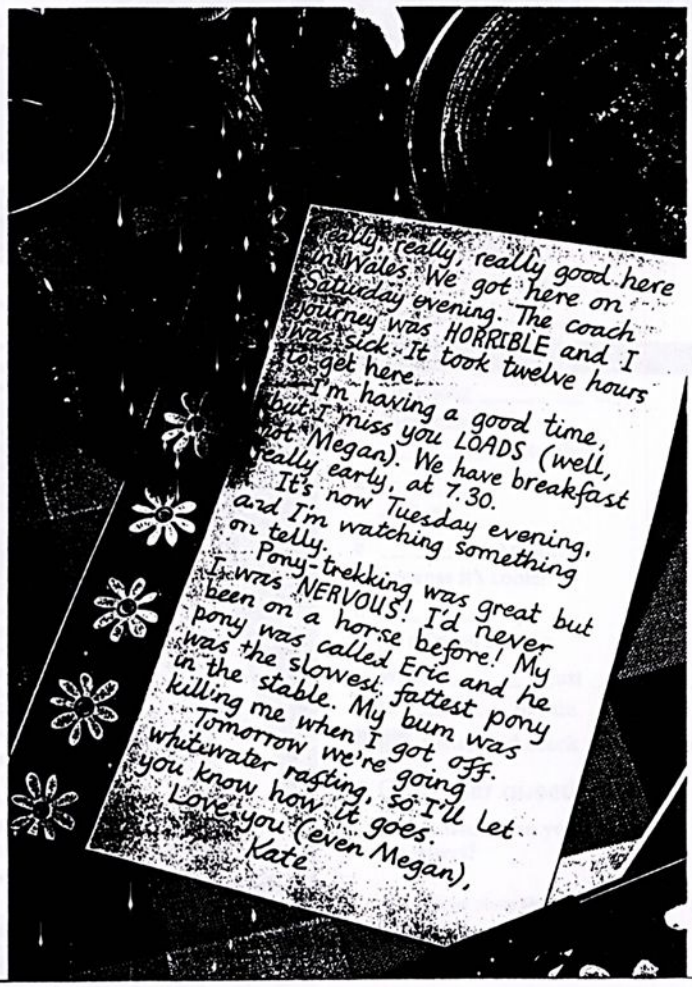
2 Make similar sentences with time expressions to talk to a partner about yourself and your family. Tell the rest of the class some things about your partner.

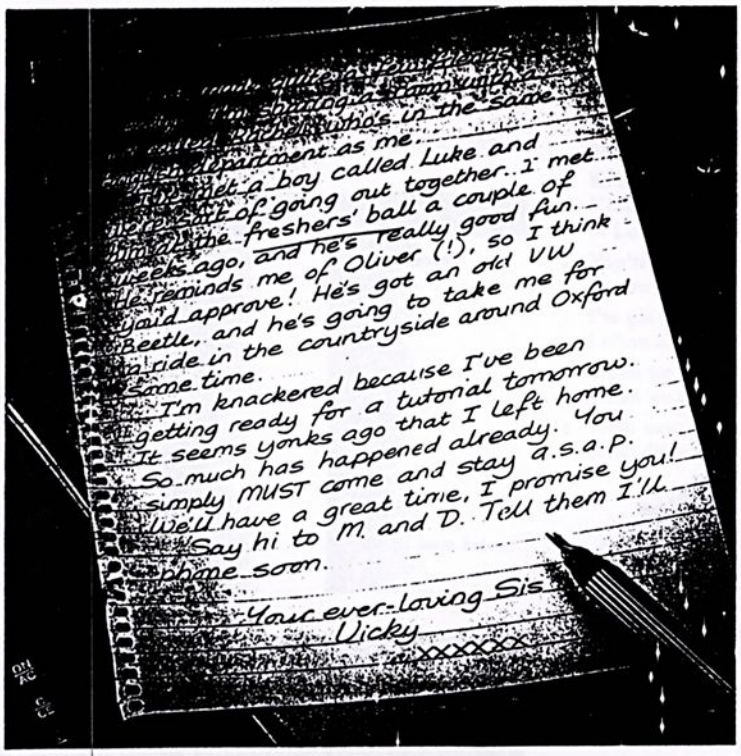
3 Ask your teacher questions.
Where/you born?
... you travel/much?
How long/you/teach/English?
... brothers or sisters?

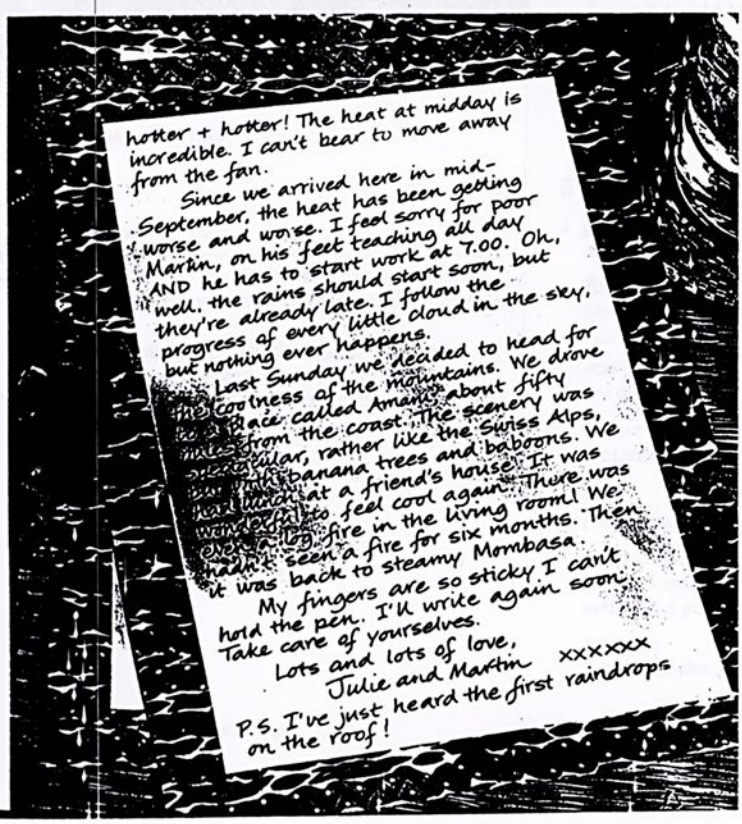
LANGUAGE IN CONTEXT

Letters home

1 Look at these extracts of three letters home. Who wrote them? Who to? Where is the writer of the letter? What is she/he doing there? Who are the other people mentioned?







2 Complete the questions and answers.

Kate

a _____ in Wales?
_____ three days.

b _____ a good time?
Yes, I _____ enjoying it a lot.

c How long _____?
Twelve hours.

d What time _____?
At 7.30.

e _____ nervous?
Because _____ before.

f _____?
She's going whitewater rafting.

Vicky

a What _____ Vicky _____ at university?
English.

b How long _____ with Luke?
Two weeks.

c Where _____?
At a dance.

d What sort _____?
A VW Beetle.

e _____ tired?
Because _____.

Julie and Martin

a How long _____ in Mombasa?
_____ September.

b _____?
At 7.00.

c _____ Amani?
Because it's cooler.

d _____?
At a friend's house.

e What _____ just _____?
It _____ to rain.

Listen and check your answers.

● Grammar question

– Which tenses can you identify in the letters?

PRACTICE BANK

1 Forming the tenses

Complete the tense charts. Use the verb *work* for the active and *make* for the passive.

ACTIVE

	Simple	Continuous
Present	He works	He
Past	She	She
Future	They	They
Present Perfect	We	She
Past Perfect	I	You
Future Perfect	They	He will have been working

PASSIVE

	Simple	Continuous
Present	It is made	They
Past	It	It
Future	They	
Present Perfect	They	
Past Perfect	It	
Future Perfect	They	

⚠ Notice that not all the passive tenses are included. They are not normally used, and we avoid them by using the active.

Our house has been being decorated for months. ✗
They've been decorating our house for months. ✓

2 Discussing grammar

Work in pairs and discuss your answers.

Compare the verb forms in the pairs of sentences. Say which tense is used and why.

a Klaus lives in Berlin.
Klaus is living with an English family while he's in London.

b You're very kind. Thank you.
You're being very kind. What do you want?

c I've got a headache.
I often have headaches.

d When we arrived, she made some coffee.
When we arrived, she was making some coffee.

e What were you doing when you cut your finger?
What did you do when you cut your finger?





f I've lived in Singapore for five years.
I lived in Singapore for five years.

g When I arrived at the party, Peter left.
When I arrived at the party, Peter had left.

h I didn't teach English very well.
I wasn't taught English very well.

i You're annoying me with all your questions.
I can see you're annoyed. What's the matter?

j How much are you paying to have the house painted?
How much are you being paid to paint the house?

3 Auxiliary verbs and pronunciation

1 Listen to the sentences. Identify the auxiliary verbs and the tense.

Examples
She's seen a lot of films recently.
has – Present Perfect

Are you being served?
are and *being – Present Continuous passive*

2 Where are the contractions? Practise saying the sentences, taking care with weak forms.

4 Reading

Read the text about an unusual home. Put the verbs in brackets into the correct tense. There are examples of active and passive sentences.

Example
Frank *has lived* (live) in his house for a year.

HOME IS WHERE YOU MAKE IT!

Frank Webb has a most unusual house, a former ladies' lavatory in Kew, south-west London.

As soon as Frank heard that someone (a)_____(try) to sell the ladies' loo, he wanted it. He was sure that he could make the building, which (b)_____(situate) next to the famous gardens at Kew, into a beautiful home. Now he's very busy – he (c)_____(convert) it into a one bedroom house.

'It might seem rather odd to want to live in a place which used to be a lavatory,' he said, 'but I (d)_____(think) it's really beautiful.'

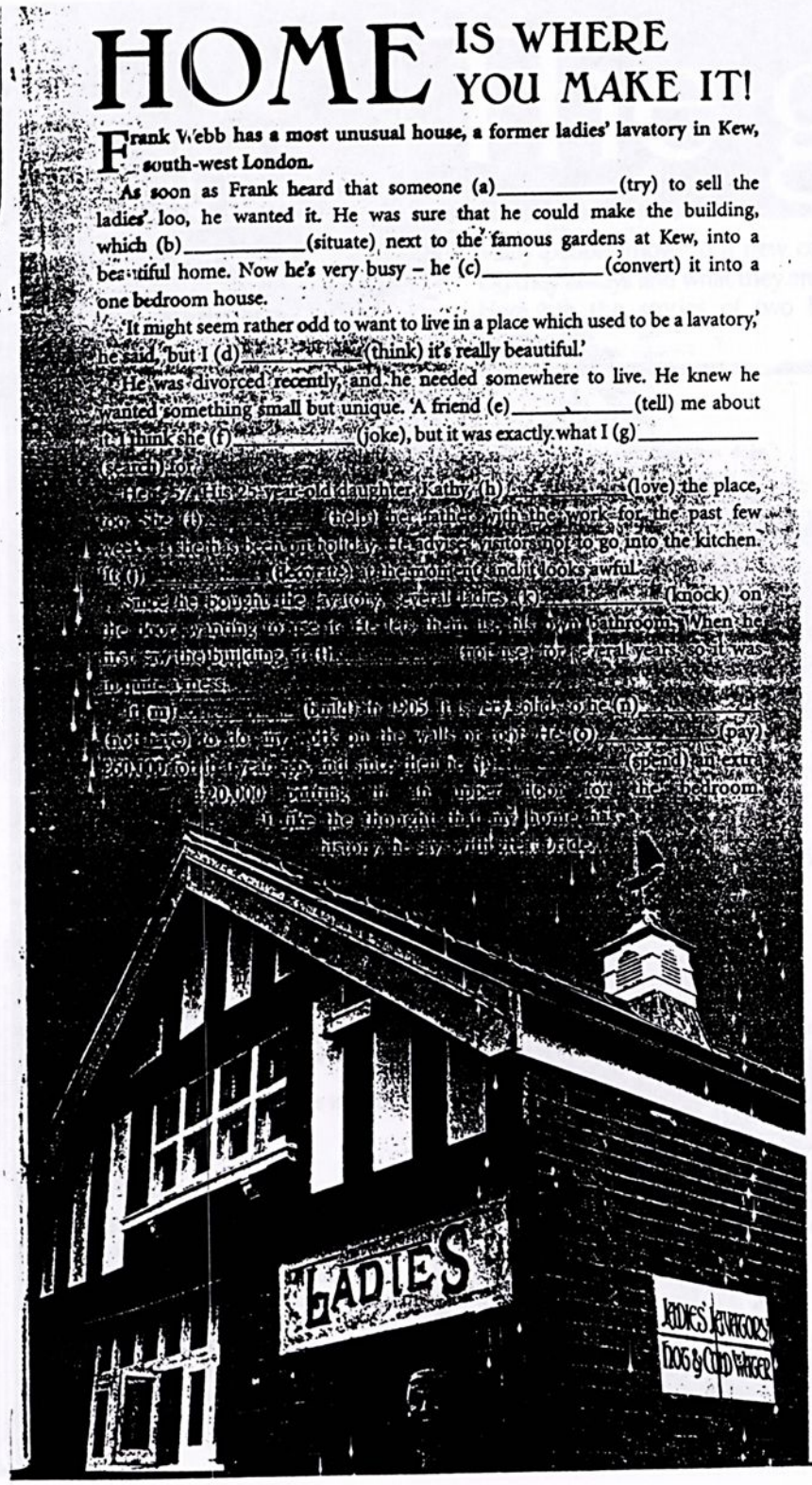
He was divorced recently, and he needed somewhere to live. He knew he wanted something small but unique. 'A friend (e)_____(tell) me about it. I think she (f)_____(joke), but it was exactly what I (g)_____(search) for.'

His 7-year-old daughter, Kathy, (h)_____(love) the place, too. She (i)_____(help) her father with the work for the past few weeks. 'Mum's been on holiday. He says visitors not to go into the kitchen. It (j)_____(decorate) at the moment and it looks awful.'

Since he bought the lavatory, several ladies (k)_____(knock) on the door wanting to see it. He lets them use his own bathroom. When he moved into the building it (l)_____(not use) for several years. So it was in quite a mess.

It (m)_____(build) in 1905. It is very solid. One (n)_____(not have) to do much work on the walls or roof. He (o)_____(pay) £50,000 for it a year ago and since then he (p)_____(spend) an extra £20,000 putting in an upper floor for the bedroom.

He likes the thought that his home has a history. He says with a smile,



LANGUAGE REVIEW

The tense system

1 English tenses have two elements of meaning: time and aspect. Time refers to when, and aspect refers to how the speaker sees the event.

Time	Aspect
Present	Simple
Past	Continuous
Future	Perfect

2 The simple aspect describes an event which is permanent, complete, habitual, or a simple fact.

*The River Danube **flows** through seven countries.*
*It **rained** yesterday.*
*He **goes** swimming every evening after work.*
*My daughter **will be** ten next week.*

3 The continuous aspect describes an event which is temporary, incomplete, or in progress.

*I'm **working** at home this week.*
*She's **writing** a book about the environment.*
*It **was raining** when I woke up this morning.*
*Don't phone me at 8.00. I'll be **having** dinner.*

4 The perfect aspect describes an event which relates to two different times. The event is completed at an indefinite time before another time.

*I've **read** that book.*
(Sometime before now)
*Peter **had** already **left**.*
(Sometime before then)
*I'll **have finished** my homework by 5.00. (Sometime before 5.00)*

5 English has an active and passive voice.

*She **speaks** three languages.*
*English **is spoken** all over the world.*
*You must **do** the homework tonight.*
*It must **be done** carefully.*

Grammar Reference: page 146.



The great

Many people move to a new country in search of a new life. Do they always find what they are looking for? Here are the stories of two British families who decided to emigrate.

Canada

The Clavy family and their two dogs, Bonzo and Doodah, moved from the suburbs of Birmingham to Canada two years ago. Marion, a full-time housewife, and Andy Clavy, a mechanical engineer with a machine supply company, now live with their two children, Matthew, 12, and Mark, 9, in Stony Plain, Alberta, not far from the Rocky Mountains.

Marion: I still can't believe we're actually here. Do we really live in this big house surrounded by fir trees on four acres of land, just three hours' drive from the Rockies? It's the most spectacular place I've ever seen. Not that life in Birmingham was bad. We were comfortably well off, but Andy worked 12-hour days. He used to come home every night, have a shower, eat dinner, then crash out. I thought, 'There must be more to life than this!' We rarely spent time together as a family.

Then Andy was made redundant and given a pay-out of more than £20,000, so we took the plunge. We had always wanted to live in Canada, ever since we'd visited cousins here, so we applied. Our application took a nail-biting eighteen months to be accepted and it cost £2,000. Then we sold our house – a semi with a [illegible] garden. Emigrating [illegible] business. It cost £1,000 [illegible] the dogs here!

[illegible] soul when we arrived in Alberta, but in just a few months we had made plenty of Canadian friends. It took time [illegible] the way they come into your house and use the telephone and take drinks from the fridge without asking. But I miss English about such things now.

Moving to Canada has made us a lot closer as a family. We do sports together, visit friends' houses for barbecues and go sightseeing in the Rockies. The children love their schools. They think it's great not to have to wear a uniform, and the girls go mad for Matthew's hair because of his English accent. The phone never stops ringing!

I don't miss much about England except the castles and the greenness of the countryside, but now we have the Rocky Mountains. I certainly don't miss the English weather. Even in the winter here, when the temperature is -15 degrees, the sun usually shines and the sky is blue.

Andy: Before we moved, I was always too exhausted to do anything with Marion and the boys. Now I only work eight-hour days. Marion and I have much more time for each other. Business is a lot more relaxed, too. You don't wear suits and ties, and nobody calls anybody Mr Jones – it's all first names and T-shirts and jeans. It took a few months to find a decent job, so for a while we had financial worries. But in the end I was lucky. Unemployment here is quite high.

I don't miss anything about England except the cricket, and of course my family, but my parents have already visited us twice. My sisters are staying with us at the moment and having a great time. Moving here is the best thing we've ever done.

●READING AND SPEAKING

People who emigrate

Pre-reading task

Work in small groups and discuss the following questions.

1 Have any of your friends or family gone to live in a foreign country? Why? Do you know anyone who has come to live in your country from another country? Why? Do these people have any problems about living away from home?

2 Close your eyes and think about your country. What would you miss most about it if you went to live abroad? Write a list and compare it with the others in the group.

Reading

Read the introduction to the article. Divide into two groups.

Group A Read about the **Clavy family**, who emigrated to **Canada**. (this page)

Group B Read about the **White family**, who emigrated to **Greece**. (page 11)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

escape



Greece

Hazel and Barry White left England five years ago with their baby daughter, Daisy. They moved from their basement flat in north London to a two-bedroom apartment overlooking the sea on the Greek island of Agastri. They earned about £18,000 between them in London, working in the hotel business. They have set up a watersports business in Greece.

Barry: Daisy was three months old when I decided we simply had to leave London. We weren't unhappy in London, we enjoyed our work. But we worried that our child couldn't run freely in the busy London streets. We wanted her to grow up [illegible] and little sunshine.

Hazel and I had had a couple of holidays in Agastri and had made some Greek friends there. It's very beautiful and peaceful. In Greek, *agastri* means 'fishing hook', and the locals say, 'When you come to Agastri, you're hooked.' So we took the plunge, sold our flat, and moved. Our family and friends thought we were crazy.

A tourist sports business seemed a good way to earn a living in Greece, so with the money from our flat we bought waterskiing equipment and two speedboats. Later, I bought a *varka*, or passenger boat, for fishing trips and picnics round the island. Running the business hasn't been [illegible] are very bureaucratic here, and sometimes this can be very frustrating. It took some time to get used to so many forms and officials, but I'm more patient now.

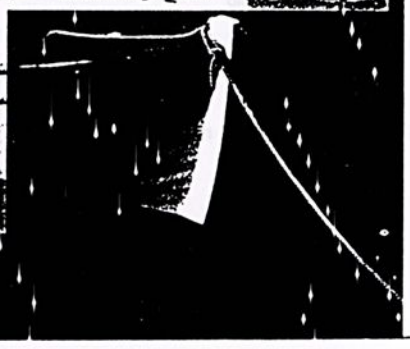
Also, I've found the Greek language very difficult. Fortunately, I understand more [illegible] so I get by. But Daisy is [illegible] English now. She's [illegible] English [illegible]

definitely better for her. She runs round the village and talks to everyone. Everyone knows her.

I don't miss England much, mainly family and friends. I do miss the theatre but we get good movies here. I also miss sausages, Stilton cheese, and white thick-sliced bread! But that's all. I think Hazel has found it more difficult than me.

Hazel: I didn't realize what a big culture shock it would be. It has taken me a long time to get used to the Greek way of life, especially on such a small island. Here the women aren't treated the same way as men. They are expected to stay at home more, and in the winter they hardly go out at all. But people are very kind and generous. In a way, the community is like a big happy family, which is great, especially for Daisy, but it also means that everyone knows everything about you.

I have a few Greek women friends, but the language barrier was very hard at first. I used to visit their homes for coffee and sit for hours not understanding a single word. Our life here has certainly tested my relationship with Barry. The business has had some bad times. There's such a huge difference between our winter and summer income, and money worries cause our tempers to fray. Next winter, I'm going back to London for a few months with Daisy. I miss my parents terribly. No doubt I'll be back here with Barry in the spring, but I'm not entirely sure. I sometimes have doubts about living here.





Comprehension check

1 Answer the questions about the family in your article.

a Why did they emigrate?
b Why did they go to that particular country?
c What are the changes in the way of life for the parents?
d What are the changes in the way of life for the children?
e Were there any initial difficulties?
f Have they had any money problems? Are they any better off now?
g Is the family happier?
h What do they miss about their life in England?
i How is the relationship between the husband and wife?
j Do they still think that moving was a wise decision?

2 Find a partner from the other group. Compare your answers.

3 Read about the other family. Which family do you think has made the more successful move? Would *you* like their new way of life?

Language work

1 Here are some sentences from the stories of two families. Can you work out the meaning of the words underlined?

Canada

a He used to come home every night, have a shower, eat dinner, and crash out. (l. 18–20)

b Andy was made redundant and given a pay-out of more than £20,000. (l. 23–4)

c Our application took a nail-biting eighteen months to be accepted. (l. 27–9)

d We didn't know a soul when we arrived. (l. 34)

Greece

e We wanted her to grow up carefree and in the sunshine. (l. 16–17)

f So we took the plunge, sold our flat, and moved. (l. 23–5)

g Things are very bureaucratic here and sometimes this can be very frustrating. (l. 34–6)

h Fortunately, I understand more than I can speak, so I get by. (l. 40–1)

i I didn't realize what a big culture shock it would be. (l. 54–5)

j Money worries cause our tempers to fray. (l. 75–6)

2 Use a question word in **A** and a verb in **B** to write some questions about the family you first read about.

Example
Why did they decide to emigrate?

Ask and answer the questions with a partner from the other group.

A	B
when where who	move live work be
what why how	go do miss visit
how long	decide feel have

Discussion

Write a list of as many disadvantages as you can think of for emigrating.
Compare your lists. For every disadvantage (–) try to find an opposing advantage (+).

Example
– *The language barrier – maybe you don't speak the language.*
\+ *But this is an opportunity to learn a new language.*

● VOCABULARY AND PRONUNCIATION

HOUSE AND HOME

Compounds and dictionary work

Words can combine to make new words. Look at the examples and note the different spellings. There are no rules.

life *lifestyle lifelong life-size*
life expectancy life insurance

Work in pairs. Look at the texts on pages 10 and 11 and find some compound nouns and adjectives.

1 How many new words can you make by combining a word on the left with a word on the right?
Use your dictionaries to help with the meaning and the spelling.

home	work	made	trained	wife	sick	
	plant	proud	town	coming	less	
house	grown	bound	keeping	warming		

2 Listen to the conversations. They contain examples of some of the compounds in Exercise 1. After each conversation, discuss these two questions.

Who is talking to who?

What exactly are they talking about?

3 Here are some lines from the conversations. Fill the gaps with a compound word.

a She's so cute. Is she _____ yet?

b Do you think you could possibly water my _____ for me?

c Don't worry, I know how _____ you are. I'll make sure everything stays clean and tidy.

d Let's give her a spectacular _____ party when she gets back

e Not me. I'm the original happy _____, remember? Four kids, _____ cakes, _____ vegetables!

f We're having a _____ party on the 12th. Can you come?

g 'Yeah. Mind you, there's much more _____ to do!'
'That's a drag!'

h I never thought you'd be so _____.

4 Practise saying the lines in Exercise 3 with correct stress and intonation. Then use them to help you remember the conversations. Act some of them out with your partner.

5 How many compounds can you make by combining a word from A with a word from B? There is sometimes more than one for each word in A. Use your dictionary to help.

A	B
book video	food shop table mail
speed radio	conditioned software
light time	maker perfect recorder
remote junk	processor bomb headed
word food	consuming limit token
air computer	poisoning bulb boat
	controlled worm

Compare your words in groups. Check the meanings.

● LISTENING

Hello Muddah, Hello Fadduh

Pre-listening task

You are going to listen to a song about an American boy who goes away to summer camp. First answer the questions.

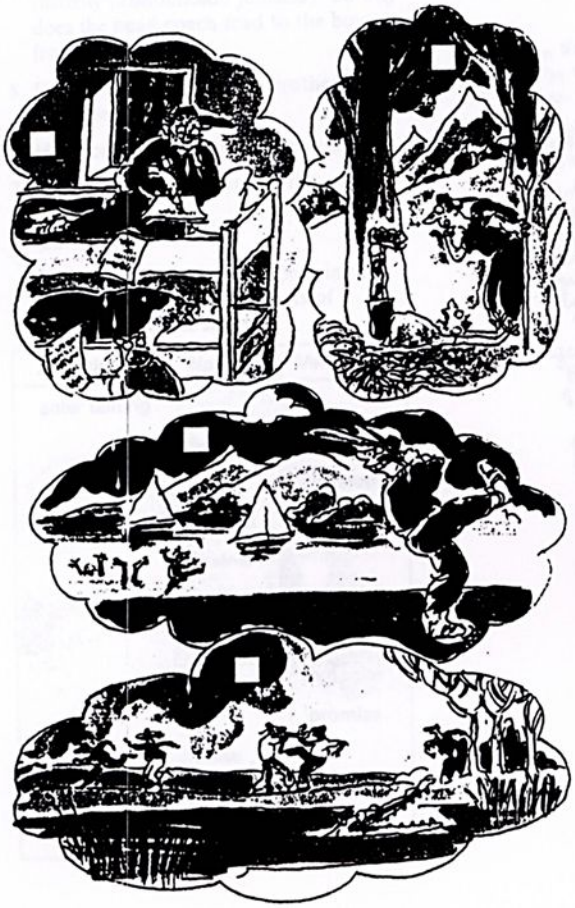
1 Are there holiday camps for children in your country? What can the children do there?

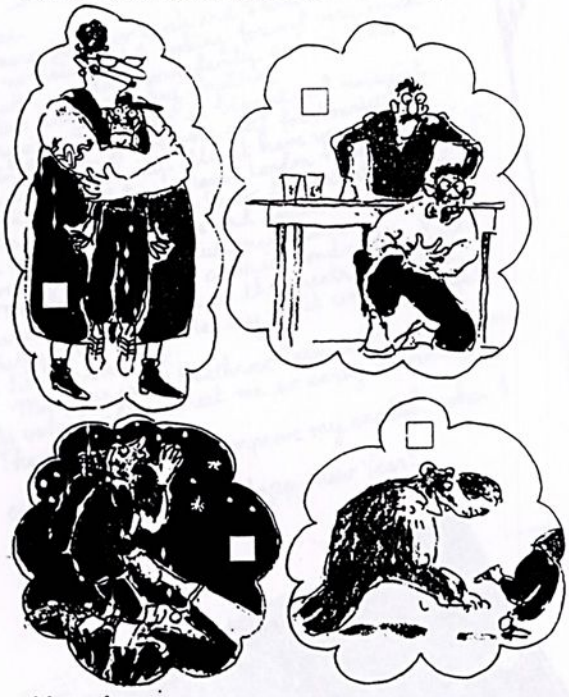
2 Why might the children like these summer camps? Why might they be unhappy?

3 Look at the pictures and find the following:

- a boy hiking
- poison ivy
- a forest
- a bear
- an alligator
- a bunk-bed
- a search party
- someone hugging another person
- hail

Check the verb *to disregard* in your dictionary.





Listening

The song is called *Hello Muddah, Hello Fadduh*. This is an exaggerated American pronunciation of *mother* and *father*. It also rhymes with *Camp Grenada*, which is the name of the camp where the boy is!

Listen and number the pictures 1–8.

Comprehension check

1 Let's say the boy's name is Chuck. How does Chuck's mood change during the song? How does he feel at the beginning, in the middle, and at the end? Why?

2 What happened to his friends …
… Joe Spivey? … Leonard Skinner?
… his bunk mate? … Jeffrey Hardy?

3 Chuck tries to persuade his parents to take him home in various ways. What are they?
What does he say might happen to him at Camp Grenada?

4 A *sissy* is an informal word for a boy who isn't hard and aggressive. What do you know about the Greek writer, Homer, and his legendary hero, Ulysses (usually pronounced /'ju:lisi:z/)? So why does the head coach read to the boys from *Ulysses*?

5 Do you think he likes his brother and Aunt Bertha?

6 How long has he been at the camp?

7 Why is everything better at the end?

Language work

The words in the boxes appear in the song. Write in the other parts of speech. Mark the stress.

Adjective	Noun	Verb
enter'taining		
	fun	
		de'velop
	'poison	
	'trainer	
		'hate
		scare
		organize
		'promise
	noise	
		mess
	play	

● WRITING AND SPEAKING

Looking forward to seeing you

Divide into two groups.

1 Each group reads one of the letters quickly. Answer the questions.

a Where was the letter written?
b Who is the guest? Who is the host?
c Which city is described? What is it like?
d What season is it?

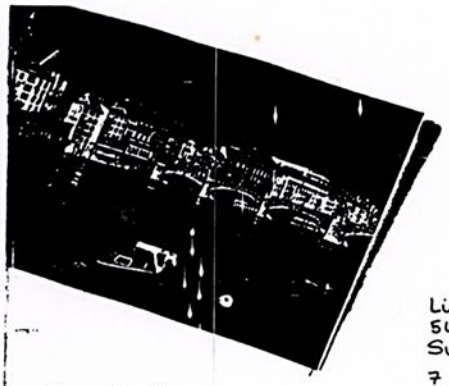
Work with a student from the other group. Go through the answers together and compare the information in the two letters.



Avenida Campinas 361 ap. 45
01238 São Paulo
Brasil
29 December

Dear Ken
Is now just two week and I will be with you. I can no belief it! I looking forward very much stay with you and your family and see London the first time. I'm very exciting.
My city, São Paulo, is biggest and noisyest city in Brasil. Is not very well for tourists is more commercial city. Also it have very much traffic and pollution. Maybe London have the same. I like best here in São Paulo the entertainment. You can find good bars and restaurants, who no close until the latest customer leave.
My friend João he came in London the last year and he has gone to the theatre see 'The Buddy Holly Story'. He say me it was wonderfull. I like to see also.
My plane arrive Heathrow, Terminal 3 at 6.30 am. Is very kind you meet me so early morning! Thank you.
I hope very much improve my english when I come to London.
See you soon and Happy New Year!
Fernando





Lindenstr. 15
5430 Basel
Switzerland
7 July

Dear Sophie

In just one week you are here with me in Switzerland. I want that you meet my family and I will show you my city. I hope you like. Basel is not a big city as London but it's everything very clean and very close the mountains, wich are beautifull. I am worry that you will find Basel a little bored. It is not excited as London becaus the street are very quiet after six o'clock the night. The peopel live in flats so they don't can do a lot of noises. There exists a museum but perhaps that isn't very interisting to look.

We have finished school the last week and I enjoy the holiday. My family don't speak english so you will practice a lot your german. I like also practice my english with you.

See you the next week! I come to the airport to meet you.

Love
Liliane

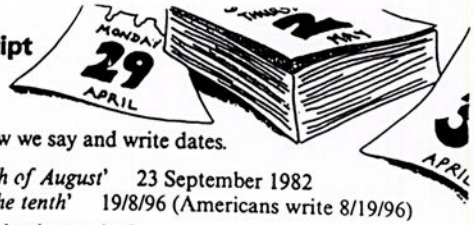


2 Both writers have made mistakes in their letters. Find the mistakes in your letter and correct them. What different kinds of mistakes are there?

3 Read the other letter. Do the two letters have any similar kinds of mistakes? Work as a group to write out a correct version of your letter on the board.

4 Write a similar letter. Imagine you are either expecting an English-speaking guest to stay with you in your country, or going to stay with a friend in an English-speaking country. Describe your home town briefly as part of your letter.

PostScript



Dates

Notice how we say and write dates.

'the seventh of August' 23 September 1982
'January the tenth' 19/8/96 (Americans write 8/19/96)

- What's the date today?
- When did this term start? When does it finish?
- What are some of the important dates in your life? Why?
- What are the most important dates in your country? Why?

Numbers

1 Listen to the conversations. What are the different ways of saying the number 0?

In British English, we always say *and* before the tens. In American English, *and* can be dropped.

456 (BE) four hundred and fifty-six; (US) four hundred fifty-six

2 Listen to the news broadcasts. They contain fifteen numbers. Write them down, and then practise them.

Spelling

We break up a longer word when we are spelling out loud.

Manchester MAN – CHES – TER

Notice how we correct people when they make a spelling mistake!

Not p! B for ball!
Not n! M for mother!
Not s! F for Freddy!

Spell your surname to a partner.

Practice

You are all going to different parts of the world to learn English! Your teacher will give you a card to tell you where.

In pairs, ask and answer questions. Write down the information you hear.

a Where are you going to?
b What's your address?
c When are you going?
d Who are you staying with?
e What's your telephone number?
f How much money are you taking?