

VANDERLEI JOSÉ ZACCHI

DISCURSO, PODER E HEGEMONIA: DILEMAS DO
PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

CAMPINAS – SP
2003

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

VANDERLEI JOSÉ ZACCHI

DISCURSO, PODER E HEGEMONIA: DILEMAS DO
PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre. Curso de Pós-
Graduação em Lingüística Aplicada. Instituto de
Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de
Campinas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. JoAnne Busnardo

CAMPINAS – SP
2003

iii

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE	30
Nº CHAMADA	TUNICAMP
	Z11d
V	EX
TOMBO BC	64307
PROC.	124/03
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	19/10/03
Nº CPD	

CM001B5867-B

B1B 13 294461

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Z11d	Zacchi, Vanderlei José
	Discurso, poder e hegemonia: dilemas do professor de língua inglesa. / Vanderlei José Zacchi. - - Campinas, SP: [s.n.], 2003.
	Orientadora: JoAnne Busnardo
	Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.
	1. Ensino. 2. Ideologia. 3. Globalização. 4. Gramsci, Antonio, 1891-1937. 5. Bakhtin, M.M.(Mikhail Mikhailovitch), 1895-1975. I. Busnardo, JoAnne. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

JoAnne M. Busnardo Neto
Prof.^a Dr.^a JoAnne Busnardo – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Denise B. Braga

Prof. Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza

Prof.^a Dr.^a Teresa Maher – Suplente

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Vanderlei José
Facchi

e aprovada pela Comissão Julgadora em
2010517003.

JoAnne M. Busnardo Neto

20080727

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai e à minha mãe, Delfino e Mariana, pelo apoio irrestrito.

À Josalba, por me trazer de volta (e seguir alimentando) o prazer pela leitura e pela pesquisa.

À JoAnne, por apontar caminhos.

Aos membros da banca de qualificação, Prof^a. Dr^a. Denise B. Braga e Prof. Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza, pela valiosa contribuição.

Ao Wanderley Geraldi, pelas sugestões.

À Renata, pela velha amizade e as recentes contribuições.

À Míria, pela ajuda inestimável.

Aos novos companheiros de estrada: Moacir e Clóris.

Aos colegas e colaboradores: Ênio e Luciana.

Aos professores e funcionários das escolas em que foi realizada a pesquisa de campo, pela disposição em colaborar.

Ao IEL e seus funcionários, pelos serviços prestados e a atenção dispensada.

À Capes, pelo apoio financeiro.

Língua, s. f. Música com a qual encantamos as serpentes que guardam o tesouro alheio.

(Ambrose Bierce, *The devil's dictionary*)

PRÓSPERO – Escravo repugnante, que nunca abrigará um bom sentimento, sendo capaz de todo mal! Tive pena de ti. Tive o trabalho de ensinar-te a falar. A todo momento, eu te ensinava uma coisa e outra. Quando tu, feito um selvagem, ignorando tua própria significação, balbuciavas como um bruto, dotei teu pensamento de palavras que o deram a conhecer. Mas, embora conseguisses aprender, tua vil origem tinha em si qualquer coisa de insuportável para as naturezas retas. [...]

CALIBÃ – Vós me ensinastes a falar e todo o proveito que tirei, foi saber maldizer. Que caia sobre vós a peste vermelha, porque me ensinaste vossa própria língua!

(William Shakespeare, *A tempestade*)

É ainda possível, no mundo moderno, a hegemonia cultural de uma nação sobre as outras?

(Antonio Gramsci, *Cadernos do cárcere*, v. 3)

RESUMO

Este trabalho se propõe a discutir os dilemas do professor de língua inglesa diante da posição de hegemonia desse idioma no mundo atual. Primeiramente foi feita uma análise de discursos diversos a respeito do inglês no mundo, globalização e ensino de língua inglesa. Com base nas teorias de Antonio Gramsci e Mikhail Bakhtin, esses discursos foram classificados como hegemônicos, os quais buscam a manutenção do poder dominante, ou contra-hegemônicos, que buscam transformar o estado vigente.

Posteriormente foram realizadas entrevistas com professores de língua inglesa da rede municipal de ensino de Belo Horizonte – MG, para avaliar como esses discursos são assimilados no meio educacional. Chegou-se à conclusão de que esses professores são amplamente influenciados pelos discursos a que estão expostos, tanto hegemônicos quanto contra-hegemônicos. Como resultado, foram constatadas inúmeras contradições nas falas dos professores, que são também a expressão concreta de seus dilemas. Essas contradições e dilemas constituem a interdiscursividade, ponto de intersecção entre os enunciados em conflito. A interdiscursividade é efeito do caráter dinâmico e inacabado tanto do discurso quanto do sujeito. Na orquestração de vozes alheias, os professores entrevistados nem sempre foram bem-sucedidos na autoria de um discurso próprio.

Os discursos hegemônicos, sendo eles também inacabados, deixam em aberto a possibilidade de transformação, vislumbrada nos depoimentos de alguns professores que mencionaram o ensino crítico como uma forma de contra-discurso.

ABSTRACT

This dissertation seeks to discuss the dilemmas of English teachers as a result of the hegemonic position occupied by the English language in the current world. Firstly an analysis of several discourses regarding English in the world, globalisation and English language teaching was carried out. Taking the theories of Antonio Gramsci and Mikhail Bakhtin as a basis, those discourses were classified as hegemonic, which seek to maintain the dominant power, or counter-hegemonic, which seek to transform the status quo.

Subsequently English teachers of Belo Horizonte's local public schools were interviewed, in order to evaluate how those discourses are assimilated in the educational sphere. As a conclusion, it was found that these teachers are largely influenced by the discourses that they are exposed to, both hegemonic and counter-hegemonic. Consequently a number of contradictions in the teachers' speeches were noticed, which are also the concrete expression of their dilemmas. These contradictions and dilemmas constitute the interdiscourse, a space where conflicting utterances intersect. Interdiscourse is thus the effect of the dynamic and open character of both the discourse and the subject. In the orchestration of the voices of others, the interviewees were not always successful in authoring their own discourses.

Since the hegemonic discourses are themselves also open and in flux, they offer the possibility of change, envisaged in the accounts of some teachers who mentioned critical teaching as a type of counter-discourse.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	3
1.1	Considerações teóricas	4
1.2	Objetivos	7
1.3	Perguntas de pesquisa	8
1.4	Desenho da pesquisa	8
2	DISCURSO, PODER E HEGEMONIA	11
2.1	Discurso e poder	12
2.2	O conceito de ideologia	14
2.3	O conceito de hegemonia	18
2.4	Contra-hegemonia e resistência	21
2.5	Linguagem e subjetividade em Gramsci e Bakhtin	22
2.6	Heteroglossia e dialogismo	30
2.7	Discurso hegemônico e discurso contra-hegemônico	32
3	DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA INGLESA E A GLOBALIZAÇÃO	35
3.1	Discursos sobre o inglês no mundo	35
3.2	Discursos sobre a globalização	41
3.3	Discursos referentes ao ensino de língua inglesa	47
3.4	Conclusão	56
4	QUESTÕES METODOLÓGICAS	57
4.1	Sujeitos da pesquisa	57
4.2	Coleta de dados	58
4.3	Método	59
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	67
5.1	Texto 1	69
5.2	Texto 2	85
5.3	Texto 3	99
5.4	Considerações finais	118
6	CONCLUSÃO	127
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
	ANEXO 1 – Questionário apresentado aos professores	139
	ANEXO 2 – Textos apresentados aos professores durante as entrevistas e roteiro de perguntas	141
	ANEXO 3 – Perfil dos professores entrevistados	143

1 INTRODUÇÃO

Com a extensa disseminação da língua inglesa pelo mundo, muitos teóricos têm colocado em questão os impactos econômicos, políticos, sociais e culturais que esse idioma, direta ou indiretamente, pode ter sobre países periféricos. A discussão sobre o caráter neutro dessa disseminação, como defendem alguns, ou ideológico, como defendem outros, está intimamente relacionada a outras questões, mais amplas, como a relação de hegemonia e dependência entre os países no atual contexto das relações internacionais. A promoção da língua inglesa como instrumento de dominação pode ser mais um artifício usado por países como Estados Unidos e Inglaterra para manter sua hegemonia no cenário mundial. Há teóricos no entanto que discordam do caráter intencional dessa promoção e consideram a disseminação da língua inglesa neutra, natural e, em alguns casos, benéfica. Para outros, ela é inevitável e incontornável e, portanto, não faz sentido contrapor-se a ela. Notamos, assim, que existe uma diversidade de opiniões acerca da expansão da língua inglesa em âmbito mundial. Opiniões que refletem discursos não só contrastantes, mas conflitantes.

O Brasil não tem sido exceção no que se refere à influência do inglês, ainda que esta não seja uma língua oficial em nosso país. É possível percebê-la nos mais diversos meios e, direta ou indiretamente, somos todos afetados por sua presença entre nós. Qualquer que seja a posição adotada em relação aos diversos discursos citados, é certo que não se pode ficar indiferente à posição privilegiada do inglês no mundo e, principalmente, no Brasil. Isso se torna tanto mais evidente quando se leva em consideração os profissionais que lidam diretamente com essa língua, mais especificamente os professores de inglês.

Neste trabalho, partiu-se do pressuposto de que os professores de língua inglesa em geral são amplamente influenciados pelos variados discursos a respeito da posição do inglês no mundo

e do ensino da língua inglesa em âmbito tanto mundial quanto nacional. Podemos incluir nessa relação também discursos referentes ao processo de globalização e suas relações com a expansão da língua inglesa. Para sua execução, o trabalho foi dividido em duas etapas: uma primeira etapa, sobre material bibliográfico, para levantamento e análise dos discursos citados acima, com suas características e implicações; e uma segunda etapa, realizada em um trabalho de campo em duas escolas municipais de Belo Horizonte – MG, para avaliar como esses discursos são assimilados no meio educacional. Em cada uma dessas escolas foram selecionados quatro professores de Ensino Médio e Fundamental. Cada um deles respondeu primeiramente a um questionário sucinto (*vide* anexo 1) e foi posteriormente entrevistado. Para tanto, fez-se uso de pesquisa de natureza qualitativa e entrevistas de tipo semi-estruturado. Durante a entrevista, foram passados fragmentos de textos que abordam a questão do inglês no mundo e do ensino de língua inglesa sob diferentes pontos de vista (*vide* anexo 2). As perguntas aplicadas foram baseadas nesses textos e abordaram questões relacionadas à posição do inglês hoje no mundo, à globalização e também ao posicionamento do professor em relação a essas questões, suas atividades em sala de aula e seus dilemas em torno do ensino de língua inglesa. Como as entrevistas eram semi-estruturadas, as respostas de cada professor foram determinantes no rumo que cada discussão tomou, ainda que de certa forma as questões principais foram colocadas para todos os entrevistados e, na seqüência, discutidas. A análise dos dados foi conduzida também de acordo com o método qualitativo e em função da análise teórica realizada na primeira etapa.

1.1 Considerações teóricas

A discussão teórica neste trabalho girará em torno dos discursos diversos sobre a posição do inglês no mundo, pedagogia da língua inglesa e globalização. Neste caso, será feita inicialmente uma discussão acerca da definição do conceito de discurso. Pode-se inicialmente

colocar, para os fins a que esse trabalho se propõe, os discursos em duas categorias distintas: hegemônicos e contra-hegemônicos, pensando aqui no conceito de hegemonia conforme foi concebido pelo teórico italiano Antonio Gramsci. Discursos hegemônicos são aqueles, em geral, usados para legitimar uma ideologia dominante e sustentar relações desiguais de poder. Por meio da linguagem, esses discursos geram um senso comum em torno de situações estabelecidas favoráveis à manutenção de um poder dominante e/ou hegemônico (cf. Fairclough, 1989, p. 33). Discursos contra-hegemônicos, por sua vez, podem ser usados como forma de resistência à ideologia dominante e para a transformação das relações de poder. Em alguns casos, é neste mesmo sentido que o termo “contra-discursos” é utilizado (cf. Brasil, 1998; Pennycook, 1994). A relação entre discurso e poder foi amplamente discutida por Michel Foucault. Uma teoria baseada em Gramsci e Foucault para investigar relações de poder pode ser útil para a pesquisa no campo da pedagogia de línguas. É nessa direção que aponta o trabalho de Busnardo e Braga (2000a, 2000b), o qual será discutido no capítulo 2.

Este trabalho se propõe então a discutir os discursos tanto hegemônicos quanto contra-hegemônicos relativos à posição do inglês hoje no mundo, à globalização e ao ensino de língua inglesa. Essa discussão se dará tanto em relação à bibliografia que trata desses assuntos quanto sobre as falas dos professores entrevistados, que em muitos casos reproduzem ou contestam os discursos dos textos e às vezes de forma até contraditória. O professor de língua inglesa hoje está exposto a uma quantidade tão abrangente de discursos e metodologias que se torna muitas vezes difícil tomar uma posição coerente, e conseqüentemente conciliar teoria e prática (cf. Busnardo e Braga, 2000a, p. 2). Como resultado, esses professores acabam oscilando entre posições divergentes: ora reproduzem os discursos hegemônicos, ora se contrapõem a eles. Mesmo nos casos em que há a internalização do discurso hegemônico, eles se dão conta de que existem aí espaços para ação e transformação, embora em geral tenham enormes dificuldades para fazer uso

desses espaços, o que acaba se configurando em situações de tensão e contradição. Essas situações podem ser colocadas como o efeito das diversas “vozes”, em geral conflitivas, que atuam no universo dos professores de língua inglesa. A interação e o conflito entre os diversos discursos poderão ser percebidos nas entrevistas, na medida em que esses professores, no momento em que falam, estão expostos aos discursos dos textos, do entrevistador, dos alunos e da instituição em que atuam, entre outros. Veremos como as vozes dos entrevistados interagem e disputam com essas outras vozes. Serão úteis, nesse caso, os conceitos de “heteroglossia” e “dialogismo”, conforme concebidos por Mikhail Bakhtin (1998, 2000), uma vez que as suas discussões a respeito da linguagem e do sujeito podem ser um complemento importante aos conceitos de hegemonia e resistência de Gramsci.

Quanto à posição do inglês atualmente no mundo, o objetivo de se fazer um levantamento desses discursos é colocar em evidência as características da expansão da língua inglesa conforme vista pelos diferentes teóricos e como estes a classificam. A diversidade de opiniões atesta a complexidade da questão, que não é de natureza apenas lingüística, mas também cultural, histórica, social, política e educacional. É dessa forma que vêm se intensificando na área de Lingüística Aplicada estudos sobre assuntos como línguas minoritárias, bilingüismo, multilingüismo e línguas em extinção. São questões que raramente são discutidas sem se fazer alusão direta ou indireta ao inglês e sua posição atual no mundo. É necessário, portanto, identificar e classificar os diversos discursos e analisá-los dentro de um contexto mais amplo, em que se inserem também outras teorias e outros discursos.

As teorias da globalização são fundamentais para essa discussão. Assim como os discursos sobre a expansão da língua inglesa, os discursos sobre globalização também são divergentes. Da mesma forma, a globalização também pode ser vista como neutra e benéfica, embora muitos teóricos afirmem que ela é conduzida de forma unilateral e carrega consigo

valores de uma cultura eminentemente ocidental, o que pode acontecer em detrimento de outras culturas, em especial as de países periféricos. Dentre os discursos contra-hegemônicos sobre a globalização, há tanto aqueles que defendem uma globalização mais democrática, em que as relações entre os países sejam igualitárias, e aqueles que defendem a manutenção da (ou a volta à) nação e suas fronteiras, tanto físicas quanto culturais e políticas. Ou seja, o global em oposição ao local. O que parece ser uma constante nessas discussões, no entanto, é a importância do papel desempenhado pelo inglês nesse processo de globalização. Nesse caso, também, é raro dissociar globalização da expansão da língua inglesa, ainda que as abordagens a esse respeito sejam igualmente divergentes. Uma análise desses vários discursos permitirá uma visão mais ampla das implicações antes de tudo lingüísticas e culturais que o processo de globalização pode estar acarretando nas relações internacionais. E também de sua influência sobre o professor de língua inglesa.

Por fim, um levantamento também dos discursos sobre o ensino de língua inglesa, uma vez que estes estão diretamente relacionados com o cotidiano do professor. Da mesma forma que os anteriores, os discursos dessa área também têm suas características hegemônicas e contra-hegemônicas, ou seja, aqueles que em geral tratam a língua inglesa mais como um instrumento de integração e aqueles que a defendem como um meio de transformação.

1.2 Objetivos

Diante do exposto anteriormente, colocamos como objetivos deste trabalho:

- Geral
- Contribuir para as discussões referentes ao ensino de língua inglesa no ensino público dentro do contexto da posição do inglês no mundo e no Brasil atualmente.

- Específicos
- Fazer um levantamento dos discursos hegemônicos e contra-hegemônicos sobre o inglês no mundo, globalização e ensino de língua inglesa.
- Investigar como os professores de língua inglesa se posicionam em relação a esses discursos e conceitos; como esses discursos se apresentam em suas falas; como os professores lidam com os dilemas ocasionados por esses discursos.

1.3 Perguntas de pesquisa

Colocamos também as seguintes perguntas de pesquisa:

- O que caracteriza um discurso como hegemônico ou contra-hegemônico? Que características hegemônicas e contra-hegemônicas podem ser encontradas nos diversos discursos sobre o inglês no mundo, a globalização e o ensino de inglês?
- Como se configuram esses discursos nas falas dos professores de língua inglesa entrevistados? Como eles são assimilados e reelaborados por esses professores? Como eles influenciam na sua concepção de ensino de língua inglesa?
- Que importância os professores conferem ao inglês nos dias atuais? Que papéis eles se advogam no ensino de língua inglesa?
- Como eles enxergam a hegemonia da língua inglesa? Como eles lidam com o fato de que o inglês é uma língua de poder?

1.4 Desenho da pesquisa

Esta dissertação compõe-se de seis capítulos. O primeiro é esta introdução, que contém a delimitação do problema, as perguntas de pesquisa, os objetivos e o desenho da pesquisa. No capítulo 2, são discutidos os conceitos de discurso, poder, ideologia e hegemonia. Essa discussão

proporcionará a base teórica para a formulação dos conceitos de discurso hegemônico, discurso contra-hegemônico e interdiscursividade, que serão utilizados na análise das entrevistas. O capítulo 3 traz uma discussão teórica a respeito de discursos diversos que abordam os temas da expansão mundial do inglês, globalização e ensino de língua inglesa, que foram também os principais assuntos discutidos nas entrevistas. O quarto capítulo trata das questões metodológicas, tanto sua fundamentação teórica quanto sua aplicação. No quinto capítulo são analisados e apresentados os dados. E por fim a conclusão, no sexto e último capítulo.

2 DISCURSO, PODER E HEGEMONIA

Ora sabereis que a sua riqueza de expressão intelectual é tão prodigiosa, que falam numa língua e escrevem noutra. [...] Nas conversas utilizam-se [...] dum linguajar bárbaro e multifário, crasso de feição e impuro na vernaculidade. [...] Mas si de tal desprezível língua se utilizam na conversação os naturais desta terra, logo que tomam da pena, se despojam de tanta asperidade, e surge o Homem latino, de Lineu, exprimindo-se numa outra linguagem, mui próxima da vergiliana, no dizer dum panegirista, meigo idioma, que, com imperecível galhardia, se intitula: língua de Camões!

(Macunaíma, Carta pras Icamíabas)

De acordo com Maurizio Gnerre (*apud* Busnardo e Braga, 1987), apenas uma minoria no interior das sociedades complexas tem acesso à variante padrão da língua falada, que é normalmente considerada a língua correta e está associada a situações de prestígio. Assim, uma variante lingüística reflete o poder e a autoridade que seus falantes possuem nas relações sociais e econômicas, ou seja, ela vale tanto quanto valem seus falantes numa determinada sociedade. Essa observação se aplica no que se refere tanto às relações internas, quando se confrontam variantes de uma mesma língua, quanto às relações externas, devido ao prestígio que algumas línguas alcançam internacionalmente. Essa posição já foi ocupada pelo francês, por exemplo. Hoje é o inglês que se situa no topo da escala internacional de valores.

Essa posição de hegemonia que ocupam tanto a língua inglesa quanto a cultura anglo-norte-americana nos dias de hoje tem ocasionado certos conflitos tanto em professores quanto em alunos diante da “urgência” que se impõe no aprendizado do inglês. O prestígio conferido a esse idioma atualmente no Brasil tem gerado duas tendências dominantes e opostas: de um lado, a idealização, de outro, a rejeição do inglês. Se os conflitos existem para o aluno, eles são muito mais patentes para o professor. Conforme questionam Busnardo e Braga (1987), quando ensinamos inglês, estamos contribuindo para uma situação de dominação e dependência ou promovendo desenvolvimento e independência? Como nos relacionamos com o fato de que o

inglês é uma língua de poder? O que implica ensinar “a língua do poder econômico e dos interesses de classes, [...] possível ameaça para outras línguas” (Brasil, 1998, p. 39-40)?

Embora muitos professores não se coloquem essas perguntas conscientemente, não há como negar que elas permeiam suas atividades cotidianas de uma forma ou de outra. Nas suas relações com os alunos, a instituição ou a sociedade, o professor de inglês invariavelmente se vê obrigado a encarar essas questões. Não é objetivo deste trabalho respondê-las, mas discutir as condições em que são geradas e como os professores têm lidado com os dilemas surgidos nesse contexto. Para isso, será feita primeiramente uma discussão a respeito dos conceitos de poder, discurso, ideologia e hegemonia e de como eles estão relacionados entre si.

2.1 Discurso e poder

Discurso é um termo que tem sido aplicado extensamente em diversas disciplinas e com as mais variadas definições. Tanto que, em muitos casos, não chega sequer a ser definido, presupondo-se que já é de conhecimento geral (Mills, 1997, p. 1). De início, pode-se afirmar que “Discurso é o uso da linguagem em relação a formações sociais, políticas e culturais – é linguagem refletindo a ordem social, mas também linguagem modelando a ordem social, e modelando a interação dos indivíduos com a sociedade” (Jaworski e Coupland, 1999, p. 3)¹. Basicamente, então, discurso é “linguagem em uso” (p. 6), mas é possível ir além do nível da linguagem. Práticas discursivas podem ser empregadas para a legitimação de ideologias dominantes, mas também como atos de resistência a elas. Pois, “ao adotar uma concepção de discurso como um conjunto de sinais e práticas que organizam a existência e a (re)produção sociais, podemos conceber a linguagem como fundamental tanto para manter quanto para mudar a maneira como vivemos e compreendemos o mundo e nós mesmos” (Pennycook, 1998b, p. 46).

¹ As traduções dos textos originalmente em inglês foram efetuadas pelo próprio autor.

Assim, pode-se estabelecer uma estreita relação entre discurso e poder. Essa relação foi extensamente discutida pelo teórico francês Michel Foucault (1997a, 1997b, 1999). Para ele, o poder não está localizado em um lugar específico, mas disseminado através das relações sociais. Ou seja, ele está presente em toda parte, é inerente às modernas instituições e não está especificamente relacionado a nenhuma classe ou grupo social.

os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. Daí a importante e polêmica idéia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. (Machado, 1999, p. XIV)

Portanto, o poder não é entendido por Foucault como um sistema de dominação que um elemento ou grupo exerce sobre outro, mas como uma “multiplicidade de correlações de força” (1997a, p. 88). Essa visão de poder onipresente, no entanto, tem sido contestada por outros teóricos. Para Eagleton (1997, p. 52-53), se “os regimes de poder constituem-nos até às raízes”, não há como protestar contra essa condição, já que toda subjetividade é também efeito do poder. Fairclough (1995, p. 17) teme que “essa noção de poder tenha deslocado a anterior, mais tradicional, e principalmente ajudado a desviar a atenção das análises das assimetrias do poder e das relações de dominação”. Para que isso não ocorra, ele acredita que seja necessário fazer um vínculo entre as relações sociais de poder e ideologia. Foucault, no entanto, enxerga no poder também aspectos positivos:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (1999, p. 8)

Foucault tinha dificuldades com o uso do conceito de ideologia e acabou por abandoná-lo por completo (cf. Foucault, 1999, p. 7; Mills, 1997, p. 32; Eagleton, 1997, p. 21). O conceito mais freqüentemente empregado por ele, então, é o de discurso. É através dele que o poder se instaura e é reproduzido. Para Fairclough, o que caracteriza o discurso nas sociedades modernas é o importante papel que ele desempenha “na constituição e reprodução de relações de poder e identidades sociais” (1995, p. 136). Pois,

os discursos não existem em um vácuo, mas estão em conflito constante com outros discursos e outras práticas sociais que lhes dão informações sobre questões de verdade e autoridade. [...] Assim Foucault não está interessado em determinar qual discurso é uma representação do “real” [...]; em vez disso, ele está preocupado com o mecanismo pelo qual um discurso é produzido como sendo o dominante [...]. / O poder é portanto um elemento-chave em discussões sobre o discurso. (Mills, 1997, p. 19)

Dessa forma, Foucault não está interessado em detectar o que há de verdade ou de falso num discurso, mas como são produzidos, no interior dos discursos, “efeitos de verdade” que os tornam dominantes. No entanto, não são os discursos que representam os sistemas de dominação, uma vez que não há uma relação de poder que seja totalmente dominante e é no interior do próprio discurso que se efetua a resistência e a oposição. Assim,

É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. (Foucault, 1997a, p. 96)

2.2 O conceito de ideologia

A obra de Foucault nos ajuda a perceber as complexidades do poder. Mas, embora ele fale de “resistência”, não há nada específico, em sua obra, com relação a como ou a que resistir. Tampouco se refere a questões de agência. Busnardo e Braga (2000b), contextualizando a discussão pós-estruturalista de base foucaultiana, apontam duas vertentes distintas para a noção

de poder como algo permeando todas as relações sociais humanas: uma voltada para a concepção do determinismo sócio-estrutural e outra que enfatiza “a fluidez e mutabilidade das relações de poder em diferentes contextos sócio-históricos” (p. 102). A primeira delas pode ser exemplificada pela análise do discurso francesa, cuja crítica social segue uma linha neo-althusseriana. A segunda, menos determinista, defende que a crítica ideológica pode ser um caminho de questionamento das forças tanto objetivas quanto subjetivas de dominação. De acordo com esta linha, modos alternativos de discurso e relações sociais são constituídos de um potencial transformativo que se revela através da reflexão crítica. As autoras colocam então duas concepções fundamentais para contextualizar as divergências entre essas duas vertentes: a de ideologia e a de inconsciente. Enquanto na primeira vertente da análise do discurso referida acima as ideologias operam no nível do inconsciente, e portanto são imunes à auto-reflexão e à crítica consciente, a segunda vertente adota uma noção de inconsciente menos determinista e de ideologias que “podem ser tanto reprodutoras quanto contestadoras das estruturas sociais vigentes” (Busnardo e Braga, 2000b, p. 103).

Essas duas posições estão relacionadas a dois pensadores marxistas do século XX e suas concepções de ideologia, Louis Althusser e Antonio Gramsci. Althusser (1996) considera a ideologia não mais como uma questão de “idéias”, como era considerada pelos marxistas do século XIX, mas como “uma estrutura que se impõe a nós sem necessariamente ter de passar pela consciência” (Eagleton, 1997, p. 134).

A noção de ideologia tal como foi concebida por Marx e Engels em *A ideologia alemã* (1965) denotava a ilusão de que as idéias são autônomas do mundo material. Assim, elas passam a ter prioridade na vida social, mas ao mesmo tempo são desligadas dela. Negar os determinantes sociais das idéias significa fazer com que os homens creiam que suas vidas são motivadas pela ação de entidades abstratas.

Um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tomar as idéias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais idéias expliquem aquela realidade, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as idéias elaboradas. Além de procurar fixar seu modo de sociabilidade através de instituições determinadas, os homens produzem idéias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Essas idéias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia. (Chauí, 1980, p. 21)

Essa ocultação da verdade da sociedade de classes tem como objetivo sustentar o poder político opressivo, já que, segundo Marx e Engels (1965, p. 45), “As idéias da classe dominante são também as idéias predominantes em cada época”. Assim, a força material dominante da sociedade torna-se também sua força espiritual dominante. Eagleton (1997, p. 86) define essa noção de ideologia como “uma máscara ou véu”, que impede que as pessoas enxerguem a realidade tal como ela realmente é. Isso quer dizer que a consciência é determinada pelos valores vigentes numa dada sociedade. A expressão que caracteriza essa noção de ideologia é “falsa consciência”, que deve ser creditada não a Marx, mas a Engels (Eagleton, 1997, p. 86). É essa noção que continuará predominando entre os marxistas do final do século XIX.

A concepção de ideologia de Althusser (1996), por outro lado, recusa essa noção de “falsa consciência”. Além disso, Althusser acrescentou teorias da estrutura e do inconsciente às teorias mais economicistas de Marx. Mas uma das maiores contribuições suas ao pensamento marxista foi a vinculação da ideologia à formação do sujeito, uma vez que a produção das próprias formas de subjetividade é um dos vários modos de produção da sociedade. A ideologia deixa então de ser “uma tela que se coloca entre nós e a realidade” (Eagleton, 1997, p. 134) e passa a fazer parte das práticas e estruturas que constituem e determinam o ser humano, sendo internalizada através do inconsciente (cf. Turner, 1996, p. 26). Dessa forma, o inconsciente, para Althusser, longe de ser um produto inerente à natureza humana, é formado a partir de fora dela, na ideologia. A subjetividade é assim um senso de identidade produzido socialmente, pois é a ideologia que

define a maneira como nossas identidades sociais são determinadas. Ela está portanto profundamente inscrita nos modos de viver e pensar de todas as classes. Dessa forma, Althusser supera a relação causa-efeito entre a ideologia e a base econômica da sociedade presente na teoria de Marx.

Althusser (1996), no entanto, retém de Marx e Engels a idéia de que a ideologia dominante é a ideologia da “classe dominante”. Esta é transmitida através do que ele denominou Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs), tais como a escola e a religião, que servem para manter as pessoas nas funções para as quais elas foram designadas na sociedade de classes.

Se os AIEs “funcionam” maciça e predominantemente pela ideologia, o que unifica sua diversidade é precisamente esse funcionamento, na medida em que a ideologia pela qual eles funcionam é sempre efetivamente unificada, a despeito de sua diversidade e suas contradições, *sob a ideologia dominante*, que é a ideologia da “classe dominante”. (Althusser, 1996, p. 116)

Nesse caso, a função da escola seria então ensinar uma habilidade que assegurasse a sujeição do aprendiz à ideologia dominante. Para Giroux (1986), essa proposição supõe que a dominação é “um construto abrangente e unidimensional” (p. 183) que não permite a possibilidade de resistência e transformação. Sendo o poder característico de estruturas que constituem e determinam o comportamento humano, o sujeito é alijado do seu papel de agente da história, uma vez que a consciência e a experiência são relegadas a um papel apenas secundário no desdobramento da história e das relações sociais.

As teorias da ideologia de Marx e Althusser são importantes na medida em que revelam a abrangência do funcionamento da ideologia dominante. No entanto, elas tendem a desconsiderar ou subestimar questões como resistência e luta.

2.3 O conceito de hegemonia

Um outro pensador marxista, Antonio Gramsci, introduziu nesta área um termo distinto: hegemonia, que Fiske (1990, p. 176) chama de “ideologia como luta”. Se para Althusser o sujeito é determinado pelas estruturas sociais, Gramsci considera que é possível haver mudança dentro do próprio sistema, abrindo, assim, um espaço maior para o sujeito/agente. Segundo Fiske, os dois elementos que diferem Gramsci de Althusser e Marx são resistência e instabilidade, uma vez que a hegemonia pressupõe uma constante reconquista do consentimento da maioria ao sistema subordinante. Para Fiske, a conquista e manutenção da hegemonia é um trabalho árduo, pois a vivência social dos grupos subordinados está em constante contradição com a visão de relações sociais que a ideologia dominante tenta transmitir. Ou seja, a ideologia dominante com frequência se depara com uma resistência que ela precisa superar se quiser ganhar o consentimento à ordem social que está promovendo. Fiske conclui que essas resistências, mesmo que superadas, nunca são eliminadas. Dessa forma, qualquer conquista da hegemonia é necessariamente instável e portanto deverá estar sempre sendo reconquistada. Como afirma o próprio Gramsci,

a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo. (2000b, p. 42)

Uma visão de mundo hegemônica, portanto, pode expressar os interesses dos que detêm os meios de dominação, porém deve levar em conta também os interesses de setores sociais subordinados. Nesse caso, a dominação não é alcançada através da manipulação da visão de mundo das massas. A hegemonia pressupõe que o grupo dominante se empenhe em negociações

com grupos e valores opostos, de modo que sua orientação política está sujeita a mudanças para que os grupos subordinados se convençam a aceitar sua liderança.

Segundo Tavares de Jesus (1985, p. 21) o termo hegemonia, desde sua origem grega até os dias de hoje, implica tanto “direção” quanto “dominação”, sendo que dirigir equivale a guiar, ser líder, e dominar equivale a governar, ser chefe. Somente com a união desses dois elementos pode haver hegemonia. “Capacidade de dirigir, de conquistar alianças, a ‘hegemonia’ precisa dos seus elementos diretivos tanto para sua implantação como para sua manutenção” (p. 31). Assim, um grupo social pode ser dirigente antes mesmo de tomar o poder. Já no poder, transforma-se em dominante, mas sem deixar de ser dirigente.

Em Gramsci, essa concepção foi desenvolvida amplamente nos *Cadernos do cárcere*, mas ela já aparecia nos escritos anteriores, principalmente no seu ensaio “Alguns temas da questão meridional” (1968). Nesse estudo inacabado, escrito em 1926, pouco antes de ir para a prisão, Gramsci coloca em questão a situação das “massas desagregadas” do Sul da Itália em relação ao Norte industrial no processo de modernização econômica e política do país. A não-integração dos camponeses sulinos a esse processo beneficiava não apenas os latifundiários do Sul, mas também a burguesia industrial nortista, que via neles fonte de força-de-trabalho barata. Para Coutinho (1999, p. 64), a questão da hegemonia está então relacionada à circunstância das alianças de classe, pois somente a aliança entre os operários do Norte e os camponeses do Sul poderia derrubar a burguesia e promover a revolução proletária. Dessa forma, também, a classe operária se desprende da esfera de hegemonia da classe burguesa e, tornando a “questão meridional” uma questão nacional, passa a exercer sua hegemonia sobre a maioria dos trabalhadores, inclusive os camponeses. É aí então que a hegemonia se transforma na conquista do consenso. Na luta pela hegemonia entre as classes dominantes e as classes dominadas, somente com uma contra-

hegemonia a classe proletária resolveria o problema do Sul da Itália e, conseqüentemente, de todo o país.

A noção de hegemonia em Gramsci, portanto, “refere-se às relações entre grupos, especialmente classes sociais, dado que uma classe social pode ser pensada como exercendo hegemonia sobre outras classes ‘subalternas’” (Morrow e Torres, 1995, p. 253). Essa hegemonia pode ser exercida de duas maneiras: pela coerção do Estado dirigente e/ou pelo consentimento da sociedade civil à liderança imposta pelas classes dominantes. Segundo Gramsci,

podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. (2000a, p. 20-21)

Para Gramsci, é na sociedade civil – o conjunto das relações éticas e conflituosas, que engloba também as instituições e o sistema de cultura – que se forma o consenso do momento político: a sociedade civil “torna-se o *portador material* da função social da hegemonia” (Coutinho, 1999, p. 69). Assim, o conceito de hegemonia não está apenas relacionado com a estrutura econômica e a organização política da sociedade, mas também com orientações ideológicas e culturais (cf. Tavares de Jesus, 1985, p. 36). Vieira (1999, p. 60) expressa bem a importância que a cultura assume no pensamento gramsciano ao afirmar que “a cultura não é mais o terceiro *front*, ao lado do político e do econômico, mas sim o *front* que inclui todas as dimensões de um modo de vida, de uma civilização, de um projeto de reforma integral da sociedade”. Para Giroux (1986, p. 216), a cultura, em Gramsci, torna-se “o material bruto para a dominação ou para a libertação”.

De acordo com Fairclough (1995, p. 93), é a hegemonia da classe dominante sobre as instituições da sociedade civil (escola, família, religião, meios de comunicação) que torna difícil

uma transformação revolucionária das sociedades capitalistas modernas, deixando aberta apenas a possibilidade de mudanças a longo prazo, através de batalhas ideológicas e hegemônicas. Por outro lado, são essas mesmas instituições que garantiriam a sustentação do novo poder hegemônico. O exercício do poder, no mundo atual, é visto da seguinte maneira por Fairclough:

Pelo menos nos países capitalistas desenvolvidos, vivemos uma época em que o poder é exercido predominantemente através da geração de consentimento mais do que pela coerção, através da ideologia mais do que pela força física e que busca antes inculcar práticas auto-disciplinares do que esmagar crânios. [...] É uma época em que a produção e reprodução da ordem social depende cada vez mais de práticas e processos de uma natureza extremamente cultural. Parte desse desenvolvimento é o papel acentuado creditado à linguagem no exercício do poder: é principalmente através do discurso que o consentimento é alcançado, ideologias transmitidas, e práticas, significados, valores e identidades ensinadas e aprendidas. Isso fica claro no papel geralmente reconhecido dos meios de comunicação de massa como provavelmente a mais importante instituição social a desenvolver esses processos na sociedade contemporânea. (1995, p. 219)

No âmbito das relações internacionais, essas características integram o que Phillipson (1992, p. 53) chama de “fase neo-neo-colonialista” do imperialismo. Fairclough (1995, p. 94-95) estabelece também uma relação entre discurso e hegemonia. Para ele, o discurso é em si uma esfera da hegemonia cultural, pois o conceito de hegemonia implica a constituição de práticas, em geral discursivas, que naturalizam relações e ideologias particulares.

2.4 Contra-hegemonia e resistência

Para Tavares de Jesus (1985, p. 66), outra instituição da sociedade civil, a educação, “tanto pode funcionar como instrumento de dissimulação a serviço da classe dominante, como também pode revelar à classe dominada as contradições existentes, permitindo-lhe reagir a todas elas e tentar a contra-hegemonia”. Dessa forma, tanto a hegemonia quanto a contra-hegemonia mantêm uma relação dialética de manutenção ou modificação das relações de poder, dependendo da situação histórica. Busnardo e Braga (2000b, p. 108) vêm então dois aspectos fundamentais no pensamento gramsciano: primeiro, não há como pensar as classes sociais como homogêneas –

mesmo as hegemônicas –, já que no seu interior existem contradições e conflitos gerados pela relação entre os diversos grupos que as formam. Como resultado, surgem lacunas nas malhas do poder que possibilitam a ação e a mudança social. Segundo, o conceito de ideologia em Gramsci pode ser entendido de forma dialética: tanto fonte de dominação quanto ferramenta pedagógica que permite questionar as várias formas de dominação. Dessa maneira, “o conceito gramsciano de ideologia e hegemonia, mais flexível e dialético que outras visões marxistas, pode acomodar uma leitura mais ‘resistente’ de Foucault, diferente da leitura neo-althusseriana que facilmente leva a um determinismo pessimista” (p. 109).

Como complemento, então, às sofisticadas análises foucaultianas de poder e ordens do discurso, que desconsideram a possibilidade de o sujeito ser visto como um agente ativo, Busnardo e Braga apontam estratégias de resistência de cunho gramsciano. Pois,

Toda história de sujeição está marcada por uma história de resistência e conflito. Uma ênfase sobre o consciente e a ação informada parece essencial para se evitar o pessimismo político – uma análise social altamente sofisticada sem a devida ênfase sobre a agência pode levar a um “desespero informado” e não a uma resistência crítica. Acreditamos que o trabalho de Gramsci oferece também percepções de como estabelecer alianças políticas que prevêm a possibilidade de se alcançar o poder de fato. (2000a, p. 13)

Agência e estratégias de resistência são questões centrais ao conceito de hegemonia de Gramsci. Para Busnardo e Braga (2000a, p. 15), “A visão gramsciana de hegemonia não é a de uma formação social estática, mas é vista, na verdade, como uma estrutura perfurada por ‘lacunas’ – posições mais progressivas dentro da própria hegemonia – que permitem ação e resistência humana positiva dentro daquela hegemonia”.

2.5 Linguagem e subjetividade em Gramsci e Bakhtin

Giroux (1986) considera que o conceito de ideologia não pode ser localizado exclusivamente na esfera da consciência, como no marxismo tradicional, ou do inconsciente,

como argumenta Althusser. Baseado em Gramsci, ele sustenta que a ideologia existe como parte de um nexos complexo de três áreas do comportamento humano e do pensamento – o inconsciente, o senso comum e a consciência crítica –, “de forma a produzir múltiplas subjetividades e percepções do mundo e da vida cotidiana” (p. 193). Essa multiplicidade aponta para um universo ideológico em que as contradições existem não só fora como dentro do indivíduo.

[...] Gramsci resgata o sujeito humano, postulando uma noção de ideologia que não obscurece as faculdades mediadoras do homem comum. Ao mesmo tempo, ele o faz de uma maneira que situa a ação humana dentro de um campo preexistente de dominação que é aberto em seus efeitos e resultados. Assim, a consciência contraditória não aponta primordialmente para a dominação ou confusão, mas para uma esfera de contradições e tensões que é plena de possibilidades para mudança radical. A ideologia nesse sentido se torna um conceito crítico na medida em que revela as verdades bem como as funções de ocultação do senso comum. / Em segundo lugar, Gramsci postula uma noção de ideologia e senso comum que se dirige à importante relação dialética entre discurso e atividade prática. Nesse caso, a ideologia é localizada não apenas no nível da fala e da linguagem, mas também como experiência vivenciada, como conduta prática na vida diária. (Giroux, 1986, p. 201)

A noção de hegemonia de Gramsci torna possível a transformação social e enfatiza as resistências que a ideologia dominante deve superar, mas que não pode eliminar totalmente, para se manter no poder. Das teorias da ideologia apresentadas, a de Gramsci é a que mais leva em conta as contradições que fazem parte da experiência social. Essas contradições não estão presentes apenas no meio social, mas também no próprio sujeito, e são resultantes das permanentes tensões provocadas pelas diversas forças em oposição que compõem a experiência social e subjetiva. Em resumo, a teoria da hegemonia de Gramsci aponta para um sujeito contraditório, em constante formação e permanente interação com o meio social em que vive, que por sua vez é também contraditório e inacabado. De acordo com Urbinati (1998, p. 370), “A hegemonia denota uma transformação de dentro para fora, tanto do sujeito quanto do seu meio”.

A afirmação de que a “natureza humana” é o “conjunto das relações sociais” é a resposta mais satisfatória porque inclui a idéia do devir: o homem “devém”, transforma-se continuamente com as transformações sociais; e, também, porque nega o “homem em geral”: de fato, as relações sociais são expressas por diversos

grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal. (Gramsci, 2001, p. 245)

Outro pensador que tem contribuído muito para uma visão neo-marxista da linguagem e do discurso, o russo Mikhail Bakhtin, apresenta um tratamento semelhante do sujeito, dinâmico e contraditório, e que também é permeado pelas tensões existentes entre as diversas forças que operam na interação social. Para Bakhtin (1990), é principalmente através do discurso que se revelam essas contradições e que se renova incessantemente a “síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior” (p. 66). O sujeito é, portanto, o produto da interação viva das forças sociais.

A linguagem, para Bakhtin, é um fenômeno não só social e histórico, mas também ideológico. Dessa forma, os elementos lingüísticos adquirem sempre novos significados, em função dos contextos sociais e históricos concretos em que são enunciados. Essa visão dinâmica da linguagem tem uma relação direta com a construção do sujeito, que se constitui pela assimilação das palavras e dos discursos de outros.

O sujeito é visto por Bakhtin como sendo imbricado em seu meio social, sendo permeado e constituído pelos discursos que o circundam. Cada sujeito, portanto, é um sujeito híbrido, uma arena de conflito e confrontação dos vários discursos que o constituem, sendo que cada um desses discursos, ao confrontar-se com os outros, visa a exercer uma hegemonia sobre eles. (Menezes de Souza, 1995, p. 22)

O mesmo se passa no âmbito da comunidade, que se constitui como uma arena de conflito entre discursos concorrentes. Assim, a língua de um determinado grupo social é formada por variantes conflitantes que estão sujeitas à questão do poder, pois o papel hegemônico de dominante será sempre preenchido por uma determinada variante. Para Menezes de Souza (1995, p. 23), esse poder é relativizado por não ser inerente, mas contingente e construído. Sendo assim, o dominante ocupa uma função instável e mutável, “uma lacuna a ser preenchida”, sob constante ameaça dos outros elementos que se opõem a ele. Essa vulnerabilidade indica a necessidade de

negociação por ambas as partes. Pelo que ocupa a função de dominante – para manter sua hegemonia e se prolongar no poder – e pelos elementos que se opõem a ele, fazendo sentir sua presença ameaçadora e relativizante.

De acordo com Brandist (1996), embora pensadores muito distintos, Gramsci e Bakhtin compartilharam influências intelectuais extremamente semelhantes e desenvolveram conceitos bastante próximos sobre a relação entre linguagem, ideologia e hegemonia. Ambos se afastaram de teorias positivistas em lingüística e ciências sociais para se aproximar das teorias estéticas antipositivistas de Benedetto Croce (1902/2000) e Karl Vossler (1925/2000), adotando dessa forma a noção fundamental de que uma língua representa uma visão de mundo. Apesar das semelhanças, algumas divergências são notórias. Enquanto Gramsci estava preocupado com a elaboração de uma contra-hegemonia, Bakhtin se dedicava a questões anti-hegemônicas. Ou seja, Bakhtin estava preocupado em resistir à imposição de uma ideologia vinda de cima. Ele se opunha a uma língua única ou padronizada, já que ela não poderia existir naturalmente, mas como resultado de forças culturais opressivas. Essas forças unificadoras, que Bakhtin chama de centrípetas, buscam erradicar a diversidade ao suprimir ou marginalizar outras forças culturais e lingüísticas. Estas, por seu lado, lutam contra essa tentativa de forjar a unidade. Bakhtin as chama de centrífugas. No âmbito das línguas, as forças centrífugas incluem não apenas variações dialetais, mas também toda uma variedade de formas de linguagem presentes na vida social, cada qual com suas regras e funções. Bakhtin (1988) cita o caso da poesia, na época em que ela se firmava como centralizadora do mundo verbal-ideológico nos níveis sociais mais elevados. Nessa época, nas feiras e nos espetáculos de rua, se desenvolvia a literatura das canções, anedotas e fábulas, que não tinha uma linguagem central e parodiava as linguagens oficiais dos poetas e eruditos.

Essas forças centrífugas são para Bakhtin evidências do que ele chamou de heteroglossia, ou seja, “diferença inerradicável, o fato de que mesmo a cultura ou língua mais unificada e padronizada é perpassada pela alteridade e a relatividade histórica” (Burke et al., 2000b, p. 251). Escrevendo na União Soviética sob o regime centralizador stalinista, Bakhtin via na heteroglossia um agente democrático diante das forças opressoras, hierárquicas e estáticas.

Para Gramsci, no entanto, a adoção de uma língua unitária dependia das circunstâncias políticas. De acordo com Pennycook (1998a, p. 127), vivendo na Itália de Mussolini, onde os dialetos locais eram vistos como a expressão de uma identidade italiana – e portanto uma forma de manter o poder através da diversidade –, Gramsci enfatizava a necessidade de uma língua unitária para superar os particularismos regionais e unir os trabalhadores e camponeses com o objetivo de resistir ao fascismo e, eventualmente, conquistar o poder na Itália. De acordo com Tony Crowley,

A opinião de Gramsci é que na conjuntura histórica e política em que ele estava situado, ao invés de argumentar a favor da heteroglossia, o que era preciso era exatamente a força organizadora de uma espécie de monoglossia. Gramsci argumentava, em particular, a favor do ensino de uma gramática prescritiva às crianças da classe trabalhadora e dos camponeses para dar-lhes poder através da alfabetização como parte de um projeto radical mais amplo. (*apud* Pennycook, 1998a, p. 127)

De acordo com Gramsci (2002, p. 143), a gramática normativa é apresentada como a única fase de uma língua – em competição e conflito com outras fases e esquemas já existentes – digna de torná-la a língua comum de um país. É o que corresponde à linguagem única de Bakhtin (1988, p. 81): “A categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização lingüística, das forças centrípetas da língua. A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado”.

Para Brandist (1996), as visões de linguagem de Gramsci e Bakhtin são semelhantes. No entanto, são aplicadas a condições políticas distintas. Gramsci acredita que a imposição de uma língua unitária é sinal de que outras mudanças políticas estão ocorrendo:

Sempre que aflora, de um modo ou de outro, a questão da língua, isto significa que uma série de outros problemas está se impondo: a formação e a ampliação da classe dirigente, a necessidade de estabelecer relações mais íntimas e seguras entre os grupos dirigentes e a massa popular-nacional, isto é, de reorganizar a hegemonia cultural. (2002, p. 146)

Além da situação política, a questão histórica também é relevante. Steinberg (1997) comenta que as discussões em torno da adoção de línguas unitárias nos países europeus emergiram principalmente no século XIX, e estavam estreitamente vinculadas às questões nacionalistas daquela época. Assim, o estabelecimento de uma língua única e o de uma identidade nacional se deram simultaneamente. Com a desintegração do Estado-nação europeu após a Segunda Guerra Mundial, houve um retrocesso nas tendências nacionalistas e, com relação à questão da língua, “O que teria parecido absurdo em 1885, não o era em 1785, e mais uma vez não o é em 1985” (p. 247).

Urbinati (1998) se opõe aos críticos que consideram o conceito de hegemonia de Gramsci uma estratégia de homogeneidade cultural. A própria discussão sobre cultura que o pensador italiano propõe contraria essa tendência. Urbinati (1998, p. 378-379) considera o conceito de cultura de Gramsci complexo e difícil de ser reduzido a simples dicotomias. Pois para ele a cultura é um organismo vivo em constante transformação, e não conjuntos de significados partilhados por todos e da mesma maneira. A formação de uma chamada cultura nacional passa pelas tensões entre o velho e o novo, o intelectual e o popular. O folclore e a cultura popular não podem ser absorvidos passivamente, mas criados e remodelados ativamente. Eles se formam a partir de elementos do passado incrustados no presente, uma retomada da combinação entre alta

cultura e folclore efetuada em épocas passadas. Tem-se então uma cultura mista formada por estratos diversos que não podem ser avaliados isoladamente. É preciso olhar para além deles para se entender a cultura nacional e a identidade social.

Para se entender a cultura popular é preciso apreender sua diversidade interior e as incansáveis transformações geradas a partir de suas várias relações com a cultura dos intelectuais, passada e presente. [...] Velho e novo, intelectual e popular, mesclados para produzir aquelas combinações complexas que constituem o que chamamos de cultura nacional. (Ubinati, 1998, p. 379)

Gramsci considera necessária uma comunicação entre os estratos sociais para se evitar que a consciência política seja um privilégio de poucos. O conceito de senso comum é importante nesse processo, pois pode ser considerado um meio de comunicação entre a alta cultura e o folclore, mantendo dinâmica a relação entre esses dois extremos. Através dele, princípios filosóficos são traduzidos em julgamentos morais do cotidiano. Gramsci considera também que mesmo a alta cultura contém elementos de um folclore próprio, o que garante uma negociação entre ambos os níveis. Assim, o senso comum pode ser entendido como um movimento bidirecional entre a universalidade e o conhecimento comum. Mayo (1999, p. 50-51) cita o interesse de Gramsci por trabalhos, como os romances de Dostoiévski, que se baseiam na ficção popular para a produção de ficção artística, revelando a intersecção entre o popular e o artístico. Assim, a criação de uma nova literatura como parte de uma nova cultura proletária, para Gramsci, deveria ter sólidas raízes no popular, mas ser também o produto de uma interação com as formas dominantes de expressão artística.

Nesse caso, teria papel fundamental um novo “intelectual orgânico”, que fosse o vínculo entre a filosofia e o povo, “versado na primeira, mas ativamente identificado com o segundo” (Eagleton, 1997, p. 110). Que auxiliasse o povo a se tornar o protagonista de sua própria libertação. Posteriormente, nos *Cadernos*, esse papel seria transferido ao partido político.

Conforme aponta Brandist (1996, p. 105), se Gramsci estabelece a atividade estética com base numa relação entre o intelectual orgânico ou o partido político e o “senso comum” de uma nação, Bakhtin o faz através da relação do autor com a diversidade dos discursos sociais, ou heteroglossia. O desenvolvimento de uma auto-consciência crítica, para Gramsci, passa pelo desenvolvimento de intelectuais que, como líderes de um partido político de vanguarda, dão aos movimentos espontâneos de massa uma direção consciente. Em Bakhtin, o romancista, para ser eficaz politicamente, deve orquestrar outros discursos em oposição ao discurso autoritário.

A visão de cultura de Gramsci foi fundamental para o desenvolvimento de sua noção de hegemonia. Ao discutir a questão da emancipação da Itália a partir do Sul, Gramsci buscou examinar a emancipação política do ponto de vista do mais subordinado. Para ele, os intelectuais dos séculos XVIII e XIX fracassaram em seu projeto por terem elaborado uma perspectiva de emancipação a partir da alta cultura – uma perspectiva cartesiana que vinculava a verdade a idéias claras e distintas. Para esses intelectuais, a verdade só poderia ser gerada pela erradicação do incorreto em todas as suas formas, como as crenças populares, as religiões e os preconceitos (cf. Urbinati, 1998, p. 380).

Urbinati conclui que o caráter comunicativo e relacional da noção de hegemonia de Gramsci se assemelha com a relação conflitante e permanentemente inacabada entre um dialeto local e uma língua nacional. Falar somente a língua nacional ou o dialeto local significa ter uma noção limitada do todo. Por essa razão, em carta a sua irmã, Gramsci sugere que não ensinar o dialeto sardo a seus filhos seria privá-los da possibilidade de entender sua cultura em sua forma integral, que era uma mistura do local e do nacional.

essa imagem exemplifica convincentemente a visão de hegemonia de Gramsci e torna bastante difícil concluir que ela era uma utopia orgânica sem uma pluralidade interna, que sonhava com uma sociedade homogênea na qual, para se tratarem como iguais e se sentirem parte de uma narrativa comum, as pessoas deveriam falar apenas uma língua padrão e esquecer seu dialeto local. (Urbinati, 1998, p. 389)

Para Gramsci, portanto, a visão de mundo de um determinado grupo está implícita em sua prática social e se manifesta na língua que ele usa. Brandist (1998, p. 99) compara essa concepção ao conceito de dialogismo de Bakhtin, que, como relação entre discursos, atravessa toda a interação social e se expressa no romance:

E é graças a este plurilingüismo social e ao crescimento em seu solo de vozes diferentes que o romance orchestra todos os seus temas, todo seu mundo objetual, semântico, figurativo e expressivo. O discurso do autor, os discursos dos narradores, os gêneros intercalados, os discursos das personagens não passam de unidades básicas de composição com a ajuda das quais o plurilingüismo se introduz no romance. Cada um deles admite uma variedade de vozes sociais e de diferentes ligações e correlações (sempre dialogizadas em maior ou menor grau). Estas ligações e correlações especiais entre as enunciações e as línguas (*paroles – langues*), este movimento do tema que passa através de línguas e discursos, a sua segmentação em filetes e gotas de plurilingüismo social, sua dialogização, enfim, eis a singularidade fundamental da estilística romanesca. (Bakhtin, 1988, p. 74-75)

Esse plurilingüismo social corresponde à heteroglossia, língua nacional estratificada socialmente e que está sujeita às relações de poder da sociedade em que um discurso dominante se impõe e se apresenta como universal e ideal.

2.6 Heteroglossia e dialogismo

Heteroglossia é um conceito formulado por Bakhtin para apreender o movimento contínuo da língua, evitando dessa forma a hegemonia de uma linguagem única. Como mistura de diferentes grupos de linguagens, culturas e classes, a heteroglossia “só existe onde houver diferentes pontos de visão ou diferentes sistemas em interação. Por exemplo, autor/personagem; eu/outro; monólogo/diálogo; cânone/carnavalidade; oralidade/escritura” (Machado, 1995, p. 41). Para Bakhtin, conforme aponta Machado (p. 36), a percepção única é relativa, já que entre a mente e o objeto há uma diversidade de focalizações. E ainda que a percepção seja ativada de um

único foco, sobre um objeto ou evento podem incidir espectros variados de perspectivas, criando uma focalização múltipla e simultânea.

Bakhtin dedicou boa parte de seu trabalho a estilos de autoria em gêneros literários. Para ele uma das características do romance é que a posição do autor é articulada através da justaposição e orquestração das vozes dos personagens. Holland (1998) discute a questão da autoria também em termos da vida cotidiana. Para ela, o sujeito, na sua interpretação do mundo, se baseia nas diversas linguagens, dialetos e palavras de outras pessoas às quais ele está exposto. Dessa forma, no mundo social diverso e conflitante da heteroglossia, o sujeito cria através da orquestração desses elementos. Mas através das palavras de outrem:

Em essência, para a consciência individual, a linguagem enquanto concreção sócio-ideológica viva e enquanto opinião plurilíngüe, coloca-se nos limites de seu território e nos limites do território de outrem. A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ele é tomado pelo falante!), ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio. (Bakhtin, 1988, p. 100)

A autoria do discurso, portanto, é transformada em discurso próprio pela personificação do discurso alheio, que pode se dar primeiramente pela criação de um discurso persuasivo interno:

À diferença da palavra autoritária exterior, a palavra persuasiva interior no processo de sua assimilação positiva se entrelaça estreitamente com a “nossa palavra”. / No fluxo de nossa consciência, a palavra persuasiva interior é comumente metade nossa, metade de outrem. Sua produtividade criativa consiste precisamente em que ela desperta nosso pensamento e nossa nova palavra autônoma, em que ela organiza do interior as massas de nossas palavras, em vez de permanecer numa situação de isolamento e imobilidade. Ela não é tanto interpretada por nós, como continua a se desenvolver livremente, adaptando-se ao novo material, às novas circunstâncias, a se esclarecer mutuamente, com os novos contextos. Além do mais, ela ingressa num inter-relacionamento tenso e num conflito com as outras palavras interiormente persuasivas. Nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações. A estrutura semântica da palavra interiormente persuasiva não é terminada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados. (Bakhtin, 1988, p. 145-146)

Tomando as palavras de outros, o sujeito as reelabora internamente, tornando-as parcialmente suas, num processo dialógico com outros discursos com os quais esteve em contato em outros momentos, para em seguida torná-las palavras próprias. Através do dialogismo, Bakhtin mostra que o discurso interno, sendo aberto e inacabado, está sujeito às relações sociais e condições materiais em que está inserido. Ele está em constante diálogo com seu meio e em relação com outros discursos, pois todo enunciado atua em permanente interação e conflito com outros enunciados. Não sendo inteiramente possuidor de nenhum discurso, e para evitar ser falado por ele, cabe ao sujeito orquestrar tanto as vozes às quais está exposto quanto os discursos persuasivos internos.

2.7 Discurso hegemônico e discurso contra-hegemônico

Há portanto semelhanças relevantes entre Gramsci e Bakhtin em relação ao tratamento dado à natureza do sujeito e da linguagem em suas teorias da ideologia. Em ambos os teóricos, o sujeito e a linguagem são apresentados como dinâmicos e contraditórios, nunca acabados e únicos. Enquanto Gramsci faz uso dos termos hegemonia e contra-hegemonia, Bakhtin se refere às forças centrípetas e centrífugas. Em ambos os casos, existe uma tensão entre as forças envolvidas nas interações. As forças centrípetas buscam subordinar o sujeito em suas constantes lutas pela manutenção da hegemonia e seus valores. As forças centrífugas resistem a essa subordinação e buscam a afirmação da diversidade de valores, o que caracteriza uma constante batalha entre diferentes posições ideológicas pela conquista e/ou manutenção da hegemonia; portanto, uma situação de permanente instabilidade. Ambos os pensadores recusam, assim, uma visão determinista do sujeito, principalmente se considerada no contexto do marxismo vulgar do século XIX e início do século XX.

As noções de discurso hegemônico e contra-hegemônico neste trabalho foram adotadas levando-se em consideração essa convergência entre ambos os teóricos. O *discurso hegemônico* se refere ao discurso centralizador, que busca erradicar a diversidade e impor seus próprios valores como se fossem universais. E que portanto busca *legitimar* um poder dominante. O *discurso contra-hegemônico*, por outro lado, demonstra uma resistência a esses valores, estabelecendo a todo momento um conflito com a visão ideológica dominante e fornecendo alternativas a elas. Trata portanto de *transformar* o estado vigente.

Não se procurou simplesmente estabelecer uma relação dicotômica e redutiva entre esses dois tipos de discurso, pois eles estão em permanente conflito e fazem parte de uma complexa rede de relações de poder. Por isso, é necessário enfatizar o caráter de diversidade e contradição dos diversos pontos de vista no processo da interação social. As vozes nesse caso não representam simplesmente espaços discursivos em oposição. Elas são marcadas a todo momento por elementos de ambos os tipos de discurso, ainda que não na mesma proporção. Da mesma forma, pode-se dizer que os próprios discursos são contraditórios em si mesmos, não sendo possível classificá-los como puramente hegemônicos ou contra-hegemônicos. Nesse caso, esse espaço dialógico e contraditório entre ambos os tipos de discurso, e no qual eles se entrecruzam, será caracterizado pela *interdiscursividade*, a qual é resultado também do caráter inconcluso e inacabado do discurso, uma vez que os sujeitos estão constantemente expostos a diversas outras vozes, ora hegemônicas, ora contra-hegemônicas.

3 DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA INGLESA E A GLOBALIZAÇÃO

ABELARDO I – Os países inferiores têm que trabalhar para os países superiores como os pobres trabalham para os ricos. Você acredita que New York teria aquelas babéis vivas de arranha-céus e as vinte mil pernas mais bonitas da terra se não se trabalhasse para Wall Street de Ribeirão Preto à Cingapura, de Manaus à Libéria? Eu sei que sou um simples feitor do capital estrangeiro. Um lacaio, se quiserem! Mas não me queixo. É por isso que possuo uma lancha, uma ilha e você...

(Oswald de Andrade, *O rei da vela*)

3.1 Discursos sobre o inglês no mundo

A disseminação da língua inglesa pelo mundo, nos últimos tempos, tem sido um fenômeno de proporções inigualáveis. É uma língua que tem servido a inúmeros e variados fins, seja como língua oficial, estrangeira ou segunda língua, e no mundo todo a demanda para seu aprendizado continua crescendo. Para Ianni (1997a, p. 58-59), o inglês é uma espécie de “língua franca”, universal, por meio da qual se comunicam indivíduos e grupos dos mais variados interesses, “em suas relações sociais, políticas, econômicas e culturais”. Também é usada para comunicação não só intercontinental como também intra-continental e até mesmo intra-nacional, como é o caso da Índia. Sua predominância no cenário mundial é indiscutível. De acordo com Bryson (1990, p. 181), nenhum outro idioma é usado como língua oficial em um número maior de países, que juntos formam cerca de um terço da população mundial. Segundo a *Cambridge Encyclopedia of Language*,

O inglês é usado como língua oficial ou semi-oficial em mais de 60 países, e tem um lugar proeminente em outros 20. É dominante ou está bem estabelecido em todos os seis continentes. É a língua principal de livros, jornais, aeroportos e controle de tráfego aéreo, comércio internacional e conferências acadêmicas, ciências, tecnologia, medicina, diplomacia, esportes, competições internacionais, música *pop* e publicidade. (Crystal, 1987, p. 358)

Para Paiva (1996, p. 13-14), essa disseminação pode ser avaliada de duas formas. De um lado há os que acreditam que a língua inglesa carrega consigo um ponto de vista de um mundo predominantemente ocidental e supostamente desenvolvido. De outro lado há um grupo que acredita na neutralidade desse idioma, no que se refere a valores, creditando a esse aspecto a razão pela sua rápida disseminação. Dentro do primeiro grupo há os que também acusam a língua inglesa de contribuir para as desigualdades sociais, uma vez que aqueles que sabem inglês podem ter mais oportunidades. Além disso a língua inglesa pode servir como instrumento de dominação cultural e ideológica em países onde exista uma situação lingüística instável.

3.1.1 Imperialismo lingüístico do inglês

Tomando-se como base essa concepção ideológica da expansão da língua inglesa pelo mundo, nota-se que ela vem, freqüentemente, acompanhada de um discurso que lhe outorga inúmeros adjetivos e qualidades, quase sempre usados como argumentos para legitimar seu uso em contraposição a uma língua nacional ou outra língua estrangeira qualquer, numa forma de persuadir as pessoas da superioridade da língua inglesa e dos deméritos das outras. Phillipson (1992, p. 281) afirma que “Os rótulos atualmente usados no discurso político e acadêmico para descrever o inglês são quase que invariavelmente atribuições positivas. Por implicação, outras línguas carecem dessas propriedades ou são inferiores”. E acrescenta:

Outros argumentos *prometem* bens e serviços àqueles que aceitam o inglês – ciência e tecnologia, modernidade, eficiência, racionalidade, progresso, uma grande civilização. Essas “cenouras” atraentes são freqüentemente comparadas com o que outras línguas podem oferecer e que é apresentado como uma contrapartida negativa ao que o inglês oferece: tradicionalismo ao invés de modernidade, superstição ao invés de racionalidade, divisão ao invés de unidade etc. (p. 284)

Torna-se evidente então que, dentro de um contexto assim delimitado, a suposta neutralidade da língua inglesa nada mais é que mais uma dessas atribuições positivas

ideologicamente creditadas a ela. Braj Kachru (*apud* Phillipson, 1992, p. 282) também reuniu uma série de rótulos atribuídos à língua inglesa, entre os quais ele inclui: modernização, tecnologia e ciência. Esses são valores que se pretende atribuir a uma civilização ocidental supostamente desenvolvida como portadores de soluções para muitos dos problemas mundiais, em especial dos países periféricos.

A língua nesse caso funciona como mais uma mercadoria que se pode oferecer aos consumidores desses países. Parte-se do pressuposto então de que o inglês tem mais a oferecer do que outras línguas e portanto é uma mercadoria melhor. Ao referir-se a “cenouras” na citação acima, Phillipson nos remete às diferentes formas de imposição de poder praticadas pelos países imperialistas ao longo dos tempos. Segundo ele (1992, p. 53) as formas de poder podem ser simbolizadas pelo bastão (força impositiva), pela cenoura (barganha) e pelas idéias (persuasão). Portanto a penetração lingüística é essencial na tentativa de promover a transição dos mais rudes meios de imposição de poder dos tempos coloniais, passando para os meios mais discretos da fase neo-colonial através da barganha e chegando ao controle por meio de idéias da fase neo-neo-colonial. Nesta fase o controle das consciências se dará por meio das novas tecnologias da comunicação e a presença física dos exploradores não será mais necessária.

Phillipson coloca a questão da posição do inglês no mundo no contexto de um imperialismo lingüístico, que se dá através da dominação do inglês por meio do estabelecimento e reconstituição contínua de desigualdades em relação a outras línguas. Pode ser classificado como um tipo de lingüicismo, que ele (1992, p. 47) define como “ideologias, estruturas e práticas que são usadas para legitimar, efetuar e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos (tanto materiais quanto imateriais) entre grupos que são definidos com base na língua”.

Quanto à hegemonia lingüística do inglês, Phillipson (p. 73) a descreve como “os valores, crenças, propósitos e atividades explícitos e implícitos que caracterizam a profissão do ensino de

língua inglesa e que contribui para a manutenção do inglês como língua dominante”. Para ele, há então uma relação direta entre essa hegemonia e o ensino de língua inglesa e existem alternativas a essa hegemonia que podem desafiar a ordem existente. Assim, “a língua inglesa e o ensino de língua inglesa são hegemônicos se suportam os valores dos grupos dominantes [...]. Analisar o imperialismo lingüístico do inglês num contexto de hegemonia, com sua reprodução sob contínua contestação e com suas próprias contradições internas, deixa em aberto a possibilidade de mudança” (p. 76).

3.1.2 *Worldly English*

Outro teórico que trata da questão da língua inglesa no mundo é Alastair Pennycook. Ele dá ao inglês uma conotação ao mesmo tempo local e global. Para descrever essa situação ele usa o termo *wordly*². “O aspecto *worldly* do inglês se refere tanto à sua posição local quanto global, ambas em relação às formas como ele reflete relações sociais e constitui relações sociais e, portanto, o aspecto *worldly* do inglês é sempre uma questão de política cultural” (1994, p. 34).

Pennycook usa esse termo em contraposição à noção de inglês como língua internacional, que é usada em um discurso que considera sua disseminação natural, neutra e benéfica. Além disso, esse aspecto *worldly* do inglês não permite a separação dessa língua dos seus inúmeros contextos, enquanto que o discurso do inglês como língua internacional é favorável ao ensino da língua simplesmente, o que para ele é impossível.

Para que esse conceito possa ser inserido nas práticas curriculares, Pennycook defende o uso da pedagogia crítica, pois ele considera como um dos problemas da lingüística aplicada “seu divórcio da teoria da educação e a tendência de se lidar com a aprendizagem da língua como um

² A tradução desse termo implicaria a perda de algum de seus sentidos. É como uma combinação de *mundial* com *mundano* (que está no mundo). Optei por traduzir *worldliness*, substantivo, por *aspecto worldly*.

fenômeno predominantemente psicolinguístico isolado dos seus contextos social, cultural e educacional” (p. 99). Ele descreve a pedagogia crítica como “educação fundada num desejo por mudança social, [cujo objetivo é] mudar tanto a escola quanto a sociedade, para o benefício mútuo de ambas” (p. 297).

Segundo Benesch (2001, p. 55), utilizando a noção foucaultiana de que as resistências se formam no próprio discurso, Pennycook (1994, p. 69) evita circunscrever a disseminação do inglês dentro de teses deterministas que a classificam como imperialista ou hegemônica simplesmente. Ele considera o trabalho de Phillipson (1992) importante para a compreensão do processo de dominação global do inglês. No entanto, Pennycook se opõe à noção unilateral de que a dominação do inglês seja exclusivamente colonizadora – a qual deixa pouco ou nenhum espaço para mudança, contestação ou agência – e defende que o inglês é o próprio local de luta e resistência para falantes e aprendizes, os quais podem fazer uso da língua para fins próprios, mesmo numa situação em que são obrigados a adotá-la. Pennycook coloca grande ênfase no papel que o ensino de língua inglesa pode desempenhar nesse processo. Ele difere de Phillipson pelo fato de que este está preocupado mais com questões como “direitos humanos lingüísticos”, que, para serem garantidos, dependem da elaboração de planejamentos lingüísticos que preservem a língua local e atenuem o papel do inglês. Pennycook (1994, p. 308), por outro lado, se baseia na pedagogia e na política cultural para mudar a maneira como as pessoas são representadas e podem representar a si próprias no inglês. Para ele,

Precisamos de representações alternativas, histórias alternativas, possibilidades alternativas, e que sejam em nossas aulas de inglês, nossas aulas de lingüística e lingüística aplicada, nossos materiais didáticos. Precisamos trabalhar no e contra o inglês para encontrar alternativas culturais aos construtos culturais do colonialismo; precisamos desesperadamente de algo diferente. Mas, a menos que trabalhemos lado a lado para desalojar os discursos do colonialismo do inglês e gerar contra-discursos através do inglês, o colonialismo continuará a se repetir, [...] nas nossas aulas de inglês, em muitos contextos ao redor do mundo. (1998a, p. 217-218)

3.1.3 Inglês como língua global

Já David Crystal se refere ao inglês como uma língua global. À sua pergunta sobre que condições são necessárias para que uma língua se torne global, sua própria resposta é clara:

há a mais íntima ligação entre a dominância de uma língua e poder cultural, e esta relação ficará cada vez mais clara conforme a história do inglês for contada. Sem uma base de poder forte, seja político, militar ou econômico, nenhuma língua pode fazer progresso como um meio internacional de comunicação. (1998, p.5)

Apesar de estabelecer essa relação, Crystal (p. x) tenta abordar a questão do inglês no mundo de forma objetiva e sem tomar partido político, o que implica neutralidade. No entanto, a própria neutralidade já indica a tomada de uma posição política, conforme observa Phillipson (1999, p. 266). E ainda que relacione a expansão de uma língua com o poder do povo que a promove, Crystal tende a considerar que a posição privilegiada do inglês no mundo atualmente se deu de forma natural, pois “estava no lugar certo, na hora certa” (1998, p. 8). Ou seja, nos séculos XVIII e XIX junto com os britânicos na Revolução Industrial e expansão comercial. E no século XX junto com os norte-americanos e seu poderio econômico e tecnológico. Essas são razões, portanto, que tornam o inglês uma língua naturalmente internacional. Suas implicações históricas, políticas e sociais são colocadas em segundo plano e pouco abordadas por Crystal.

O mesmo se aplica a Bryson (1990). Para ele, “o inglês é a mais global das línguas. Os produtos são considerados mais atraentes se carregam mensagens em inglês, mesmo quando, como acontece freqüentemente, as mensagens não fazem muito sentido” (p. 179). São vários os fatores que, para ele, fazem do inglês uma língua singular. Entre eles, estão: sua flexibilidade e concisão, a riqueza de seu vocabulário e “a relativa simplicidade de sua ortografia e pronúncia” (p. 13-19). Uma argumentação contrária a essas afirmações pode ser encontrada em Pennycook (1998a).

Se para Pennycook (1994, p. 326) e Phillipson (1992, p. 76) a aprendizagem do inglês pode ser usada na formulação de contra-discursos e na mudança do estado vigente, Crystal parece se referir ao inglês antes como um instrumento utilitário. É essa língua que pode garantir aos falantes ter acesso ao mundo exterior (1998, p. 82) e estar em contato com o que há de mais atual em termos de pesquisa e idéias (p. 102), em detrimento de qualquer outra língua. Assim, os problemas que se apresentam no caminho do inglês para sua adoção por determinado país são o resultado de um conflito entre inteligibilidade e identidade (p. 116). Enquanto aquela motiva a aprendizagem de uma língua internacional, esta motiva a promoção de uma língua e uma cultura étnica. A solução poderia ser a adoção de ambas as línguas (bilingüismo). E nesse caso o inglês serve não como instrumento de transformação, mas de integração a um sistema mundial já estabelecido.

3.2 Discursos sobre a globalização

Globalização é um assunto que tem suscitado opiniões bastante diversas. Jameson (1998, p. 54) lista quatro posições diferentes em relação a ela, que vão desde a negação absoluta de sua existência até a afirmação de que a globalização integra um novo estágio, multinacional, do capitalismo e está associada à pós-modernidade. Ortiz prefere fazer uma distinção terminológica para definir as diferentes características do que se convencionou chamar globalização, diferenciando-a de internacionalização e mundialização. Aquela “se refere simplesmente ao aumento da extensão geográfica das atividades econômicas através das fronteiras nacionais” (1994, p. 15). Para ele, isso não representa nada de novo, o que coincide com uma das posições apresentadas por Jameson. E para distinguir globalização de mundialização, Ortiz (p. 29) relaciona aquela a processos econômicos e tecnológicos e esta ao domínio específico da cultura.

Giddens divide os pensadores em duas categorias conforme seus pontos de vista relativos à globalização: os céticos, que questionam todo o processo e acreditam que a economia global hoje não é diferente da de outros períodos (2000, p. 25-26). E os radicais, que pregam que a globalização é real e pode ser sentida em qualquer lugar. Para estes, o mercado global desenvolveu-se consideravelmente desde os anos 1960 e 1970 e termos como nação e fronteira perderam muito dos seus significados.

Ainda que muitos recusem a globalização como um fenômeno recente, se existente, não há como negar que nas últimas décadas os debates em torno desse assunto têm se intensificado. Esse quadro de indefinição, aliado à perspectiva de que uma nova visão de mundo esteja em desenvolvimento, tem aguçado o imaginário de teóricos e pensadores, que se apressam em fornecer definições que descrevam e interpretem a globalização e seus componentes. Se o colonialismo estabeleceu metáforas para descrever suas ações (cf. Pennycook, 1998a, p. 16), a globalização também apresenta as suas:

economia-mundo, sistema-mundo, *shopping center* global, *disneylandia* (sic) global, nova divisão internacional do trabalho, moeda global, cidade global, capitalismo global, mundo sem fronteiras, tecnocosmo, planeta Terra, desterritorialização, miniaturização, hegemonia global, fim da geografia, fim da história e outras. (Ianni, 1997b, p. 51)

Tais como: “primeira revolução mundial”, “terceira onda”, “sociedade informática”, “sociedade amébrica”, “aldeia global” (Ortiz 1994, p. 14). A essa lista pode-se acrescentar ainda “língua franca internacional”. Essa profusão de “metáforas” assinala uma vasta gama de possibilidades de discussão sobre as implicações ocasionadas pelo fenômeno da globalização ainda deixadas em aberto.

3.2.1 Globalização e expansão do inglês

O debate em torno da relação entre globalização, a expansão do inglês no mundo e a disseminação da cultura ocidental também tem se mostrado intenso. Ianni (1997b, p. 56) coloca o inglês como a “vulgata da globalização. [...] É o idioma do mercado universal, do intelectual cosmopolita, da epistemologia escondida no computador, do Prometeu eletrônico”. Giddens (2000, p. 22) acredita que a globalização é desigual e carrega fortes traços do poder político e econômico dos Estados Unidos, mas que ela é também a causa da revitalização de identidades culturais regionais em diferentes partes do mundo. Para ele, “nacionalismos locais surgem como resposta a tendências globalizantes” (p. 31).

Jameson acredita que há uma grande interpenetração de culturas, mas adverte:

os Estados Unidos não são apenas um país, ou uma cultura, entre outras, assim como o inglês não é apenas uma língua entre outras. Há uma dessimetria fundamental no relacionamento entre os Estados Unidos e qualquer outro país no mundo, não apenas países do terceiro mundo, mas até o Japão e os da Europa Ocidental [...]. (1998, p. 58)

Jameson acrescenta ainda que o inglês é visto por muitas pessoas não como uma língua cultural, mas relacionada a dinheiro e poder, e o motivo para aprendê-la obedece a critérios antes práticos que estéticos. Da mesma forma, a cultura de massa norte-americana está associada a dinheiro e *commodities* e “goza de um prestígio que é perigoso para a maioria das formas de produção cultural local” (p. 58).

Já Ortiz (1994, p. 27) afirma que “Uma cultura mundializada não implica o aniquilamento das outras manifestações culturais, ela cohabita e se alimenta delas”. E cita como exemplo a língua. Ele acredita que existe todo um senso comum que identifica o processo de globalização à unicidade cultural. Sem deixar de mencionar que a difusão do inglês como língua mundial “não é fortuita nem inocente”, Ortiz (p. 28) afirma que “o poder cumpre um papel central na sua difusão.

/ Entretanto, disso não decorre necessariamente uma uniformidade lingüística. Para existir enquanto língua mundial o inglês deve se nativizar, adaptando-se aos padrões das culturas específicas”.

Segundo Ianni (1997c), a mundialização do inglês desenvolveu-se através dos imperialismos britânico e norte-americano e ainda hoje continua servindo a esses mesmos impérios. Entretanto, nesse período de globalização do mundo, o inglês, apesar de suas conotações imperialistas, se tornou uma espécie de “jargão universal” (p. 110).

Esse tem sido não só o idioma da aldeia global, mas também e simultaneamente o idioma da babel global. Nessa babel, atravessada pelas mais surpreendentes diversidades e desigualdades, polarizada por movimentos de integração e fragmentação, todos se entendem e desentendem principalmente em inglês. Podem ser japoneses e chineses, hindus e árabes, africanos e latino-americanos, franceses e indonésios, alemães e russos, mas tendem a entender-se ou a desentender-se principalmente nesse idioma. (p. 111)

Ianni, a exemplo de Ortiz, não acredita que a “universalização” do inglês signifique automaticamente uma homogeneização lingüística e cultural. Para ele, o intercâmbio entre as diferentes línguas e culturas pode produzir tanto “mutilações e reiteraões como recriações e transfigurações” (Ianni, 1997c, p. 111). Hobsbawm (2000), por sua vez, acredita que não há evidências de que as culturas locais estejam reagindo energicamente à globalização. Para ele, o que existe é uma espécie de “combinação sincrética de culturas” (p. 125). O autor descreve como utópica a idéia de que um dia o mundo todo falará inglês e acredita que o plurilingüismo é, “por definição, um obstáculo à globalização”.

Canagarajah (1999), discutindo a relação entre o inglês e as línguas locais, afirma que a consciência humana tem condições de alojar mais do que uma língua ou cultura, assim como as línguas podem abrigar gramáticas e discursos estrangeiros. De modo que é possível superar os conflitos lingüísticos e até mesmo usá-los para benefício próprio, já que novos discursos podem ser gerados a partir dessa tensão. No entanto,

A conquista de novas identidades e discursos [...] envolve um processo doloroso de ideologias e interesses conflitantes. Se vamos nos apropriar da língua para nossos fins, é preciso ter sempre em mente a história opressiva e os valores hegemônicos associados ao inglês, e empregá-los judiciosamente. (p. 2)

3.2.2 “Uma outra globalização”

Entre os que sugerem alternativas ao processo atual de globalização, Dussel defende que o sistema “civilizador” iniciado há mais de quinhentos anos se extinguiu e propõe uma alternativa ao modelo hegemônico europeu, a partir da periferia, que ponha um fim às práticas de dominação e exclusão. Assim,

A superação da *razão administrativa cínica* (administração planetária), do capitalismo (como sistema econômico), do liberalismo (como sistema político), do eurocentrismo (como ideologia), do machismo (na erótica), do reinado da raça branca (em relação ao racismo), da destruição da natureza (na ecologia), e assim por diante, pressupõe a libertação de tipos diversos de oprimidos e/ou excluídos. (1998, p. 19)

Como resposta a uma globalização “de cima para baixo” (*globalization from above*), Brecher et al. (2000) apontam o surgimento de uma globalização “de baixo para cima” (*globalization from below*), na qual movimentos populares do mundo todo se unem para contestar o processo de globalização atual e impor seus próprios interesses e necessidades. Essa solidariedade global de origem popular, desde que transponha as fronteiras das nações, identidades e interesses restritos, pode transformar o mundo (p. ix-x). Embora os integrantes desse movimento (*globalization from below*) compartilhem de um compromisso de resistência à globalização atual, há divergências em relação ao processo de mudança. Alguns defendem a volta às economias nacionais do passado. Outros propõem a correção dos excessos da globalização atual e outros aceitam um mundo interconectado e com fronteiras nacionais não tão definidas, desde que radicalmente diferente deste que está sendo criado por essa globalização de cima para baixo (p. x-xi). Os autores defendem que esse movimento

só pode ter êxito se evoluir da resistência, da reforma e da restauração para a transformação – porém, uma transformação que esteja enraizada na resistência atual, que reforme as instituições em todos os níveis e que restaure aqueles elementos da democracia, da diversidade e do equilíbrio ecológico que a globalização de cima para baixo tem destruído. Uma transformação assim requer uma estratégia e um programa em vários níveis para impor novas regras à economia global ao mesmo tempo em que transfere riqueza e poder às pessoas comuns – uma democratização econômica e política em âmbito mundial. (Brecher et al., 2000, p.xi)

B. Santos (2000, p. 24-26) distingue quatro tipos de globalização: localismo globalizado, globalismo localizado, cosmopolitismo e patrimônio comum da humanidade. *Localismo globalizado* é o “processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso”, como por exemplo a transformação do inglês em “língua franca” ou a globalização do *fast food* e da música popular norte-americana. *Globalismo localizado* “Consiste no impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais”, como é o caso da desflorestação e destruição maciça dos recursos naturais para pagamento da dívida externa e a conversão da agricultura de subsistência em agricultura para exportação. Esses dois primeiros tipos são classificados, pelo autor, como globalização hegemônica ou “de-cima-para-baixo”.

Cosmopolitismo se refere à organização transnacional dos Estados-nação ou grupos sociais subordinados “na defesa de interesses percebidos como comuns” e para o uso em seu benefício das “possibilidades de interação transnacional criadas pelo sistema mundial”. Como, por exemplo, organizações mundiais de trabalhadores e redes mundiais de movimentos feministas. Por fim, *patrimônio comum da humanidade* se refere a “temas que apenas fazem sentido enquanto reportados ao globo na sua totalidade”, como a sustentabilidade da vida humana na Terra e temas ambientais como a proteção da camada de ozônio. Esses dois últimos tipos são classificados como globalização contra-hegemônica ou “de-baixo-para-cima”. Para o autor, tem havido preocupação crescente com o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade nas últimas décadas, que entretanto fez surgir poderosas resistências e ataque de países hegemônicos, especialmente os Estados Unidos.

Para M. Santos (2000), a globalização é o ápice de um processo de desenvolvimento técnico que, ao contrário do que se esperava, não tem se colocado a serviço da humanidade. Portanto tornam-se necessárias a superação do modelo atual e a implantação de “uma outra globalização”. Uma globalização de baixo para cima, que permita “que as preocupações de ordem social, cultural e moral possam prevalecer” (p. 154). Esse processo poderia então estabelecer novas relações internas a cada país e novas relações internacionais. No âmbito do Brasil, o país seria refeito de baixo para cima, ao contrário do processo atual, que leva o país à subordinação aos métodos da globalização.

Estamos convencidos de que a mudança histórica em perspectiva provirá de um movimento de baixo para cima, tendo como atores principais os países subdesenvolvidos e não os países ricos; os deserdados e os pobres e não os opulentos e outras classes obesas; o indivíduo liberado participe das novas massas e não o homem acorrentado; o pensamento livre e não o discurso único. (p. 14)

Uma outra globalização torna-se possível, enfim, porque a conformidade com a razão hegemônica é limitada e deixa coexistirem outras racionalidades – contra-racionalidades – cuja produção é plural e ilimitada (p. 115). E é somente a partir destas que é possível a ampliação da consciência.

3.3 Discursos referentes ao ensino de língua inglesa

Num trabalho realizado com professores de língua inglesa, Cox e Assis-Paterson chegaram à conclusão de que há um conflito entre basicamente dois tipos de discurso na área de ensino de língua inglesa: discursos que integram (*integrative*) e discursos que fortalecem (*empowering*). Ideologicamente, aqueles estão relacionados ao neoliberalismo e estes a uma formação socialista e ética. “O confronto está marcado por relações desiguais de poder entre um discurso hegemônico e um contra-discurso emergente” (1999, p. 446). Entre as características do

discurso hegemônico está a crença na neutralidade do inglês e de que o ensino de língua inglesa está livre de conotações políticas. O aprendizado da língua dá acesso a bens culturais e materiais ao redor do planeta. O contra-discurso questiona essa neutralidade e coloca a aprendizagem do inglês como um ato essencialmente político.

A seguir serão analisados dois dos principais discursos hegemônicos no ensino de línguas estrangeiras, a abordagem comunicativa e o inglês instrumental. Além de uma abordagem crítica deste último, serão apresentadas também algumas abordagens contra-hegemônicas de ensino de inglês.

3.3.1 A abordagem comunicativa

A abordagem comunicativa de ensino de línguas, na sua vertente principal, pode talvez fornecer bons exemplos de discurso integrativo e hegemônico. Segundo Almeida Filho (1998, p. 49), os principais teóricos desse movimento são os lingüistas aplicados ingleses David Wilkins e Henry Widdowson. Em 1972, Wilkins sistematiza uma nomenclatura de funções comunicativas e aspectos de gramática nocional tradicional, que passa a ser chamada de nocional-funcional. Em 1978, Widdowson sistematiza as bases teóricas do movimento, procurando mostrar a distinção entre ensinar forma gramatical (*usage*), ou seja, “citação de palavras e frases enquanto manifestações de um sistema lingüístico”, e uso comunicativo (*use*), “maneira pela qual o sistema se materializa com a finalidade de comunicação” (1991, p. 36). Fazendo uso do conceito de competência de Noam Chomsky, o autor enfatiza também a importância da “competência comunicativa”, que ele define como “conhecimento de como o sistema lingüístico se materializa

em uso em contextos sociais” (p. 195), ou seja, a capacidade do aluno de interpretar discurso³, tanto na produção quanto na recepção. Para tanto, o autor defende que o ensino da língua estrangeira deve ter seu foco na integração entre as diferentes habilidades lingüísticas e capacidades comunicativas e não tratá-las isoladamente. Com isso, Widdowson rejeita o sistema nocional-funcional e o pressuposto de que “a língua é automaticamente ensinada como comunicação através do simples expediente de se concentrar em ‘noções’ ou ‘funções’ ao invés de estruturas frasais” (p. 9). A questão aqui, conforme aponta Franzoni (1992, p. 64), é que, no plano metodológico, há apenas uma substituição de elementos basicamente gramaticais por elementos pragmáticos, mantendo-se os esquemas de funcionamento estruturais. Assim, em vez de modelos de oração isolados, foram adotadas formas lingüísticas que realizam noções ou funções igualmente descontextualizadas. Apesar disso, a autora acrescenta ainda que a proposta de Widdowson de aproximar as “habilidades lingüísticas” das “capacidades comunicativas” não elimina a dicotomia. Como o próprio Widdowson (1991, p. 16) menciona, existe aí uma relação com a distinção feita por Saussure entre língua e fala, sendo que as “habilidades lingüísticas” se referem à língua e as “capacidades comunicativas” à fala. Franzoni (1992, p. 67) sugere que essa dicotomia concebe a língua como lugar do sistemático, do social, enquanto que a fala é a sede do assistemático, do individual, e portanto exclui a possibilidade de um espaço de “convivência” entre ambas.

No plano teórico, Franzoni (p. 63) critica também o aspecto funcional das abordagens comunicativas por conferir à língua um estatuto de instrumento de comunicação, não diferindo assim das abordagens áudio-orais que as precederam. Ao centrar-se na necessidade de fornecer um meio de se assegurar a comunicação, a prática de ensino e aprendizagem de língua estrangeira

³ Widdowson (1991, p. 39) concebe o discurso como uma unidade maior da linguagem, que compreende outras unidades menores como frase, proposição e ato ilocucionário. Dessa maneira, a conferência, por exemplo, é uma forma de discurso falado.

assume uma configuração instrumental de língua.

Almeida Filho (1998, p. 8-9) procura situar o ensino comunicativo de língua estrangeira num processo de interação social, distanciando-o da noção “reduzida” de codificação/decodificação que caracteriza algumas teorias da informação. Seguindo Widdowson, ele concebe a comunicação verbal não como um simples processo lingüístico, mas como uma interação não-hierárquica que envolve conhecimentos prévios, inclusive culturais, e percepção da situação de uso. Assim, “O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua” (Almeida Filho, 1998, p. 36). Dessa forma, o aluno é colocado como sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso implica menos ênfase no ato de ensinar em si, privilegiando os aspectos práticos que fazem mais sentido para a vida e o futuro do aluno (p. 42). Embora Almeida Filho não identifique o conceito de comunicação com a categorização nocional-funcional, como aponta Franzoni (1992, p. 63), pode-se perceber na sua definição o aspecto instrumental que assume a língua na abordagem comunicativa de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Para Pennycook (1998b, p. 29), as abordagens apolíticas e a-históricas de linguagem deram origem a concepções de linguagem e comunicação em que não há espaço para a discussão de questões sobre poder e desigualdade e das disputas que ocorrem sobre o significado, o que levou a uma ênfase excessiva no funcionalismo e na comunicação, que por sua vez tende a reduzir a linguagem a um sistema que serve para a transmissão de mensagem ou “para fazer coisas com as palavras”. Para o autor, há dois problemas na visão meramente funcional da linguagem: trivialização do conteúdo e primazia da competência comunicativa. Quanto ao primeiro, desenvolveu-se a crença de que bastaria a transferência de uma mensagem de um

usuário a outro para que a aprendizagem pudesse ocorrer. Com isso, as aulas passaram a ser dominadas por jogos e “atividades interativas”, em detrimento do ensino de conteúdo, gerando uma trivialização da aprendizagem. Pennycook considera não só as implicações pedagógicas e sociais, mas também políticas dessa prática e adverte que “enquanto o ensino de língua continuar a trivializar-se, recusando-se a explorar aspectos políticos e culturais da aprendizagem de língua, ele estará mais vinculado à acomodação do que a qualquer noção de acesso ao poder” (p. 30).

Quanto ao segundo problema, que diz respeito à competência comunicativa, Pennycook afirma que, mesmo com o acréscimo de outras competências, como a sociolingüística, a estratégica, a paralingüística e a discursiva, a competência comunicativa não é suficiente para quem se propõe a explorar questões de poder e dominação na língua.

Portanto, se ensinarmos, tendo por meta a competência comunicativa, e não explorarmos como o uso da linguagem foi historicamente construído em torno das questões de poder e de dominação, ou como, nos seus usos cotidianos, a linguagem está sempre envolvida em questões de poder, estaremos, uma vez mais, desenvolvendo uma prática de ensino que tem mais a ver com acomodação do que com acesso ao poder. (Pennycook, 1998b, p. 31)

Sendo assim, nota-se que a abordagem comunicativa está configurada principalmente por um discurso hegemônico e integrativo no ensino e aprendizagem de línguas, e dificilmente poderia fornecer condições para a formulação de um discurso contra-hegemônico, principalmente no ensino de inglês.

3.3.2 O Inglês Instrumental

Moita Lopes critica o uso (e abuso) da abordagem integrativa no contexto do ensino regular no Brasil, que em geral privilegia a aquisição de competência comunicativa e o aprendizado de aspectos culturais da língua estrangeira. Ele propõe a adoção de uma abordagem instrumental, baseada na leitura, “muito mais coerente com a realidade” (1996, p. 39) e voltada

para um ensino mais pragmático, condizente com as necessidades lingüísticas do aluno brasileiro. No entanto, a abordagem instrumental, neste caso, não pressupõe necessariamente uma resistência aos discursos hegemônicos integrativos. Privilegiar o aspecto pragmático do inglês, dando ênfase aos fins utilitários da língua, principalmente na preparação dos alunos para o mercado de trabalho, não implica o questionamento da neutralidade do inglês nem tampouco a transformação do estado vigente. A exemplo do que se disse sobre o ensino comunicativo, o ensino do Inglês Instrumental, como o próprio nome já indica, pode também pressupor o uso da língua como mero instrumento para se alcançar fins específicos.

O que no Brasil se convencionou a chamar Inglês Instrumental corresponde em inglês aos termos Inglês para Fins Específicos (ESP) e Inglês para Fins Acadêmicos (EAP). De acordo com Benesch (2001, p. 25), o surgimento do ESP é normalmente analisado a partir de um discurso de neutralidade e consenso que aceita sem relutância a predominância do inglês em universidades e na ciência e tecnologia, apresentando-a como natural e inevitável. ESP é então apresentado por especialistas como uma resposta lógica a essa predominância. Benesch (p. 27) argumenta que o que essas análises das origens do ESP não abordam são os esforços conjuntos de agências governamentais, fundações privadas, universidades e indústrias norte-americanas e britânicas de promover vigorosamente o ensino de língua inglesa tanto em seus países como no exterior e de amparar o ESP como forma de expandir interesses políticos e econômicos. A autora então contesta o desenvolvimento natural e inevitável do ESP, argumentando que este nunca foi um empreendimento de puro ensino de língua, mas também político e econômico, o que coloca em xeque as implicações éticas de todo o processo (p. 31). Assim, sem uma análise explícita dessas motivações subjacentes e das relações de poder, o professor de ESP fica impossibilitado de conscientizar-se da ética de sua prática, perguntar-se a quem ele está servindo e examinar as possíveis conseqüências do seu trabalho, restando-lhe apenas aceder ao papel institucional de

promover transferência de conhecimento em detrimento do pensamento crítico. Benesch defende então o ensino crítico de ESP/EAP, que vai além do instrumentalismo pragmático e “ajuda os alunos a articular e formalizar sua resistência, a participar mais democraticamente como membros de uma comunidade acadêmica e da sociedade como um todo” (p. 61).

A situação no Brasil não parece ser muito diferente. Busnardo e Braga (1987, p. 16) apontam que o ensino de Inglês Instrumental é geralmente apresentado como a única forma de se evitar a alienação no ensino e aprendizagem, já que permite o acesso a informações essenciais nas áreas de ciência, tecnologia e humanidades. Embora as autoras (p. 24) acreditem que o texto escrito seja uma das maneiras mais eficientes e práticas de colocar o aluno em contato com uma língua estrangeira de maneira crítica, as metodologias de Inglês Instrumental normalmente refletem um conceito de linguagem que reduz a comunicação a um mero exercício de recuperação de informação. É necessário, entretanto, ir além desse conceito e enfatizar os aspectos sociais da leitura, principalmente em situações de assimetria cultural. Uma análise sócio-lingüística da posição privilegiada que o inglês e o conhecimento científico e tecnológico anglo-norte-americano ocupam no Brasil pode ser de grande utilidade para o ensino de leitura. Da mesma forma, considerando-se que a sala de aula de línguas deve ser um espaço para reflexão crítica, é fundamental desmitificar a cultura e a língua alvo e incentivar os alunos a questionar, avaliar e aceitar ou rejeitar as proposições que são apresentadas sobre elas (p. 27).

3.3.3 Formulação de contra-discursos no ensino de língua inglesa

O ensino de leitura em língua estrangeira na rede escolar é o foco principal do Parâmetro Curricular Nacional de Língua Estrangeira para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (PCN/LE) (Brasil, 1998). Embora os conceitos apresentados neste documento sejam um tanto vagos – conforme já procuramos discutir em outro trabalho (Zacchi, 2002) –, pode-se também

encontrar nele uma proposta de conscientização crítica na aprendizagem do inglês. Segundo esse documento,

a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não-hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do *status quo* ao invés de cooperar para sua transformação. (Brasil, 1998, p. 40)

Ainda de acordo com esse documento, “Contra-discursos são práticas sociais de uso da linguagem caracterizadas pela confrontação de práticas discursivas hegemônicas [...]” (p. 40). Dessa forma, o PCN/LE coloca ênfase especial no ensino e aprendizagem do inglês por sua singular situação de hegemonia no cenário mundial. Essa situação faz do inglês, em comparação com outros idiomas, um espaço mais propício à formulação de contra-discursos, para a qual a consciência crítica é fundamental.

Pennycook (1994, p. 99) critica o ensino da língua pela língua simplesmente e acredita que um dos problemas da lingüística aplicada é sua tendência em tratar a aprendizagem da língua isoladamente de seu contexto social, cultural e educacional. Para ele (p. 326), a sala de aula de língua inglesa é local propício à formulação de contra-discursos que podem colaborar para a mudança do estado vigente. Outro ponto importante para Pennycook é a conexão entre a língua e os discursos significantes no ensino de inglês. Muitos professores adotam “temas sociais sérios”, como aborto e meio-ambiente, que em geral não estão diretamente relacionados com as vidas dos estudantes ou com a posição ocupada pela língua inglesa. Fiske (1990, p. 181) chama esse processo de *deslocamento* (*displacement*). Para se expressar preocupação por um tema que é “reprimido” ideologicamente, é preciso *deslocá-lo* em direção a um tema legítimo, socialmente aceito. Mostrar preocupação pelo meio-ambiente, por exemplo, é admirável, e sua aceitabilidade

social faz dele um deslocamento bastante eficiente. Pennycook (1994, p. 312-313) acredita que é necessário dar ênfase a todas as questões e “são as conexões entre o inglês e cultura popular, desenvolvimento, capitalismo, dependência, e assim sucessivamente, que podem se constituir como partes do ‘conteúdo’ de uma pedagogia crítica do inglês”.

Assim como as abordagens de ensino contra-hegemônicas apresentadas até aqui, as demais abordagens que se opõem ao pensamento único hegemônico e propõem uma transformação do estado vigente se referem em geral a um ensino ou pedagogia crítica. Canagarajah (1999, p. 17) considera que a pedagogia tradicional assume que a aprendizagem é neutra e autônoma e que o ensino pode ser uma atividade que transfere verdades e habilidades para os alunos. Na pedagogia crítica, no entanto, há uma responsabilidade ética na negociação de valores e interesses ocultos que estão por trás do conhecimento. Enquanto a pedagogia tradicional reflete a ideologia dominante, a pedagogia crítica é capaz de questionar essa hegemonia. Assim, é parte da responsabilidade do professor auxiliar os alunos a questionar os valores e interesses ocultos que acompanham a aquisição do conhecimento.

S. Gieve (*apud* Benesch, 1999, p. 576) divide o pensamento crítico em monológico e dialógico. Ele rebate afirmações de que o pensamento crítico está situado no inconsciente e é um fenômeno da classe média ocidental. Para ele, essas são características do pensamento crítico monológico. O pensamento crítico dialógico, por outro lado, é uma prática social reflexiva e, portanto, consciente, e é uma forma de discurso dialógico em que as proposições pressupostas e implícitas numa argumentação são expostas, examinadas e debatidas, de modo que sejam considerados os diversos pontos de vista. É portanto uma poderosa ferramenta de questionamento que serve a classes e culturas diversas.

Busnardo e Braga chamam a atenção para o papel do professor como contextualizador nesse caso:

[...] a reflexão sobre a linguagem e seu funcionamento pode ser um instrumento valioso para a criação da consciência crítica, e [...] os modernos estudos da linguagem podem acrescentar muito para a formação de professores críticos. Essa visão funcional, no entanto, depende crucialmente da percepção de contextos. Como esses contextos nem sempre fazem parte do universo referencial dos alunos, a intervenção do professor e o seu papel como contextualizador é fundamental para que o aluno possa perceber o funcionamento da linguagem. (2000b, p. 100-101)

Não se trata, portanto, de impor ao aluno uma visão de mundo preestabelecida, ainda que crítica. O professor assume, na verdade, o papel de acrescentar à visão de mundo dos alunos um conhecimento prévio (contextos) que em geral eles não possuem. Caberá ao próprio aluno, de posse desse conhecimento, ponderar sobre os diversos pontos de vista que incidem sobre uma determinada questão.

3.4 Conclusão

Neste capítulo, foram abordados diversos discursos sobre a expansão do inglês, globalização e ensino de língua inglesa. Foram analisados tanto discursos hegemônicos quanto contra-hegemônicos. Esses também são os discursos que serviram como base para as discussões com os professores durante as entrevistas, no processo de levantamento de dados, conforme será exposto nos próximos capítulos.

A definição de discurso hegemônico e contra-hegemônico baseou-se principalmente nas teorias de Gramsci e Bakhtin apresentadas no capítulo anterior. Uma vez mais é preciso ressaltar, porém, que nenhum discurso é totalmente hegemônico ou contra-hegemônico. No entanto, pode-se dizer que os discursos dos textos aqui apresentados tendem mais ou para a manutenção do poder dominante, ou para sua transformação. Na apresentação e análise dos dados (capítulo 5), será discutida também a forma como os professores entrevistados orquestram esses discursos conflitantes e como desse processo decorrem contradições e dilemas que em geral estão presentes no cotidiano da sala de aula.

4 QUESTÕES METODOLÓGICAS

Insisto com o que já disse: o que nos circunda está inscrito em nós. Aqui, voltamos a encontrar o princípio do holograma: não só a parte está no todo, mas o todo está na parte. Há outro aspecto: acreditava-se ter um conhecimento certo, objetivo, porque se havia eliminado o observador, porque o observador era um elemento contingente.

(Edgar Morin, A noção de sujeito)

4.1 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi efetuada em duas escolas municipais de ensino regular de Belo Horizonte – MG: escola A, numa região periférica, e escola B, na região central. A divisão dos ciclos nas escolas municipais de Belo Horizonte é feita em blocos de três anos. Assim, são quatro ciclos no total, incluindo um ano de pré-primário no primeiro ciclo. O 4º. e último ciclo corresponde então ao Ensino Médio. A escola A trabalha com o 3º. e 4º. ciclos e funciona nos três turnos. A escola está situada na periferia de Belo Horizonte, próximo da fronteira com o município de Contagem. Segundo o Plano Político-Pedagógico da escola, a grande maioria dos alunos vem da própria região. A maioria não trabalha e a situação econômica parece ser diversificada, sendo que um terço tem renda familiar até três salários mínimos e um terço com mais de seis salários mínimos. Conforme pude observar, há um cuidado muito grande com a organização da escola e a manutenção de suas dependências.

A escola B está localizada na região central da cidade. O Plano Político-Pedagógico da escola está desatualizado, devido a várias mudanças que vêm ocorrendo na estrutura da rede municipal de ensino nos últimos anos. Os dados sobre a escola foram obtidos em conversa informal com o vice-diretor. Essa é uma das maiores escolas do estado, com cerca de 3.600 alunos. Passou por uma reforma recentemente e enfrenta alguns problemas de estrutura devido ao grande número de alunos. Apesar disso, é aparentemente muito bem organizada. A escola oferece

o 3º. e 4º. ciclos de ensino nos três turnos, além de Educação para Jovens Adultos nos períodos da tarde e da noite e Educação Especial no período da manhã. O público é bastante heterogêneo, no que se refere tanto às classes sociais quanto à procedência dos alunos. Eles vêm de todas as partes da cidade, inclusive das cidades vizinhas. Segundo o vice-diretor, essa é uma escola muito procurada, pois é uma das mais antigas da rede municipal.

Em cada escola, foram entrevistados quatro professores. Foram cinco professoras e três professores, com faixa etária entre 27 e 53 anos, que atuam nos três turnos de aula, no Ensino Médio ou Fundamental. Quase todos são provenientes do estado de Minas Gerais e concluíram o curso de Letras na UFMG ou na PUC-MG (*vide* anexo 3).

4.2 Coleta de dados

Os primeiros contatos com as escolas foram feitos em janeiro de 2002. Nessa época, as escolas estavam terminando o ano letivo de 2001, devido a uma greve realizada no ano anterior. Na escola B fiz o contato diretamente com os professores e, na escola A, com o coordenador de Língua Inglesa. A coleta de dados em si foi realizada no período de 1º. de abril a 24 de junho de 2002, a maior parte nas próprias escolas.

A coleta de dados foi efetuada de duas formas principais. Primeiramente foi passado um questionário aos professores de língua inglesa selecionados para levantamento de informações pessoais e a respeito de sua formação profissional (*vide* anexo 1). Em seguida, foram feitas entrevistas com esses mesmos professores. Nas entrevistas, de tipo semi-estruturado, seguiu-se um roteiro de perguntas que foram feitas a todos os entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas em fitas cassetes, com uma média de duração de 60 minutos. As perguntas foram baseadas em três fragmentos de texto que representam discursos tanto hegemônicos quanto contra-hegemônicos a respeito da posição do inglês no mundo e do ensino de língua inglesa (*vide*

anexo 2). Os textos foram passados aos professores, um de cada vez, durante a entrevista. Outros instrumentos também foram utilizados, tais como anotações e observação, além de análise de documentos como planos de ensino de alguns professores e o projeto político-pedagógico de uma das instituições. Essa diversificação de instrumentos de pesquisa permite uma triangulação tanto na coleta quanto na análise dos dados, de forma que em ambas as etapas se dê uma convergência de subjetividades (cf. Cavalcanti, 1991).

Com relação aos textos que foram apresentados aos professores durante a entrevista, a uma certa altura resolvi mudar a seqüência na sua apresentação, pois pareceu-me que o texto 1 estava direcionando as respostas de forma acentuada e num momento muito prematuro da entrevista. Isso fazia com que alguns entrevistados deixassem de lado um discurso próprio para adotar o discurso do texto sem que antes fosse possível desenvolver e explorar os pontos de vista que eles apresentaram no início da entrevista. Como enfatiza Mason (1997, p. 33), desenhos de pesquisa qualitativa precisam ser flexíveis e permitir que as tomadas de decisão aconteçam no decorrer da pesquisa. Neste caso, as três últimas entrevistadas (P6, P7 e P8) receberam primeiro o texto 2 e depois o texto 1. Nas transcrições e análise dos dados, vou me referir aos textos sempre na seqüência em que eles aparecem no anexo 2, independentemente da seqüência em que eles foram apresentados aos entrevistados.

4.3 Método

4.3.1 Pesquisa qualitativa

Para a execução do trabalho proposto neste projeto, foi efetuada pesquisa de natureza qualitativa, de cunho interpretativista, mais especificamente a etnográfica. A pesquisa qualitativa, em oposição à quantitativa, apresenta características que se encaixam melhor nos objetivos propostos por este trabalho. De acordo com Denzin e Lincoln,

A palavra *qualitativo* implica uma ênfase em processos e significados que não são rigorosamente examinados, ou medidos (quando medidos), em termos de quantidade, quantia, intensidade ou frequência. Pesquisadores qualitativos enfatizam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as restrições circunstanciais que dão forma à investigação. (1998, p. 8)

Enquanto a pesquisa qualitativa enfatiza o processo de criação e significação da experiência social, os estudos quantitativos valorizam a medição e análise de relações causais entre variáveis. Além desses aspectos, Denzin e Lincoln (p. 10-11) estabelecem outras diferenças entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa. Em primeiro lugar, fazendo uso de observação e entrevistas detalhadas, os pesquisadores qualitativos acreditam que podem se aproximar mais da perspectiva do sujeito, já que os pesquisadores quantitativos têm que recorrer a materiais objetivos que permitam inferir resultados. Segundo, a pesquisa qualitativa está mais apta a perceber as dificuldades no cotidiano das relações sociais, ao passo que a pesquisa quantitativa se abstrai desse mundo e dificilmente o estuda diretamente. A busca por uma ciência baseada em números e probabilidades afasta-a das relações do mundo cotidiano. Assim os pesquisadores qualitativos valorizam descrições ricas do mundo social, enquanto que os quantitativos tendem a subvalorizar os detalhes.

Isso não implica dizer que se deva rejeitar veementemente qualquer avaliação quantitativa, pois, conforme sugere Pennycook (1998b, p. 47), “a polêmica quantitativo/qualitativo torna a questão obscura”. Da mesma forma, Mason (1997, p. 6) adverte que a pesquisa qualitativa não precisa estar necessariamente em oposição à quantitativa, já que as distinções entre ambos os métodos não estão definidas com exatidão, sendo possível, dependendo dos objetivos propostos, combinar características de ambos. Mesmo assim, quando a pesquisa qualitativa faz uso de formas de quantificação, as formas estatísticas de análise não são consideradas centrais. Isso, no entanto, não invalida as distinções descritas acima e não nos

impede de traçar algumas características básicas da pesquisa qualitativa. De acordo com a própria Mason (p. 4-5), a pesquisa qualitativa está baseada em:

- “uma posição filosófica que é amplamente ‘interpretativista’, uma vez que está preocupada com a maneira como o mundo social é interpretado, entendido, sentido ou produzido”;
- métodos de coleta de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social;
- métodos de análise que envolvem a percepção da complexidade, detalhe e contexto, ou seja, com base em dados substanciais, detalhados e contextuais.

Seguindo essa linha de pensamento, não se busca, neste trabalho, dados numéricos e estatísticos que dêem uma visão ampla e genérica do que pensam e como se comportam os professores de inglês. Tampouco evidências que comprovem teses gerais ou relações causais entre o ensino de inglês e outras variáveis como disseminação da cultura anglo-norte-americana. A própria escolha da entrevista qualitativa como instrumento de coleta de dados indica o propósito de buscar entender, de forma profunda e detalhada, como esses professores sentem e interpretam a sua atividade diante de questões polêmicas como globalização e hegemonia cultural. A interação proporcionada pelas entrevistas permitiu-me uma aproximação maior da perspectiva desses professores de forma a poder perceber melhor a complexidade de suas relações sociais e profissionais e os dilemas e contradições presentes em suas falas, dentro dos contextos específicos em que cada um atua.

Outra questão que deve ser abordada com relação à coleta e análise dos dados é a relação entre pesquisador e pesquisado. Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que o pesquisador não pode ser considerado neutro ou distanciado do conhecimento que está gerando. Em vez disso, ele é uma pessoa com uma posição social e acadêmica definida e portanto deve procurar entender seu papel no processo (cf. Mason, 1997, p. 6). Pesquisadores quantitativos tendem a distanciar-se

do sujeito pesquisado para evitar interferência na geração de dados. Para eles a geração de dados de boa qualidade implica a coleta por um investigador externo, que não influencie o comportamento dos sujeitos da pesquisa. Dessa forma eles estariam produzindo “representações totalmente objetivas da realidade” (Cameron et al., 1992, p. 5). Em contraposição, acreditamos que não existem observações objetivas, mas sim situadas socialmente no mundo tanto do observador quanto do observado. Concordamos com Denzin e Lincoln (1998, p. 24) em que “Qualquer olhar é sempre filtrado pelas lentes da língua, gênero, classe social, raça e etnia”. Assim,

Trazemos, inevitavelmente, nossas biografias e subjetividades para cada estágio do processo de pesquisa, e isso influencia nas perguntas que fazemos e no modo como procuramos encontrar as respostas. Acreditamos que a subjetividade do observador não deveria ser vista como uma interferência lastimável, mas como um dos elementos nas interações humanas que compreendem nosso objeto de estudo. (Cameron et al., 1992, p. 5)

Neste caso, não podemos deixar de levar em consideração minha participação no processo de coleta e análise dos dados. Minha posição como estudante de Mestrado, vindo de uma instituição de ensino superior, certamente influenciou não só na elaboração das perguntas e na condução das entrevistas, mas também na maneira como os entrevistados me viam e interagiam comigo. Também o fato de eu já ter atuado como professor de língua inglesa e experimentado muitos dos dilemas que afligem esses professores pode ter sido determinante na forma como procurei direcionar as entrevistas. E esses são fatores que continuaram influenciando também no processo de análise dos dados, na medida em que busquei selecionar, interpretar e apresentar os dados que me pareceram relevantes.

4.3.2 A etnografia na educação

De acordo com H.W. Wolcott (*apud* Lüdke, 1986, p. 14), “o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo”. No caso do presente projeto, a investigação acerca das posições dos professores de língua inglesa deverá levar em consideração o contexto em que esse professor está inserido e a inter-relação dos seus componentes, além da própria questão do papel do inglês hoje no Brasil e no mundo. Não seria suficiente analisar os pontos de vista do professor acerca de questões pedagógicas e culturais em âmbito mundial e nacional, e como elas se refletem na sala de aula, sem levar em consideração aspectos como a escola em que esse professor leciona, a formação acadêmica e profissional do professor e as discussões em torno da globalização e do ensino e aprendizagem do inglês nos dias atuais. Esses aspectos fazem parte de uma macro-estrutura que pode ter influência expressiva sobre as concepções de ensino do professor. Pois, para S. Wilson (*apud* Lüdke, 1986, p. 15), o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que se situa.

Wolcott (*apud* Lüdke, 1986, p. 14) coloca também alguns critérios para a utilização da abordagem etnográfica. Dentre os quais, pode-se citar:

- A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta.
- O problema é redescoberto no campo, o que impede a adoção de um desenho rígido de pesquisa e a definição apriorística de hipóteses. Dessa forma, o problema inicial da pesquisa vai sendo revisto e aprimorado no decorrer da pesquisa e conforme a situação o exija.

Conforme foi mencionado anteriormente, neste trabalho buscou-se combinar vários métodos de coleta de dados, tais como questionários, entrevistas, análise de documentos e observação. Além disso, evitou-se a elaboração de hipóteses que delimitassem as possibilidades e

abrangência das descobertas, dando-se preferência à formulação de perguntas de pesquisa que permitissem maior flexibilidade no tratamento dos problemas abordados. Dessa forma foi possível fazer alterações no decorrer da pesquisa, tais como inverter a ordem de apresentação dos textos lidos pelos professores durante as entrevistas e acrescentar ou suprimir perguntas entre uma entrevista e outra quando eu sentia que alguma coisa estava faltando ou fora de lugar. Embora eu tenha seguido um roteiro de perguntas pré-elaborado e procurado aplicá-lo em todas as entrevistas, tentei elaborar as perguntas adicionais sempre em consonância com as respostas dos entrevistados, de modo que as entrevistas não seguissem todas um rumo predeterminado, mas se adaptassem ao contexto e ao conteúdo das falas de cada professor, sem no entanto pretender que minha participação fosse neutra.

4.3.3 Entrevista qualitativa

O principal instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi a entrevista. A escolha pela entrevista qualitativa do tipo semi-estruturado atende basicamente aos mesmos princípios citados anteriormente acerca da pesquisa qualitativa. Herbert e Irene Rubin (1995, p. 31-32) relacionam a entrevista qualitativa à abordagem interpretativa quando se trata de conhecimento social. Pois, segundo essa abordagem, o sentido se constrói através da interação e não é padronizado de um lugar a outro ou de pessoa para pessoa. Além disso, a abordagem interpretativa enfatiza a importância de se enxergar o sentido no próprio contexto. Para esses autores, “A pesquisa qualitativa não está em busca de princípios que são verdadeiros o tempo todo e em todas as condições, como leis da física; em vez disso, o objetivo é entender as circunstâncias específicas, como e por que as coisas de fato acontecem num mundo complexo” (Rubin e Rubin, 1995, p. 38). A pesquisa qualitativa também proporciona a interação entre entrevistador e entrevistado, o que não acontece na pesquisa quantitativa. Assim, “Privilegiar os

pontos de vista do ator é uma parte importante dos paradigmas interpretativistas” (Bevan e Bevan, 1999, p. 24-25). Em vez de se portarem passivamente, os entrevistados têm a oportunidade de compartilhar da entrevista e eventualmente até mesmo mudar o seu curso. Os entrevistados são portanto “tratados como parceiros, e não como objetos de pesquisa” (Rubin e Rubin, 1995, p. 10). A entrevista qualitativa permite portanto uma representação mais justa e mais completa dos pontos de vista dos entrevistados (cf. Mason, 1997, p. 42). Além disso, entrevistadores qualitativos não podem ser totalmente neutros e têm de levar em consideração a influência de suas próprias crenças, interesses e necessidades em sua interação com o entrevistado, ou seja, no momento em que elabora as perguntas e procura interpretar as respostas.

Em resumo, a escolha pela entrevista qualitativa se deve ao fato de que, como sugere Mason (p. 39-40), ontologicamente, “o conhecimento, pontos de vista, apreensões, interpretações, experiências e interações das pessoas são propriedades significativas da realidade social” que a pesquisa se propõe a explorar. E de que, epistemologicamente, “uma forma legítima de gerar dados sobre essas propriedades ontológicas é interagir com as pessoas, conversar com elas, ouvi-las e ter acesso a seus relatos e articulações”.

Para se vencer o inimigo, é preciso primeiro conhecê-lo.

(Professor entrevistado (P3), citando um ex-professor de literatura norte-americana)

Os dados serão analisados e apresentados em três diferentes seções, nas quais será analisada a discussão que se seguiu a cada um dos textos lidos durante as entrevistas. Ao final das seções, será apresentado um pequeno quadro em que consta a posição de cada entrevistado em relação à tendência de sua fala: discurso hegemônico, contra-hegemônico ou interdiscursividade. As considerações finais virão numa quarta seção, que incluirá também um quadro comparativo dos três anteriores. A função dos quadros *não é classificar com exatidão* o discurso de cada professor. Funciona mais como uma ferramenta para auxiliar o leitor a visualizar e comparar as tendências dos discursos dos entrevistados entre si. Procurei também apresentar a análise de cada um deles separadamente, sem necessariamente seguir uma seqüência lógica. E sem tampouco seguir a mesma seqüência de professores exibida nos quadros.

Os textos apresentados aos entrevistados veiculam discursos diferenciados, hegemônicos ou contra-hegemônicos, a respeito de três temas principais: ensino de língua inglesa, globalização e a situação do inglês no mundo, conforme foi discutido no capítulo 3. Esses foram então os temas dominantes durante as entrevistas e a eles será dedicada a maior parte desta análise.

As definições de discurso utilizadas foram produzidas com base no conceito de hegemonia de Gramsci e nas discussões de Bakhtin acerca da plurivocidade do discurso, conforme discutido no capítulo 2. O discurso hegemônico se refere ao discurso centralizador, unitário, que busca erradicar a diversidade e impor seus próprios valores como se fossem universais. E que portanto busca legitimar um poder dominante. O discurso contra-hegemônico,

por outro lado, demonstra uma resistência a esses valores, estabelecendo a todo instante um conflito com a visão ideológica dominante e fornecendo alternativas a elas. Trata portanto de transformar o estado vigente. A intersecção desses espaços discursivos é representada pela interdiscursividade, que se manifesta principalmente através de dilemas e contradições nas falas dos entrevistados. É por meio da interdiscursividade que se pode perceber mais claramente o conflito que marca a interação entre as diversas vozes que constituem o meio social e profissional dos entrevistados. Além dessas vozes, há que se considerar também, no momento da entrevista, as vozes dos textos que lhes foram apresentados e a do próprio entrevistador.

As questões abordadas neste trabalho, em muitos casos, parecem ser problemáticas para os professores de língua inglesa e representam alguns dos dilemas enfrentados por eles em sua prática diária. Se o que eles expressam nessas entrevistas é resultado de toda a variedade de discursos a que estão expostos e que são mais ou menos internalizados por eles, o que se tem nem sempre é a expressão de uma convicção ideológica, mas a combinação de ideologias diversas ou o conflito entre elas, que em geral resulta em contradições. Essas contradições apontam para dilemas que se manifestam concretamente na fala dos entrevistados e nos levam a pressupor um vasto espaço de interdiscursividade conflituada. Na intersecção entre discursos hegemônicos e contra-hegemônicos, a interdiscursividade nos permite perceber como os entrevistados orquestram as várias vozes a que estão expostos: do entrevistador, dos textos, dos colegas, dos alunos etc. E como eles incorporam um discurso alheio para depois tentar torná-lo seu (cf. Bakhtin, 1988). Em muitos casos, a busca por um discurso próprio não chega a ser bem-sucedida, pois é difícil constatar qual o discurso que eles estão de fato defendendo. Essa interdiscursividade permeia todas as falas, em todos os entrevistados. Portanto, não há como classificar as falas como puramente hegemônicas ou contra-hegemônicas – já que há uma justaposição de diversos

discursos, ou vozes – mas pode-se supor que o pêndulo tende a balançar ora mais para um lado, ora mais para o outro.

Outro ponto que deverá ser levantado nesta análise refere-se às estratégias discursivas adotadas por alguns entrevistados no decorrer das entrevistas. Essas estratégias em geral permitem ao falante evitar a abordagem direta do assunto em questão, refugiando-se em algum discurso aparentemente mais seguro e menos comprometedor. Assim como na interdiscursividade, essas estratégias discursivas tornam difícil constatar que posição os entrevistados estão adotando.

Por fim, devo ressaltar que o processo de análise dos dados também foi desenvolvido nos moldes do método qualitativo. Assim como na coleta dos dados, não busquei uma visão objetiva e imparcial dos acontecimentos, mas subjetiva. Conforme mencionei anteriormente, meu papel como entrevistador muito provavelmente influenciou no processo de geração dos dados. Da mesma forma, a análise só poderia ser feita levando-se em consideração a interferência de minha própria subjetividade e pontos de vista. Como afirma Canagarajah (1999, p. 51), na apresentação dos dados “O que é descrito é construído pelo etnógrafo de uma maneira altamente seletiva, em consonância com os discursos e convenções que regem a pesquisa”. Mesmo assim, na apresentação dos dados, estarei sempre me referindo a mim, durante minha participação nas entrevistas, como “entrevistador”, na terceira pessoa, com o simples propósito de facilitar a leitura.

5.1 Texto 1

O primeiro texto apresentado aos entrevistados foi o seguinte:

[...] a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos* em relação às

desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não-hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do *status quo* ao invés de cooperar para sua transformação. (PCN – Língua Estrangeira – 3º. e 4º. ciclos do ensino fundamental, p. 39-40)

*Contra-discursos são práticas sociais de uso da linguagem caracterizadas pela confrontação de práticas discursivas hegemônicas (por exemplo, os contra-discursos dos negros em relação aos discursos dos brancos).

Esse é um texto que se caracteriza como um discurso contra-hegemônico. A consciência crítica é fundamental para a elaboração de contra-discursos e a transformação do mundo. Nesse caso, o ensino e a aprendizagem do inglês buscam não a legitimação e reprodução de interesses expressos em ideologias dominantes. Tampouco a manutenção do estado vigente – o das desigualdades entre os países e grupos sociais –, mas sua transformação, visando a uma possível eliminação ou diminuição dessas desigualdades, o que pressupõe resistência e ação por parte do aluno. Dentro da concepção gramsciana de hegemonia, essa transformação se torna possível na medida em que o sistema hegemônico é atravessado por “lacunas” (cf. Busnardo e Braga, 2000a, p. 15) que permitem resistência no seu próprio interior.

Analisando a reação dos entrevistados à leitura desse texto, nota-se que esse discurso contra-hegemônico toma, em suas falas, matizes variados, sendo que em alguns casos ele é utilizado para, na verdade, expressar um discurso hegemônico. Em outros casos, mesmo havendo o reconhecimento das questões que o texto veicula, há um certo ceticismo com relação aos resultados que os professores podem obter na prática.

Dentre os entrevistados, a fala de P4 é a que talvez demonstre uma identificação maior com o discurso contra-hegemônico veiculado no texto⁴:

Segmento 1

E – Primeiramente, o que você acha desse texto?

P4 – É um pouco daquilo que eu te falei, que / esse tipo de conscientização que eu tento fazer, acho que tem um pouco a ver com isso aqui. / A idéia é essa mesmo, né. No início do meu trabalho, quando eu não levava isso em conta, eu acabava sendo vítima desse tipo de rejeição e sem ter muitas armas para estar justificando isso. E é uma coisa que acabava me deixando muito frustrado. Não tinha embasamento, / eu mesmo não tinha tanta, tanta certeza em relação a essas coisas, tanta informação em relação a essas coisas. Eu mesmo comecei a me questionar sobre qual a utilidade do que eu estava fazendo. E, realmente, o ensino de inglês desvinculado dessa questão aqui, / ela perde muito o sentido mesmo. Para eles, para os alunos, fica uma coisa muito fora da realidade.

P4 relaciona o ensino de inglês às questões colocadas no texto 1. Para ele, sem essa relação, o ensino perde seu sentido e o inglês se torna um elemento “fora da realidade” dos alunos. Ele se contrapõe portanto à idéia do ensino da língua pela língua, desvinculada de questões sociais e políticas mais amplas. É preciso ressaltar, porém, que, embora o entrevistado esteja produzindo um discurso contra-hegemônico, ele não o faz devido a uma convicção estritamente ideológica. Há na verdade, em sua fala, uma justificativa pessoal para a defesa das idéias veiculadas pelo texto. O próprio uso que ele faz do termo “conscientização” decorre mais de sua experiência pessoal do que a uma conceituação teórica. O discurso de P4 portanto não pode ser classificado como puramente contra-hegemônico, assim como tampouco o de qualquer outro entrevistado. Sua fala é de fato perpassada pela interdiscursividade, tanto mais evidente por conter também traços de discursos hegemônicos. Como na afirmação, em outra passagem, de que a transformação de mundo passa também pela qualificação profissional. Ou seja, o inglês pode

⁴ Convenções para a transcrição das entrevistas

E – Entrevistador

P1-P8 – Professores entrevistados

Negrito – ênfase na entonação

(?) – incompreensível

/ – pausa breve

// – pausa longa

ser um instrumento útil ao aluno para sua colocação no mercado de trabalho, sem o qual, o aluno pode estar em desvantagem. Por outro lado, para P4, o aluno precisa ter consciência não só de que é necessário aprender inglês, mas também de que isso não implica incorporar voluntariamente os valores vinculados à língua, de certa forma idealizando-a.

Segmento 2

E – Porque, / aí no texto fala / na manutenção do *status quo* ou na transformação dele, né. Aí, você acha que, nesse caso, se o aluno, aprendendo inglês pra uma melhor [...] qualificação profissional, [...] não estaria colaborando com a manutenção do *status quo*?

P4 – Eu acho que ele não estaria colaborando se ele tivesse essa consciência de que / o fato de que ele sabendo, utilizando uma língua estrangeira, // alguns problemas que poderiam ocorrer dessa opção por aprender e estudar uma língua, / o que pode ser perigosa seria a questão, a questão da colonização mesmo. Se ele aprende a língua, / essa língua serve como pré-requisito para que ele seja contratado (?), / mas ele começa a imaginar aquela cultura com a qual ele está começando a ter contato como algo melhor do que existe no país dele, / aí eu já acho que seria uma influência perigosa. Então, eu acho que é importante que ele tenha essa consciência (?), de que ele precisa daquilo para não estar em desvantagem em relação a outros, mas que o fato de ele estar utilizando uma língua que veicula uma cultura diferente da dele / não quer dizer que ele precisa se vestir, né, desses valores.

E – Quando você falou então, né, mesmo no início, da conscientização, você se referia a isso, a esse aspecto também?

P4 – Quando eu falei na primeira vez, eu não tinha me lembrado disso, mas, mas essa conscientização que eu falei / é / na verdade acho que seria dessas duas coisas: quanto o aprendizado de inglês pode te dar profissionalmente, mas desde que ele tenha em mente que isso não implica em trocar valores de uma cultura por outra, né. É estar assimilando o que que há de bom numa coisa e o que não há, o que não é bom. O que que ele tem aqui equivalente, na cultura dele, que ele não precisa (?).

A apropriação do inglês pelo aluno, ainda que para fins utilitários, deve vir acompanhada de uma conscientização das diferenças culturais e de valores, impedindo assim uma idealização da língua e cultura alvo. O termo “conscientização” no final desse segmento reflete melhor a convicção do professor, em oposição ao seu uso no segmento anterior. Isso não quer dizer que o professor vá impor suas crenças ao aluno. Através do ensino crítico, o professor pode provocar esse discernimento do aluno para quais aspectos da outra cultura lhe são úteis ou não. Mas não um ensino crítico monológico, doutrinador, e sim dialógico, já que pressupõe que é o aluno, mediado pelo professor, que irá avaliar por si mesmo os diferentes pontos de vista em debate.

Conforme foi apresentado acima, para Benesch (1999, p. 576), “o pensamento crítico dialógico inclui um estudo e um exame completo de vários pontos de vista”.

A fala de P4 demonstra que ele concorda, em termos gerais, com o conteúdo do texto 1 e acredita ser, não só possível, mas necessário trabalhar aquelas questões em sala de aula. No entanto, alguns dos entrevistados se posicionaram de forma dúbia diante do texto. Apesar de concordarem com seu conteúdo e acharem extremamente importantes os pressupostos que estão sendo veiculados ali, encontram – ou colocam – uma série de obstáculos para pô-los em prática.

É o caso de P5, por exemplo, que acredita que a transformação de mundo só pode se dar quando a pessoa domina a língua estrangeira e é então capaz de ler revistas e assistir canais de televisão estrangeiros. Isso lhe permitiria “ter uma leitura muito mais profunda [...] do que uma pessoa que simplesmente lê uma tradução”. O problema nesse caso é que todo o processo de aprendizagem fica excluído e o aprendiz estaria apto a transformar o mundo somente quando já estivesse dominando o idioma, não lhe restando muita opção de ação antes desse estágio. Ou seja, esse poder de transformação não estaria implícito no processo de ensino e aprendizagem de inglês.

O entrevistador perguntou-lhe se, pensando na realidade de seus alunos, o fato de aprender uma língua poderia por si só proporcionar uma perspectiva crítica do mundo. A entrevistada enfatizou então que não há nenhuma relação entre uma coisa e outra, um sujeito transformador não precisa necessariamente dominar uma língua estrangeira. É uma relação que tem muito mais a ver com “consciência política”. Essa é também uma questão problemática, uma vez que, indiretamente, P5 dissocia ensino de inglês de conscientização política. E mais uma vez ela exclui o processo de ensino e aprendizagem da língua, em que essa conscientização poderia ser trabalhada em sala de aula. O entrevistador perguntou-lhe então qual seria o papel do professor de inglês nesse caso. A entrevistada afirmou que ele também teria o papel de

conscientizar o aluno para que não seja um “mero consumidor”. Porém, para que o professor possa promover essa “consciência crítica” no aluno, é necessário que ele próprio a tenha antes de mais nada. E acrescentou que sempre teve preocupação em abordar questões que fossem além da língua e que a língua inglesa é “a forma para ele [o aluno] chegar no conteúdo”. O entrevistador indaga então sobre o uso da pedagogia crítica:

Segmento 3

E – [...] você faz ou faria uso da pedagogia crítica para ensinar o inglês?

P5 – Com certeza. Com certeza. Dei aula de português também, sempre fiz. Sempre muito cuidado quando propor os textos, sabe. Sempre tentando tirar daquilo ali o máximo. Principalmente para levantar a auto-estima de alunos mais carentes. Sabe, eles se sentirem mais inseridos. Para mostrar que eles também podem ter voz e vez, participar. Aí já é uma questão de você passar para eles uma / noção de cidadania, né, que é importantíssima para eles. Eu acho isso fundamental, isso tem que ser feito. Não só inglês, como português, como qualquer área. Com certeza.

Ainda que com algumas contradições em suas afirmações, P5 não recorre aos tradicionais discursos hegemônicos abordados neste trabalho, como o ensino de inglês instrumental ou para a comunicação (*vide* capítulo 3). Em vez disso, ela faz menção a conceitos como “cidadania” e inserção de alunos carentes. Nesse caso, não uma inserção profissional, mas social e política.

Ainda que P5 se atribua essas funções, ela não deixa de mencionar, como já foi comentado, que é necessário que o professor tenha consciência crítica antes de poder promovê-la. Ou seja, para ela, alguns estão aptos a conscientizar os alunos, mas outros não. Esse pode ser então um sério obstáculo para que a transformação proposta no texto 1 possa ser colocada em prática na sala de aula pelo professor de inglês. Outro entrevistado, P3, também questiona sua viabilidade e em várias ocasiões põe em xeque os pressupostos do texto. Após o entrevistado afirmar que procura fazer com que os alunos questionem a presença tão forte do inglês em nosso meio, o entrevistador lhe pergunta se isso estaria relacionado com a proposta de “provocar a consciência crítica” apresentada no texto. De início, ele concordou, mas em seguida afirmou:

Segmento 4

P3 – Eu acho, não sei, olhando um pouco isso, eu acho ótimo também o que está escrito aqui, mas / sabe, não sei se isso é possível.

E – Na prática...

P3 – Eu acho que nós somos consumidores passivos de cultura, geralmente sim, na maior parte das vezes. Agora, eu acho que a gente pode chegar a ter uma consciência crítica, sim. E eu acho que a gente tem que pensar também (?) essa crítica para chegar aonde? Será que é para eu, / essa consciência crítica vai me fazer enxergar as coisas por vários ângulos? Vai me fazer enxergar melhor? Vai melhorar meu relacionamento com as pessoas? Vai ser capaz de não me fazer aceitar muito / o que me é imposto?

Mais tarde, comentando o trecho do texto que diz “colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais”, ele avalia: “Eu acho que às vezes a gente até enxerga essas desigualdades, mas será que a gente chega a fazer alguma coisa contra? Será que existe um contra-discurso?”. O entrevistador procurou então lhe mostrar que os contra-discursos não necessariamente já existem, mas que eles ainda podem estar por ser formulados, com o quê ele aparentemente concordou. Se esses questionamentos ao discurso contra-hegemônico podem, à primeira vista, indicar uma circunstância de forte interdiscursividade, um deles no entanto aponta mais claramente para o caminho da consciência crítica. A idéia de que esta pode “fazer enxergar as coisas por vários ângulos” é um bom exemplo do “pensamento crítico dialógico” discutido acima, em relação à fala de P4 (segmento 2).

Por fim, quando o entrevistador lhe pergunta se a hegemonia do inglês pode ser abordada em sala de aula, P3 responde que ela *deve* ser abordada, mas que é preciso “pisar em ovos”. E acrescenta que a considera irreversível, mas que não vê esse fato de uma forma muito negativa. Essas afirmações atestam o difícil dilema do professor de inglês na abordagem de temas como a hegemonia dessa língua. Na fala de P3, fica clara a necessidade de se abordar tais questões, mas com o cuidado de não despertar no aluno a rejeição pelo idioma, nem uma noção simplista e maniqueísta de relações de poder, em que o inglês poderia aparecer como a língua do poder e da dominação e que seria preciso “combatê-la” para não sermos dominados.

A mesma preocupação demonstrou P2. Para ele, os alunos já vêm com um certo preconceito contra o inglês, com a idéia de que essa é uma língua que está imposta e “domina o mundo inteiro, acaba com nações e povos”. O professor se vê assim no dilema de ensinar a língua “do poder econômico [...], possível ameaça para outras línguas” (Brasil, 1998, p. 39-40). P2 busca mostrar então, para seus alunos, que há também aspectos positivos que fizeram do inglês uma língua “internacional”. Como a auto-estima dos norte-americanos (que os brasileiros não teriam) e a objetividade da língua. E cita ainda o processo de colonização dos Estados Unidos em oposição ao do Brasil. O que justificaria o fato de ser o inglês e não o português uma língua “internacional”. Não obstante o dilema que representa o ensino de uma língua hegemônica, P2 cai em contradição nessas afirmações. Sem deixar de reconhecer os aspectos negativos que estão por trás da hegemonia do inglês, ele menciona aspectos “positivos” que carecem de uma contextualização histórica mais precisa. Ao comparar os Estados Unidos com o Brasil, ele deixa transparecer uma certa superioridade daquele país.

P2 acredita também que não se pode restringir o ensino de uma língua a seus aspectos estruturais apenas. Através dessa língua, o aluno pode interagir com o mundo:

Segmento 5

E – [...] Como que você acha que o processo de ensino/aprendizagem de inglês pode colaborar com essa transformação, para transformar o mundo? Pensando / talvez a partir do aluno, né. Como que ele pode usar esse aprendizado para transformar o mundo?

P2 – / No dia-a-dia do aluno, eu acho que isso seria muito importante, principalmente trabalhando com o inglês, né. / Ele não seria só esse consumidor passivo, mas ele, tendo uma noção do inglês, ele seria uma pessoa mais participante ativamente no mundo, ele / tirando as questões que a gente já conhece em termos de trabalho, em termos profissionais, né. Mas, / até mesmo o nível cultural do aluno, no aprendizado de qualquer língua aumentaria. Acho que seria isso.

P2 reproduz algumas passagens do texto e faz menção a um discurso hegemônico, o do inglês para fins profissionais. No entanto, em vez de se deter nele, chama a atenção para o enriquecimento cultural do aluno, que pode lhe ser útil nessa transformação de mundo veiculada

pelo texto. Ele afirma também que a “consciência crítica” pode ser alcançada através da leitura de textos que abordem questões sociais relativas ao cotidiano do aluno. Dessa forma, ele não estaria aprendendo a língua pela língua simplesmente. A abordagem instrumental que P2 propõe não é a abordagem hegemônica, utilitária da língua. No entanto, os exemplos que ele cita (ecologia, métodos anticoncepcionais) mostram que ele busca uma discussão, ainda que crítica, alheia à questão da hegemonia do inglês e suas conseqüências. Sem deixar de reconhecer a importância de se discutir “temas sociais sérios” (cf. Pennycook, 1994), em qualquer disciplina, a formulação de contra-discursos através do inglês pressupõe que o professor também aborde, criticamente, as situações políticas e históricas que fizeram do inglês uma língua hegemônica, conforme sugere Canagarajah (1999, p. 2). P2 aparentemente faz isso também, mas abordar somente os aspectos “positivos” da língua pode abrandar a rejeição dos alunos, mas não será útil para promover sua emancipação. Mesmo assim, não se pode deixar de mencionar a preocupação de P2 em colocar em prática uma pedagogia crítica: “Quero que o aluno questione, participe, seja crítico na aula e nunca só o receptor da matéria”.

P8 mantém uma posição semelhante:

Segmento 6

E – [...] como que se pode promover essa consciência crítica no aluno, né?

P8 – [...] Então, a questão mesma, você tem, é, / você pode aprender, é uma coisa que vai te ajudar, né. Porque ele tem que saber o que que ele consome e o que que ele não consome, o que que ele engole e o que que ele não engole, né. Então eu acho que...

E – Como que o professor pode mostrar isso ou / levar o aluno a perceber isso.

P8 – Ué, discussões mesmo, né, dentro de sala de aula, podem ser coisas realmente do cotidiano, que que está acontecendo. Que que você tem (?), que que você não tem (?). É uma questão de consciência mesmo.

E – E você já fez ou faria uso da pedagogia crítica?

P8 – Faça. [...] Eu não faço só dentro da minha área, entendeu. Eu converso muito, da questão das músicas, sabe. / Do consumo de músicas, que não têm nada a ver. A gente conversa dos meninos, / de eles pensarem mesmo, de criar qualquer coisa. Se eles quiserem mudar as coisas, tem que ser por eles mesmos, e tem que mudar, não engolindo as coisas, não fazendo uso de, / pegando música descartável, música que fala só de porcaria, né. Então eu converso isso muito com eles. Levo muito texto para a sala de aula, não só dentro da língua inglesa, não. (?) em todos os sentidos.

Na final de sua fala, P8 se refere aos textos, de diversas áreas, que ela leva para discussão em sala de aula. Apesar de haver nesse caso uma preocupação com uma discussão temática, a entrevistada procura mostrar que, através da aprendizagem do inglês, o aluno pode adquirir uma consciência crítica que lhe permita discernir entre o que absorver e o que não absorver da cultura estrangeira, dando como exemplo o caso da música. Assim, é o aluno que irá ponderar por si mesmo, através das discussões em sala de aula. Trata-se, portanto, de um ensino crítico dialógico, a exemplo do que foi exposto anteriormente a respeito das falas de P4 (segmento 2) e P3 (segmento 4). Por outro lado, o discurso hegemônico também está presente na fala de P8. Numa passagem anterior a essa, ela propõe que a aprendizagem de inglês pode promover a transformação de mundo do aluno a partir do momento em que lhe proporciona oportunidades, como viajar ao exterior ou conseguir um emprego. Há portanto uma contradição na fala de P8 entre um discurso contra-hegemônico, o do ensino crítico, e um hegemônico, o do inglês para fins utilitários, constituindo-se pois em uma situação de interdiscursividade.

P1, por sua vez, demonstra um acentuado ceticismo em relação às proposições do texto 1. Para ela, pelo menos 70% dos alunos não têm interesse algum em *aprender* inglês. Questões como conscientização, senso crítico e transformação estão ainda mais distantes da realidade deles.

Segmento 7

E – E aí, no caso, falando desse texto, né, o texto 1, / então que relação que você faz com essas dificuldades e o que está posto aí?

P1 – Isto / para atingir isto que ele fala, criar no aluno senso crítico, como língua estrangeira transformadora do mundo, / para discursos, né, a elaboração de discursos para que não haja mais desigualdade, isto para eles, eu acho isso utópico, eu acho completamente, isso é utopia dentro da nossa realidade. Eu acho que a gente conseguir conscientizar os nossos alunos que a língua é importante, como eu te falei antes, no mundo globalizado, eles tendo condição de / situar dentro desse mundo, de fazer uma pesquisa, de situar, de arranjar um emprego, já está bom demais. Agora, isso aqui, (?) **eu não consigo** fazer isso. Criar esse senso, / essa consciência nos alunos / de uma língua transformadora do mundo.

Dentro do discurso hegemônico do inglês para o mercado de trabalho, P1 acha extremamente difícil “conscientizar” o aluno da necessidade de se aprender a língua. Em relação às propostas contra-hegemônicas presentes no texto 1, a tarefa se mostra ainda mais árdua. No entanto, a entrevistada tende a ignorar essas propostas e assumir um discurso evidentemente hegemônico, em especial o do inglês como instrumento para crescimento pessoal e profissional, conforme demonstra o próximo segmento. Um ponto interessante na fala a seguir é o emprego da noção de transformação de mundo como uma conquista individual, excluindo dela qualquer aspecto social – sendo a família colocada talvez como o ponto mais abrangente de uma relação social – proposto no texto 1. Esse é um aspecto importante, pois está também implícito nas falas de outros entrevistados que relacionam o inglês com crescimento profissional e individual, o que eles consideram uma transformação de mundo.

Segmento 8

E – O que você acha que seria essa língua transformadora? Como que ela poderia transformar, né, esse mundo do aluno? Na sua opinião, né.

P1 – [...] Dando a ele melhores chances de vida. / Dele crescer como pessoa. Saindo do meio em que ele vive, que é um meio, a maioria dos nossos alunos tem uma vida bastante difícil, né, / vem de um meio bastante / com muito pouca condição, com condição muito ruim de vida. Então dele melhorar primeiro a sua própria vida e, com isso transformando, ele vai transformar a sociedade ao longo do tempo, porque aí ele vai casar, vai ter uma família, a família dele vai, vai melhorar a condição de vida, o nível intelectual. Com isso, então, **ao longo** de muitos anos, pode haver uma transformação no mundo, mas isso, assim, a **muito** longo prazo, e eu particularmente nem acredito que isso aconteça.

E – Você é cética?

P1 – Sou. Sou, porque tenho muita experiência em escola, sabe, e realmente uns poucos querem, sim. Nós encontramos, deparamos com **uns poucos** alunos nossos (?) faculdades, rapazes que cresceram, que hoje são gerentes de empresa. **Uns poucos**, eu te digo assim, vamos supor, / uns 5% acho que até é muito. [...] Então eu sou cética, nesse sistema de educação que nós vivemos, eu sou completamente cética.

E questionada sobre o uso da pedagogia crítica no ensino de inglês, a entrevistada se mostrou também pouco interessada, pois acredita que o retorno é muito frustrante e que, além de ser um trabalho a se desenvolver a longo prazo, apenas uma minoria seria atingida.

O mesmo discurso hegemônico, mas talvez sem tanto ceticismo, surge na fala de P7. A diferença aqui é que ela inverte totalmente o significado do discurso contra-hegemônico do texto, apossando-se dele para expressar um discurso indubitavelmente hegemônico. Nesse caso, pode-se perceber tanto aspectos do inglês para fins instrumentais como para a comunicação. Ao abordar a questão da consciência crítica no ensino de inglês, por exemplo, ela afirma que logo na primeira aula ela procura mostrar a importância de se estudar inglês: “você vai fazer uma pós-graduação, um mestrado, você precisa da língua, né, não é só assim para arranjar um bom emprego”. Assim, o discurso contra-hegemônico de promoção da consciência crítica no processo de aprendizagem, conforme proposto pelo texto, se transforma no discurso hegemônico do *inglês para fins instrumentais*, seja para se conseguir um emprego, seja para se fazer uma pós-graduação. Com relação ao uso da pedagogia crítica, ela faz menção ao *inglês para a comunicação*:

Segmento 9

E – E você faz ou faria uso da pedagogia crítica para ensinar inglês?

P7 – Pedagogia crítica? Eu nunca ouvi falar em pedagogia crítica. O que que seria?

E – Bom, de certa forma tem a ver um pouco com o que diz neste texto [texto 1], porque seria você trabalhar não só questões lingüísticas, mas a língua relacionada com questões sociais, políticas, e de certa forma visando uma transformação de mundo.

P7 – Sei. Seria pedagogia crítica. / É, com certeza, né, eu trago assim todo artigo que eu vejo, né, relacionado com a aprendizagem de inglês ou de uma língua estrangeira, né, a necessidade, / eu sempre trago, né, leio na sala, tem artigo de anos atrás, que ainda não estava assim na globalização, né, mas eu trago mostrando assim que é importante aprender a língua estrangeira, e no caso aqui o inglês. [...] Então a gente procura trazer textos, né, / sempre estou dando, assim, opções para eles, e na parte, assim, de mostrar, né, essa parte crítica, né, de mostrar essa necessidade que é de aprender inglês, né, de personalidades (?), artistas, jogador de futebol, que têm que aprender a língua estrangeira, né, / para eles poderem viver, né, se comunicar. Então eu procuro sempre, assim, né, mostrar esse lado para eles, né.

Quando o entrevistador lhe perguntou sobre a necessidade de se conscientizar o aluno, ela respondeu, remetendo a um ponto anterior da entrevista, que era necessário mostrar ao aluno a importância de se aprender o inglês “no mundo globalizado” – juntamente com a informática –, já que “o mundo [está] falando uma mesma língua” e “o inglês está conectando todos os países,

no comércio, em tudo, no estudo”. E com relação à questão da hegemonia do inglês, ela segue a mesma linha de raciocínio, pois, para ela, o inglês é “a única língua que está exercendo essa função de entendimento entre os povos”. O entrevistador perguntou-lhe então como essa questão poderia ser abordada em sala de aula e, após muito hesitar, P7 ressaltou que um exemplo que pode ser apresentado ao aluno é a praticidade do inglês, ou seja, o fato de “que é uma língua que é fácil de ser aprendida, em relação a outras línguas”⁵. Essa não é uma proposição que possa ser considerada contra-hegemônica. Ela se afigura mais como um pretexto para o funcionamento da hegemonia do inglês. Uma vez mais, não se fez qualquer menção a questões políticas, sociais ou históricas; e as relações internacionais, envolvendo inclusive relações de poder, se explicam em termos puramente lingüísticos.

O dilema de se ensinar uma língua hegemônica surge para P7 através das vozes dos próprios alunos. O entrevistador lhe perguntou como ela trabalhava com os alunos que não estavam interessados em aprender inglês, fazendo alusão a uma fala da própria entrevistada no início da entrevista. Ela afirmou que essa é uma tarefa difícil, pois acredita que o inglês para eles não tem importância nenhuma, está fora da sua realidade. Como exemplo, citou o caso de um vídeo que ela levou a uma das aulas, com um clipe da cantora norte-americana Britney Spears. A professora teve o cuidado de trabalhar antes a letra do clipe, inclusive a tradução e a pronúncia para que os alunos pudessem acompanhar cantando. No entanto, os alunos não demonstraram tanto interesse quanto ela esperava. Mas se mostraram muito mais animados quando, ao voltar a fita, sem querer ela passou um trecho de um clipe da banda brasileira Os Raimundos, que estava gravado antes⁶. Esse relato nos remete à discussão que Menezes de Souza (1995) faz sobre “a

⁵ Essa suposta “facilidade” do inglês é uma questão que será discutida mais amplamente na próxima seção.

⁶ É curioso notar que a música da banda brasileira é muito influenciada pelo *rock* norte-americano e que Britney Spears incorpora elementos latinos em sua música como forma de atrair o público latino tanto dos Estados Unidos quanto dos países vizinhos.

sala de aula bakhtiniana”. Segundo ele, o professor, na tentativa de fugir da “aula tradicional”, negocia com os alunos uma “aula de música”. No entanto, sua hegemonia continua se impondo, pois é ele quem normalmente escolhe a música, e as atividades que ele propõe para a letra da música privilegiam aspectos tais como fonéticos, sintáticos e lexicais.

O exemplo que P7 deu a seguir ilustra melhor ainda o comportamento dos alunos:

Segmento 10

E – E aí você acha nesse caso da música, e pensando um pouco também em termos de cinema, você acha assim que existe uma tendência dos alunos rejeitarem o inglês ou mais de se identificarem com ele? Com o inglês e com a cultura também, né.

P7 – Eu acho que a tendência maior é rejeitar. Principalmente com cultura, e agora com esse problema todo, por exemplo, no ano passado eu passei um vídeo que mostrava aquele problema, né, do atentado do 11 de setembro. Então / assim / eles ficam todos a favor do Bin Laden, né. A maioria assim a favor do Bin Laden. Eu chocada com aquilo que aconteceu, então eu estava mostrando e eles assim achando ótimo. Sabe, muitos achando que foi bem-feito. Então eles rejeitam muito, como a maioria, né, rejeita os Estados Unidos.

P7 já parte, portanto, do pressuposto de que a maioria das pessoas, não somente alunos, rejeita os Estados Unidos, o que inclui questões culturais. Ela se vê numa situação em que está tentando ensinar aos alunos uma língua de um país dominante e que ela considera importante, essencial, por ser uma língua que “está conectando todos os países”, posição que aparentemente não é compartilhada pelos alunos, cujas vozes inevitavelmente acabam emergindo na sala de aula.

Em nenhum momento, portanto, a entrevistada questionou ou se colocou claramente contra as propostas do texto 1. Mas tampouco a favor. Entre hesitações e evasivas, o que se percebe em sua fala é uma negação dissimulada do conteúdo do texto. Através de uma estratégia discursiva, consciente ou inconscientemente, ela utiliza o discurso contra-hegemônico do texto para expressar seus próprios discursos hegemônicos. Outra entrevistada, P6, adota estratégia semelhante. Quando o entrevistador lhe perguntou, por exemplo, como ela pensava que o ensino e aprendizagem de inglês poderiam colaborar na transformação do mundo, ela ressaltou “a

questão da comunicação”. Para ela, o aluno deve aprender inglês, não para fins profissionais, mas para poder se comunicar:

Segmento 11

E – E você acha que / o professor de inglês, ele precisa conscientizar / o aluno de inglês, né, do quê / especificamente, você acha?

P6 – Que ele precisa de saber uma língua estrangeira, entendeu, por ele. Não é por questão de trabalho, nem nada. Porque momentos de falar inglês são muito poucos. Mas ele pode ler, ele pode ouvir num filme, entendeu, ele pode saber.

Mais uma vez, a questão da conscientização é expressa na forma de um discurso hegemônico, neste caso o do inglês para a comunicação. Entretanto, em alguns casos ela recusa nitidamente o discurso do texto. Com relação à pedagogia crítica, por exemplo, ela é bem clara e específica:

Segmento 12

E – E você faz ou faria uso da pedagogia crítica para ensinar o inglês?

P6 – Como assim, pedagogia crítica? Que que você entende por pedagogia crítica?

E – Bem, / uma pedagogia relacionada com as questões sociais, políticas, que não envolve só a língua, né. Só o ensino da língua em si.

P6 – Sei, você está falando assim que englobasse, por exemplo, tipo o folclore deles, tipo a relação deles com outros países, essa coisa de domínio, essa dominação?

E – É, também, / a relação da língua com a sociedade.

P6 – Eu não trabalho muito isso, não dou muita ênfase nesse ponto, não, porque todo o mundo já sabe. Entendeu? Essa é uma questão que está líquida e certa. Todo mundo...

E – Já sabe como?

P6 – Já sabe que os Estados Unidos é um (?) poderoso e dominante, entendeu. O país é dominante. Não vai impor a língua? [...] Os Estados Unidos continua e continuará sendo uma grande potência.

Diferentemente de P1 (segmentos 7 e 8), que se mostrou cética em relação ao emprego da pedagogia crítica, entre outros temas, e de P7 (segmento 9), que, em vez de se posicionar contra o discurso contra-hegemônico do texto, fez uso dele para expressar um discurso hegemônico, P6, nessa passagem, se coloca nitidamente contra uma pedagogia crítica que aborde também questões políticas e sociais em sala de aula. Diferentemente também de P3 (segmento 4), que é cauteloso na abordagem desses temas, ela se isenta de discuti-los em sala de aula. E dessa forma ela se

coloca no extremo oposto de P4 (segmento 1), para quem o ensino do inglês, desvinculado dessas questões, “perde muito o sentido” e fica distante da realidade dos alunos.

O quadro elaborado a partir dos discursos dos entrevistados nesta seção se configura da seguinte forma:

Quadro 1

Discurso Hegemônico	Interdiscursividade	Discurso Contra-Hegemônico
P6 P7 P1		P5 P2 P8 P3 P4

Nesse quadro⁷, pode-se perceber uma polarização entre dois grupos maiores, situados próximo de cada uma das extremidades. Nenhum dos entrevistados, entretanto, se posiciona nos extremos finais da linha, o que demonstra que nenhum de seus discursos pode ser classificado como totalmente hegemônico ou contra-hegemônico. Ou seja, todos estão perpassados pela interdiscursividade.

Os entrevistados do discurso hegemônico constituem, de certa forma, um grupo coeso, apesar de diferirem em suas abordagens. O outro grupo, no entanto, pode ser subdividido em dois, sendo que P5 e P2 estão mais marcados pela interdiscursividade do que os outros. Mesmo assim, eles estão bem próximos do discurso contra-hegemônico. P8, P3 e P4 têm em comum, em suas falas, a presença de elementos que apontam para um ensino crítico dialógico.

⁷ A área cinza, na segunda linha, demonstra que não há uma delimitação precisa das fronteiras entre os diversos discursos, mas sim uma transição gradativa.

5.2 Texto 2

O segundo texto lido pelos entrevistados foi o seguinte:

[...] pessoas do mundo todo, em diversas ocupações, passaram a depender do inglês para seu bem-estar. Essa língua tem penetrado profundamente nas áreas internacionais da vida política, dos negócios, segurança, comunicação, entretenimento, mídia e educação. A conveniência de se ter uma língua franca disponível para servir as relações e as necessidades humanas passou a ser apreciada por milhões [de pessoas]. (David Crystal, *English as a global language*, p. 24-25)

Esse texto apresenta um discurso predominantemente hegemônico, conforme discutido no

capítulo 3 acima, a respeito da definição de inglês como língua global, de Crystal (1998). Em primeiro lugar, há a noção, ainda que pouco desenvolvida, de que saber inglês é sinônimo de bem-estar. Em segundo lugar, o inglês é colocado como a língua das relações internacionais em diversos e variados campos, o que implica a idéia de que outras línguas não têm condições de exercer essas funções (cf. Phillipson, 1992). Por fim, é tomado como certo que uma língua franca, nesse caso o inglês, é necessária e conveniente para as relações humanas, sendo por isso amplamente apreciada. Em comparação com o texto 1, fica evidente que a abordagem do texto 2 não aponta para questões de transformação, conscientização e agência. Está relacionada na verdade com a apresentação da língua inglesa como um instrumento de comunicação, uma língua útil que pode servir a propósitos específicos em escala internacional, abrangendo áreas as mais variadas. Com isso, o inglês não seria utilizado na transformação do *status quo*, mas como instrumento de acesso a uma multiplicidade de bens em todos os cantos do mundo.

A discussão que se segue à leitura desse texto (*vide* anexo 2) gira em torno dos conceitos de globalização e língua franca internacional, já que o texto trata de relações internacionais no mundo atual. Além da própria opinião dos entrevistados a respeito da globalização em si, outro ponto fundamental abordado foi a relação existente entre globalização e a posição do inglês no mundo. Para alguns entrevistados, a relação é clara:

Segmento 13

E – Agora, uma pergunta que / de certa forma você já respondeu, / que vantagens, né, você vê em ter uma língua franca para a comunicação internacional?

P1 – É uma (?) de entendimento dos governantes, dos povos. // Mais desenvolvimento do mundo.

E – // Agora, você, lendo esse texto, faz uma relação entre o que diz aí e / o processo de globalização?

P1 – // Isso aqui, sim, porque isso é o próprio processo de globalização. O mundo todo se entendendo, né, politicamente, nos negócios, na comunicação, entretenimento, isso é o próprio processo de globalização. Você abre aqui a internet, pesquisa biblioteca, Universidade de Cambridge, em Londres, isso é a própria globalização. Em todos os sentidos, / o inglês, usado em todos esses campos, né, político, de negócios, segurança, comunicação, entretenimento, é a própria globalização.

O que predomina nessa fala é a noção do inglês como um poderoso meio de comunicação internacional. É através dessa língua que se dá o processo de globalização e que se tem acesso a um grande número de bens, nas mais diversas áreas ao redor do mundo. É ela também que pode proporcionar o “entendimento” entre os povos, “integrando” as nações em negociações políticas e comerciais. Na seqüência, a entrevistada afirma que acha a globalização “fantástica”, mas que “ouviu dizer” que ela massacrou “um pouco” os países subdesenvolvidos e serve como instrumento de dominação desses países. Dessa forma, contrastando com o conteúdo do segmento 13, P1 vê também aspectos negativos na globalização, embora não esteja segura disso. Para ela, o inglês não é a língua “natural” da globalização, mas uma imposição de países dominadores como os Estados Unidos. Apesar disso, ela afirma não ver aspectos negativos na disseminação do inglês, pois acredita que o aprendizado de uma língua “universal”, seja ela natural ou imposta, é sempre positivo.

Por outro lado, P1 admite que a disseminação do inglês pelo mundo se deve mais a questões externas do que à própria estrutura da língua. Questões como “o domínio americano no mundo, a imposição do americano, nós temos o FMI aí, mandando no Brasil, sabe. [...] É a política, a negociação, o próprio entretenimento, sim, né. Porque muita coisa, computador, joguinho, muita coisa em inglês, né”. Mesmo assim, a entrevistada não vê motivos para se abordar esses assuntos em sala de aula:

Segmento 14

E – E isso, de certa forma, não está implícito quando se ensina inglês? O ensino e aprendizagem de inglês já não implica também o conhecimento desses fatores?

P1 – Olha, / poderia, sim. Mas a metodologia nossa, / nós não batemos muito nesse ponto, não. Acho que deveria ser batido, mas eu acho que isso não atinge muito os nossos alunos. Eu acho que seria um pouco perda de tempo você querer conscientizar os alunos, sabe, desses fatores externos, desse porquê. Então você conscientiza muito superficialmente da importância externa, sim, mas não / o inglês ser uma língua imposta, por questões /, não. A gente vai mais para atingi-los, só no que vai atingi-los pessoalmente. Por exemplo, no bem-estar, no nível de vida, porque assim eu acho que a gente (?) um pouco melhor. Estender muito, eu acho que, para o nosso tipo de aluno, não dá não.

E – Você acha que é perda de tempo porque não tem resultados?

P1 – Não, não. Eles não vão entender, eles não vão se interessar. Ai se você pega no ponto pessoal, aí você atinge um pouco, como nós pegamos.

Pode-se perceber na fala de P1 como um todo um discurso predominantemente hegemônico. Uma vez mais, vem à tona o discurso do inglês para a comunicação, mas desta vez não para as relações pessoais, mas internacionais: o inglês surge como um instrumento que dá acesso a múltiplos bens e pode promover o desenvolvimento mundial e a integração entre as nações. Por isso a idéia da conveniência de uma língua franca internacional. Além disso, a globalização é vista como algo extremamente benéfico e que pode trazer inúmeras vantagens em âmbito mundial. Nesse caso, globalização e expansão do inglês estão intimamente ligados e aparecem como aspectos positivos do mundo contemporâneo. No entanto, pode-se perceber também, ainda que bastante moderado, um discurso de resistência: o atual processo de globalização e a expansão da língua inglesa estão diretamente relacionados com a dominação de países hegemônicos, especialmente os Estados Unidos. Esses são aspectos que P1, no entanto, tende a “esquecer” quando afirma que a globalização é “fantástica” e que não vê características negativas na disseminação do inglês. E principalmente quando afirma que não há necessidade de se abordar, em sala de aula, questões que não estejam diretamente relacionadas com o ensino de língua inglesa em si, de maneira semelhante a P6 (segmento 12). Dessa forma, há contradições na fala da professora que não permitem classificar seu discurso de puramente hegemônico, ainda que, predominantemente, o seja.

Essas contradições apontam para dilemas que se manifestam concretamente na fala da entrevistada e indicam um vasto espaço de interdiscursividade conflituada. Assim, no segmento 14, P1 se coloca entre uma posição ideológica de abordar em sala de aula a imposição norte-americana e uma atitude utilitarista de tratar de questões práticas que, para ela, fazem mais sentido para o cotidiano do aluno. Entre a conscientização e a instrumentalização, opta pela última. Mas ela não se mostra ideologicamente convicta dessa opção, que é também fortemente determinada pela experiência e a situação concretas de sala de aula dessa professora. Por isso seu discurso surge em meio ao conflito e a contradição. O mesmo se passa quando diz que “ouviu dizer” que a globalização massacra os países subdesenvolvidos, apesar de achá-la “fantástica”. Ela se coloca assim entre dois discursos conflitantes: o da exaltação da globalização e o que lhe adverte dos danos que esta pode causar. Mais uma vez, P1 dá preferência ao discurso hegemônico, mas não sem antes dar vazão ao seu dilema: o discurso contra-hegemônico também está presente em sua fala.

P1 adota também uma estratégia discursiva ao transferir a terceiros a responsabilidade pela ausência de uma discussão política mais aprofundada nas aulas de inglês. Primeiramente ela faz essa transferência para seus colegas, ao usar a primeira pessoa do plural quando se refere à metodologia utilizada na escola. Entretanto usa a primeira pessoa do singular quando diz “Acho que deveria ser batido”, como que se justificando por não adotar outra metodologia. Em seguida, a transferência é feita aos alunos. Para a entrevistada, são eles que não se interessam por um ensino politizado do inglês. Devido em parte ao tipo de aluno atendido pela escola, o qual vem de um meio em que as condições de vida são “muito ruins”, como ela coloca no segmento 8. P1 portanto se isenta discursivamente da responsabilidade, provocando um deslocamento de culpabilidade.

A fala de P1 levanta alguns pontos que também são abordados por outros entrevistados e que serão analisados mais extensamente nesta seção. O primeiro deles se refere à dupla face da globalização: uma prejudicial e outra benéfica. O segundo mostra que a “facilidade e a praticidade” do inglês são a razão principal de sua expansão, posição que, como se viu, não é a defendida por P1⁸.

Antes de prosseguir com a análise, é necessário salientar que há, entre os entrevistados, uma exceção em relação a esses pontos. Apesar das características hegemônicas e contra-hegemônicas dos discursos dos entrevistados, a fala de uma delas, P6, surge como que numa categoria à parte. Nota-se que a professora adota uma estratégia discursiva pela qual ela toma um posicionamento de não diálogo com o texto, diferentemente dos outros entrevistados. Dessa forma, ela constrói um discurso próprio sem levar em consideração o conteúdo do texto 2 e, valendo-se de sua interação com o entrevistador, expressa pontos de vista que não estão necessariamente relacionados com o assunto em questão. Nesse processo, não há diálogo com o texto, e sim com outros discursos que lhe parecem relevantes no momento. Assim ela procura enfatizar a idéia de que a aprendizagem do inglês deve ter como foco o poder de comunicação dessa língua. O que não é novidade, pois, conforme já foi ressaltado, trata-se de um discurso hegemônico que foi defendido por vários outros entrevistados em outras ocasiões. Mas nesse caso, P6 procura enfatizar também que a aprendizagem do inglês não deve estar voltada para o mercado de trabalho, um assunto que não está em discussão nesse momento da entrevista. A entrevistada vai ainda expressar essa convicção nas discussões relativas aos textos 1 e 3 (lembrando que o texto 2 foi o primeiro a ser lido por ela). É dessa forma que P6 afirma que a

⁸ Alguns entrevistados fizeram menção a esse ponto também na seção anterior. Há também um intenso debate a esse respeito na literatura que aborda a disseminação do inglês pelo mundo (cf. Pennycook, 1998a; Crystal, 1998; Bryson, 1990).

globalização está em toda parte mas não nas relações de trabalho. E a sua justificativa por considerar o inglês a língua natural da globalização é singular:

Segmento 15

E – Mas você acha que, nessa globalização, o inglês é a língua natural?

P6 – Acho. Acho. É a língua natural, sem dúvida. / Especialmente, por exemplo, onde tem mão-de-obra barata, / o Japão e China, / China principalmente, né. Ó, eles têm duas línguas: / a língua oficial deles e a língua inglesa, entendeu. Então aí ‘tá feito, entendeu, está tranqüilo, / tranqüilo. O que está faltando aqui, em termos de Brasil, é as pessoas se interessarem mais pela língua inglesa. [...]

Se as falas dos demais entrevistados foram classificadas de acordo com suas contradições e/ou suas características hegemônicas ou contra-hegemônicas, a fala de P6 se mostra emblemática por não se enquadrar nessas características e também por não fazer menção aos dois pontos mencionados acima. Em vez disso, a entrevistada optou por abordar assuntos que lhe pareciam mais convenientes, o que evidencia sua estratégia de não diálogo com o texto.

Seguindo com a discussão dos dois pontos mencionados acima, no que se refere à relação entre globalização e expansão da língua inglesa, para P7 – embora ela reconheça que o fato de os Estados Unidos serem uma potência mundial seja relevante – é a praticidade do inglês que o eleva à posição de língua franca internacional:

Segmento 16

P7 – Porque o inglês, né, assim, ele já dominou, né. E assim, antes tinha o francês, né, depois foi, acho que devido à complexidade do francês, né, o inglês passou à frente. Então o inglês é uma língua superprática. Você vê assim quantos termos que a gente usa no português / e (?) inglês porque ele tem uma só palavra só para designar aquilo. Você vê assim não só em // assim no comércio, né, em tudo assim hoje, até / as músicas, as pessoas estão usando o inglês. [...]

Da mesma forma, ela acredita que a globalização é uma coisa boa e que o inglês é sua língua natural, o que ela justifica da seguinte maneira: “É, porque de onde que está partindo, né, essa globalização? Acho que não tem por onde não ser a língua da globalização, né”. Ou seja, o inglês e a globalização mantêm uma relação natural porque ambos têm a mesma origem: os

Estados Unidos. No entanto, ela deixa de abordar os aspectos políticos, históricos e ideológicos dessa relação.

P2 é outro entrevistado que também acredita que a estrutura lingüística supostamente mais simples do inglês favorece sua influência no mundo. Ele percebe o contraste existente entre os dois textos apresentados: o texto 2 coloca o inglês como algo que já está aí, algo imposto, enquanto que o texto 1 propõe ação e crítica diante da posição ocupada pela língua. Mesmo assim, sua opinião a respeito da relação entre inglês e globalização é dúbia:

Segmento 17

E – E você acha, nesse caso, que o inglês, ele é naturalmente a língua da globalização?

P2 – Acho. Acho.

E – Você acha que isso é natural, ou que também é imposto, sei lá.

P2 – Acho que foi um processo natural, que foi acontecendo naturalmente. / Aconteceu naturalmente por dominação, né, por questões políticas e foi se espalhando nas questões lingüísticas, né. Como era a França no passado, mas não / eu acho / com essa proporção que é o inglês hoje em dia. [...] Eu acho que é naturalmente hoje em dia por causa dessas questões do passado que nós já tivemos, né, então se tornou naturalmente essa língua da globalização.

O entrevistado vê também uma motivação política e histórica por trás da posição hegemônica do inglês no mundo, embora ele não seja muito claro a esse respeito. A contradição também está presente em seu discurso, já que fica difícil conceber que um processo que se dá por dominação possa também se desenvolver naturalmente. Ou seja, o entrevistado não se resolve entre o discurso da expansão natural do inglês e o da sua imposição por questões históricas e políticas. Isso se configura num dilema cujo resultado é um discurso contraditório, que não permite perceber com clareza que posição o entrevistado está de fato defendendo.

Outra entrevistada, P5, retoma as duas visões de globalização sugeridas por P1. Para ela, a descrição do papel desempenhado pela língua inglesa no texto 2 “é a própria globalização”. Mas ela não deixa de ver aspectos negativos no atual processo de globalização:

Segmento 18

E – Que que você acha disso, né, da globalização em si, / dos efeitos?

P5 – Olha, os efeitos às vezes são maléficos, sim, cruéis demais, sabe. Você vê a situação que está passando a Argentina, né, tem muito a ver com neoliberalismo e globalização. Porque esse negócio de o cara espirra lá na Ásia e a bolsa cai no Brasil, né. Então, eu falo, isso é efeito de globalização. Hoje em dia qualquer coisa que aconteça em qualquer país do mundo mais longínquo que seja, pelo efeito da globalização é capaz de um país quebrar de um dia para o outro. Você vê o que que a gente tem pago, a conta que a gente tem pago desde que começou esse processo todo. [...] A única coisa que eu acho interessante na globalização (?) esse intercâmbio cultural, né. É essa comunicação, de você ter acesso às coisas que acontecem lá, né, tão imediatamente. Mas há aspectos que são muito cruéis, principalmente com a gente, porque eles têm tudo a ganhar e a gente tem tudo a perder. [...]

Fazendo-se uma comparação com a fala de P1, percebe-se que P5 está mais convicta dos aspectos negativos que ela vê na globalização, uma vez que P1 limita-se a afirmar apenas que “ouviu dizer” sobre eles. Mas, da mesma forma que P1, P5 vê também aspectos positivos no processo de globalização, os quais estão situados no âmbito cultural, enquanto que os aspectos negativos se referem mais a questões políticas e principalmente econômicas. Essa divisão é semelhante à que Ortiz (1994, p. 29) faz entre globalização, relacionada a processos econômicos e tecnológicos, e mundialização, que se restringe ao âmbito da cultura. Implicitamente, para P5, o inglês está relacionado com os aspectos culturais, portanto positivos, já que essa comunicação, esse “intercâmbio cultural”, se tornam possíveis principalmente através de uma língua franca internacional. Mas a entrevistada não faz alusão ao acesso a bens culturais encontrados em todas as partes do globo, incluindo culturas periféricas. Assim como P7, ela se refere antes aos bens produzidos “lá”, o suposto centro irradiador de cultura, seja ele os Estados Unidos ou a Europa. De onde são irradiadas também as políticas econômicas que regem o processo de globalização atual, a chamada globalização “de cima para baixo” (cf. Brecher et al., 2000). Em verdade, é com essa globalização que pode se identificar a língua inglesa, já que não há acesso a um vasto leque de bens culturais dos diversos países que a usam. Em geral, a língua inglesa permite acesso quase que exclusivamente à cultura anglo-norte-americana, descartando até mesmo porções dessa

cultura que não estejam inseridas em um certo padrão hegemônico. Esse aspecto contradiz o texto 2, que mostra um cenário idealizado e suntuoso em que o inglês proporciona bem-estar, indiscriminadamente, a todos e em qualquer parte do mundo. Essas questões podem concorrer amplamente para a ocorrência dos dilemas que vêm sendo discutidos até aqui, pois quase tudo que chega às mãos dos professores de inglês advém dos Estados Unidos ou Inglaterra, ou é filtrado por eles.

A “facilidade de aprendizagem” da língua inglesa é também para P5 a grande razão de sua expansão:

Segmento 19

E – Agora, na questão lingüística, você acha que o inglês, ele passa a ser a língua natural da globalização?
P5 – Com certeza. Já é, vai continuar a ser, acho que durante muitas décadas. É igual eu te falei, quem será a próxima potência, a China? / Uma coisa é você aprender o inglês, outra coisa é você aprender o chinês, né. Então eu acho que a própria facilidade de aprendizagem. Acredito que seja mesmo, não vejo como, / e outra coisa, por eles terem, pela Inglaterra ter colonizado tantos países ao redor do mundo, / não há como, não vejo como outra, sabe.

São duas então as razões que explicam essa “naturalidade” da disseminação da língua inglesa: sua facilidade de aprendizagem e a colonização de países pela Inglaterra. P5 não questiona os fundamentos ideológicos dessa colonização e, ao concordar com a idéia de que o inglês é a “língua natural da globalização”, nos remete à afirmação de Crystal de que o inglês “estava no lugar certo, na hora certa” (1998, p. 8). As contradições estão, portanto, também presentes na fala de P5. Se por um lado ela tem consciência dos efeitos prejudiciais da globalização atualmente em processo, por outro ela coloca o inglês apenas como mais um efeito desse processo, como se ele não tivesse também sido utilizado ativamente na disseminação da ideologia que está por trás desse fenômeno mundial que é a globalização e também dos processos de colonização anteriores. Dessa maneira, a entrevistada tampouco prevê alguma possibilidade de formulação de discursos

contra-hegemônicos no e através do inglês que impliquem também uma visão diferente e alternativa de globalização.

Com relação ao processo de globalização, a entrevistada P8 ressalta seus pontos negativos e, diferentemente da maioria, não a cita como um elemento de coesão cultural internacional.

Segmento 20

E – E como que você vê, né, a questão da globalização hoje em dia? O que você acha?

P8 – Olha, eu acho que muitos são beneficiados e poucos, / (corrigindo) poucos são beneficiados e muitos não. Justamente por isso aí, pela imposição, porque você tem a língua, você sabe você tem condição, o outro não, entendeu. Então às vezes eu acho que / os países que dominam, eles vão estar sempre dominando.

Analisando-se isoladamente essa fala, pode-se dizer que há nela diversos pontos de resistência ao discurso hegemônico: a globalização é desigual, com apenas uma minoria sendo beneficiada no âmbito internacional; há uma imposição lingüística também geradora de desigualdades no âmbito regional; e há a dicotomia entre países dominantes e dominados. Mesmo assim, existem contradições. Num trecho anterior da entrevista, P8 afirma sua crença numa língua franca internacional como fator de integração dos povos e eliminação da discriminação. No final do segmento 20, ela se mostra cética quanto a alguma mudança no cenário político internacional. E na seqüência, ela coloca o inglês como uma necessidade:

Segmento 21

E – [...] E você acha que, fazendo uma relação entre globalização e esse texto aí, você acha que nesse caso o inglês, ele já é naturalmente a língua da globalização?

P8 – Eu acho. Eu acho que é naturalmente porque as pessoas absorveram isso, entendeu.

E – Eles absorveram, / eles absorveram a necessidade assim ou...

P8 – Eu acho, é, pela necessidade. / Por exemplo, em todo país, que eu saiba, né, esses países mais, esses países maiores aí, né. Eles têm o inglês desde, / já aprendem já desde novos. Então eles já aprendem na escola, não como a gente aqui no Brasil ainda ensina. Nós ainda temos um acesso muito pequeno ainda, né. Geralmente tem (?) que vai ter que fazer um cursinho, dentro da escola os meninos aprendem ainda, não da forma como deveriam, mas em outros países eles já aprendem como uma segunda língua, né. Então, é colocado como necessidade mesmo, né.

Como na fala de P2, que afirma que a adoção do inglês como a língua da globalização “aconteceu naturalmente por dominação”, P8 também acredita nessa naturalidade, porém motivada por uma necessidade. Assim, em ambas as falas percebe-se a adoção, pelos entrevistados, de uma estratégia discursiva pela qual eles evitam abordar o problema objetivamente e que lhes permite manter-se numa posição não comprometida e não comprometedora. No caso de P8, ainda que aponte os problemas da globalização – de uma forma até mesmo crítica –, ela ainda não se sente à vontade para relacionar a disseminação da língua inglesa com questões políticas e ideológicas.

Um passo adiante nesse sentido parece ter sido dado por P4. Embora o entrevistado considere “maravilhoso” o fato de existir uma língua “relativamente simples” que permita uma interação internacional (conforme sugere o texto 2), ele questiona: por que o inglês? E o que mais pode vir junto com a língua? E com relação à globalização, ele não deixa de mencionar as desigualdades que ela provoca.

Segmento 22

E – E, aí, o que que você pensa, né, da questão da globalização como ela está colocada hoje em dia? O que você acha dela?

P4 – Ah, ela tem seus prós e contras. Ela realmente permite essa interação maior entre os povos, mas é à custa de muita coisa ruim, à custa de estar favorecendo realmente quem está ou já esteve no poder. Uma forma mais fácil de aumentar essa diferença, / entre os povos, os países, as economias, principalmente.

E – E você acha que o inglês de alguma forma colabora nisso também?

P4 – Ahã.

E – / Então, aí, você acha que o inglês é a língua natural da globalização?

P4 – / Eu acho que sim. / Por isso essa necessidade de, toda vez que for se tratar desse assunto, todas as outras significações sejam discutidas, sejam esclarecidas, principalmente, / para os alunos. Que eles consigam / ver os dois lados das coisas.

Na seqüência dessa fala, o entrevistador insiste na última pergunta. P4 então volta atrás e afirma que o processo que determinou o inglês como língua franca não se deu naturalmente e aponta três fatores que contribuíram para esse processo: o poderio americano, o fato de o inglês ser uma língua simples e também uma certa passividade das pessoas na sua exposição à influência

econômica e cultural norte-americana, que resultou na associação do inglês com beleza, Hollywood e o “*american way of life*”.

Na fala de P4, estão presentes algumas acepções comuns nas falas de quase todos os entrevistados e que foram discutidas acima: os aspectos negativos (políticos e econômicos) e positivos (culturais e tecnológicos) da globalização e a simplicidade da língua inglesa como fator de sua disseminação. Por outro lado, há elementos em sua fala que a diferenciam das anteriores. Em primeiro lugar, ele aponta os aspectos nocivos do processo atual de globalização sem deixar de mencionar a língua inglesa e a cultura norte-americana como elementos integrantes desse processo. Em segundo lugar, e mais importante, pela primeira vez nas falas referentes ao texto 2 discutidas até aqui se faz alguma menção à sala de aula como local de discussão de questões extrínsecas à língua inglesa, em que se busca, de certa forma, uma espécie de conscientização. Menção, diga-se de passagem, sem a intervenção direta do entrevistador. Conforme exposto no segmento 14, esse assunto foi introduzido na discussão com P1, que recusou uma abordagem ideológica do ensino de língua inglesa em favor de uma abordagem utilitária e individualista. Por essas razões, a fala de P4 aponta em direção a um discurso contra-hegemônico. E, apesar de suas contradições, o entrevistado vislumbra uma saída para o dilema do professor de inglês. Fazendo uso do ensino crítico dialógico, mencionado acima (segmento 2), é possível explorar em sala de aula as contradições existentes nos próprios discursos. Sejam eles dos professores de inglês ou de outras áreas; dos livros didáticos ou teóricos, nacionais ou estrangeiros; da imprensa ou do comerciante que exhibe um nome em inglês em sua loja. O professor pode, assim, levar o aluno a “ver os dois lados das coisas” e, no âmbito da própria interdiscursividade, chegar a um contra-discurso transformador.

P3, por sua vez, faz uma série de questionamentos às noções de globalização e língua franca internacional. Para ele, o inglês exerce hoje a função de língua franca por questões

históricas e econômicas. Mesmo assim, ele não deixa de mencionar a “facilidade” do inglês em relação a outras línguas como um fator importante. Mas é na fala seguinte que se percebe todo seu dilema em relação ao assunto:

Segmento 23

E – O que que você acha da globalização como ela está posta, né, / aí hoje?

P3 – [...] Quando a gente vê, por exemplo, a idéia da globalização / de que, né, haverá, / as trocas serão mais rápidas, a gente pensa também, né, “que trocas são essas, para quê”? É só por questão econômica, comercial? E / quando a gente pensa em globalização – tem gente que não gosta nem de chamar de globalização, mas de americanização (risos) – mas, // eu acho que, sei lá, na teoria também eu acho que tem algumas coisas boas, quer dizer, as pessoas começam a ter mais contatos e / às vezes eu penso até naquela parte prática: ter mais contato também para quê, sabe? A gente vê, por exemplo, grupos que são tão isolados, tribos mesmo, e de repente tem gente que olha e fala: “nossa, como eles são atrasados”. Eles não são atrasados, eles são, né, / é a vida deles. Mas, aí, a gente pensa naquela parte prática de remédio, de medicamento. Quando eu falo, eu penso até em educação, mas que educação é essa? É para aprender o quê, para quê? / Quando eu penso em globalização, aliás, quando eu ouço falar da globalização (?), inicialmente eu penso realmente nessa coisa mesmo comercial. Inicialmente é o comercial. Agora, se isso vai, / é óbvio que vai, e já está, né, influenciando todas as culturas, / e que que nós vamos tirar de bom nisso eu também não sei.

A fala de P3 é talvez a mais ilustrativa dos dilemas e contradições que esses professores têm expressado. O entrevistado oscila entre pontos de vista opostos na sua abordagem sobre a globalização, como quando se refere às trocas internacionais. Primeiramente ele menciona a agilidade nas trocas, para depois questionar: para quê? Em seguida ele comenta a facilidade dos contatos pessoais, como algo positivo, para novamente questionar: para quê? Faz o mesmo em relação à educação e, por fim, todo o processo de globalização em si. Mas, apesar das oscilações, são os discursos hegemônicos que estão sendo questionados (assim como, no segmento 4, ele questiona o discurso contra-hegemônico do texto 1). Na seqüência dessa fala, ele adota uma postura mais objetiva, afirmando que não existe uma língua natural para a globalização. Se esta é o inglês, é porque os Estados Unidos são os maiores interessados nesse processo.

Segmento 24

E – Você diria, então, que tem uma certa imposição aí?

P3 – Ah, sim. / Eu não sei se talvez essa imposição fosse “nós vamos conquistar o mundo”. Talvez a intenção seja realmente aquela idéia americana de progresso. [...] Para eles progredirem, eles, óbvio, precisam vender mais e aí a gente pensa também na ideologia, né, porque se eles precisam vender mais eles têm que / convencer. Agora, que é a língua natural, não. De forma nenhuma. Poderia ser qualquer outra, acho que é uma questão histórica.

Se outros entrevistados puderam separar com facilidade os aspectos políticos e econômicos dos culturais e lingüísticos, P3 se mostra pouco à vontade para fazer essa separação. Assim, o entrevistado afasta qualquer hipótese de que a globalização e, por extensão, a expansão da língua inglesa sejam decorrentes de processos naturais das relações internacionais. Para ele, existe uma ideologia por trás desses acontecimentos, a qual beneficia um único país: os Estados Unidos. Apesar de seus dilemas e das oscilações em seus pontos de vista, P3 formula um discurso mais próximo do contra-hegemônico, levando-se em conta seus questionamentos do discurso hegemônico e suas indagações acerca das motivações ideológicas que estão por trás do processo de globalização.

O quadro a seguir mostra as posições dos entrevistados de acordo com seus discursos na discussão do texto 2.

Quadro 2

Discurso Hegemônico	Interdiscursividade				Discurso Contra-Hegemônico
P7 P1	P6	P2 P8 P5	P3 P4		

Esse quadro, em comparação com o anterior, não apresenta uma polarização tão acentuada. Pode-se reunir os entrevistados em três grupos, um para cada tipo de discurso. No grupo do discurso hegemônico, estão P7 e P1. Enquanto P1 enxerga problemas no processo de globalização, P7 está mais propensa a absorver, sem questionamentos, o discurso hegemônico

que gira em torno do texto. Diferentemente de seu discurso na seção anterior, nesta ela faz, ainda que superficialmente, alguma menção ao aspecto político da expansão do inglês. P3 e P4 integram o grupo do discurso contra-hegemônico. Porém, ambos se utilizam também do discurso hegemônico. P4, no entanto, ao mesmo tempo em que reconhece sua validade, levanta sérios questionamentos a seu respeito. E P3 aponta uma abordagem crítica dialógica em sala de aula para a superação das contradições discursivas presentes no ensino de inglês. Os demais entrevistados formam o grupo da interdiscursividade. As contradições nos discursos de P2, P8 e P5 são marcantes, enquanto P6, por sua estratégia discursiva de não diálogo com o texto, figura de forma quase isolada do grupo e dos demais entrevistados.

5.3 Texto 3

O último texto apresentado aos entrevistados foi o seguinte:

É claro que nós não temos o poder de impor nossa vontade como antes, mas a influência da Grã-Bretanha permanece, em proporção maior do que seus recursos militares e econômicos. Isso acontece em parte porque o inglês é a língua franca da ciência, tecnologia e comércio; a demanda por ela é insaciável e nós atendemos a essa demanda seja através dos sistemas educacionais de países “anfitriões”, seja numa base comercial quando o mercado suporta. Nossa língua é nosso maior patrimônio, maior do que o petróleo do Mar do Norte, e a oferta é inesgotável; além disso, apesar de não termos um monopólio, nosso produto singular continua extremamente procurado. Fico contente em dizer que aqueles que guiam as fortunas deste país compartilham de minha convicção da necessidade de investir em, e explorar ao máximo, essa dádiva, esse patrimônio invisível. (Relatório Anual do Conselho Britânico de 1983-84, citado em Phillipson, *Linguistic imperialism*, p. 144-145)

Esse texto coloca, de forma explícita, a lógica e a ideologia por trás da política de investimento na língua inglesa por parte dos países hegemônicos, neste caso específico a Grã-Bretanha. Considerando-se que este é um documento oficial de uma instituição governamental, existem evidências de que a atual hegemonia do inglês não se deu por mero acaso ou porque essa língua “estava no lugar certo, na hora certa”, como o quer Crystal (1998). Ou seja, essa sua disseminação pelo mundo não obedece apenas a situações conjunturais de relações

internacionais e influência recíproca entre os países. Tampouco se pode afirmar que ela se dá por razões meramente lingüísticas, num ambiente em que as línguas competiriam entre si em situações de igualdade. Lendo-se o texto acima, percebe-se que ela é, na verdade, fruto também de uma política deliberada dos governos hegemônicos de promoção do inglês para fins políticos, econômicos e sociais (cf. Phillipson, 1992, p. 136-137). Dessa forma, a língua inglesa pode ser vista como uma mercadoria, passível de ser explorada da mesma maneira que o petróleo. Em alguns casos, ela é parte integrante de um pacote de mercadorias que os diversos países adquirem em suas transações comerciais habituais. Em outros, ela é a mercadoria principal, e tanto pode servir como instrumento ideológico para auxiliar os países hegemônicos a manter sua influência, como também para estabelecer um negócio extremamente rentável para aqueles países: a comercialização do ensino da língua inglesa, que se dá por meio da exportação de materiais didáticos e literários, além de garantir o emprego de professores, pedagogos, lingüistas e outros profissionais especializados em várias partes do mundo. Ao longo dos anos, tanto os EUA quanto a Inglaterra têm erigido uma enorme indústria pedagógica, cujo produto principal é o ensino da língua inglesa. De acordo com Bryson (1990, p. 183), o ensino de inglês movimenta cerca de seis bilhões de libras anualmente no mundo todo e é uma das principais fontes de renda da Grã-Bretanha.

Esse é o pano de fundo sobre o qual foi discutido o texto 3 nas entrevistas. No entanto, por mais que o entrevistador procurasse trazer essa discussão para o palco principal, pode-se notar que os entrevistados, em geral, não seguiram a mesma linha de raciocínio. Seja porque não concordavam com as proposições do entrevistador, seja porque não as entendiam ou, ainda, porque “faziam de conta” que não as entendiam, procurando talvez contornar a discussão. De acordo com Canagarajah (1999, p. 49), essa resistência do informante é uma maneira de se rebelar contra as formas sutis de poder exercidas pelo pesquisador e de promover sua própria

individualidade. Contribuiu também para essa situação o fato de que o entrevistador procurou não abordar as questões de forma excessivamente direta, para não influenciar nas respostas dos entrevistados. Como resultado, a discussão, em muitos casos, não fluiu como era esperado, culminando em uma série de trocas quase incompreensíveis.

No final das entrevistas, a discussão se volta para a questão do ensino do inglês no Brasil e no contexto dos professores entrevistados, relacionando-a com a discussão acerca da (suposta) mercantilização da língua inglesa mencionada acima. Pode-se perceber então, em alguns casos, uma retomada dos discursos apresentados na discussão do texto 1.

Sendo este um texto quase agressivamente hegemônico, era de se esperar que ele provocasse reações mais diretas dos entrevistados. Alguns afirmaram abertamente não ter gostado de seu conteúdo, como foi o caso de P3 e P6. Outros procuraram abordar a ideologia presente no texto, como P2 e P4. No entanto, alguns preferiram não fazer nenhum comentário mais direto, seja detendo-se em um aspecto mais periférico, seja abordando assuntos alheios ao texto. Essa é uma estratégia em que provavelmente o entrevistado – ao ser solicitado que fizesse um comentário sobre o texto – preferisse esperar até que o entrevistador começasse a fazer suas perguntas propriamente ditas e deixasse mais evidente qual a direção que a discussão tomaria. Ou seja, o entrevistado não se arrisca a dar sua opinião até que possa ter uma idéia melhor de qual é a opinião do entrevistador, para evitar talvez uma discussão mais direta, em que seus pontos de vista sejam questionados.

P7, por exemplo, começa sua fala fazendo uma ponderação sobre as divergências entre o inglês britânico e o americano, embora admita que o conteúdo do texto seja “agressivo”. Quando o entrevistador questiona se o inglês poderia gerar lucros para a Inglaterra, ela diz que a comparação da língua com o petróleo é forçada, pois muitas pessoas podem viver sem a língua, mas dificilmente sem o petróleo. E complementa: “É o ponto de vista mesmo britânico, né, meio

arrogante”. A entrevistada adota aqui uma estratégia de não diálogo com o texto, semelhante à de P6 (segmento 15), embora com objetivos distintos. Assim, o conteúdo do texto é filtrado pela sua ótica pré-concebida da “arrogância” dos britânicos. E toda a ideologia presente nele acaba se resumindo a essa concepção. Na seqüência, ela continua fazendo comparações entre a Grã-Bretanha e os Estados Unidos:

Segmento 25

E – Mas como que você acha que o / inglês, hoje, / por que que hoje ele é considerado essa língua franca e como que ele chegou a isso?

P7 – É, eu acho que não foi nem através da Grã-Bretanha, né, eu acho que foi através dos Estados Unidos que ele chegou a essa /, que tecnologia tem a Grã-Bretanha? Eu acho que assim, né, / não pode se comparar com a dos Estados Unidos, né. E que / abrange assim o mundo inteiro, né, o comércio. Eu não estou assim querendo desmerecer a Grã-Bretanha, mas eu acho que assim essa influência do inglês é maior devido, né, / à importância dos Estados Unidos e não da Grã-Bretanha, né. Porque tecnologia, né, os Estados Unidos, né, acho que incomparável, né. Então com isso, né, ele conseguiu, né, sendo essa potência que é, a língua também foi (?), né, // de conquistar esse espaço.

A política de colonização britânica ao longo dos séculos é totalmente desconsiderada nessa fala. O inglês é língua franca internacional devido somente ao poder tecnológico e comercial dos Estados Unidos. Mais tarde, no entanto, ela se contradiz ao afirmar que a Austrália e a Nova Zelândia devem seu crescimento também ao fato de serem países de língua inglesa, já que sofreram a “influência” da Grã-Bretanha. Se P7 não faz menção ao colonialismo britânico, tampouco o faz em relação ao imperialismo norte-americano atual. Pois, em matéria de tecnologia, há outros países extremamente avançados, como o Japão e a Alemanha, sem que conseqüentemente o japonês e o alemão sejam línguas mundialmente faladas⁹. A assunção de que uma determinada idéia é tomada como certa é uma das formas assumidas pela ideologia dominante (cf. Turner, 1996). Nesse caso, longe de contestar a superioridade norte-americana, P7 na verdade a confirma, sem levar em consideração as suas conseqüências políticas, econômicas e

⁹ No entanto esses países são também responsáveis pela definição das regras do comércio internacional, no âmbito dessa globalização de cima para baixo. Se eles não dispõem de políticas de promoção de suas próprias línguas, o inglês lhes é bastante útil na comercialização de sua tecnologia.

até mesmo culturais. Da mesma forma, o inglês como língua franca internacional surge como decorrência natural dessa superioridade. Essa mesma relação de naturalidade está presente em sua fala sobre o papel da escola nesse processo:

Segmento 26

E – [...] Que papel que a escola, / “os sistemas educacionais”, como eles colocam aí, né, que papel que / desenvolve nessa questão do inglês e do ensino de inglês também, né?

P7 – / Já que ela tem uma demanda, né, que eles falam que é uma demanda “insaciável”, né, então / qual o motivo dessa demanda, né? Porque ela é importante, né, e está / em todos os setores, né, aqui está falando, “comercial”, né, “tecnológico”, né, “da ciência”, né. Então // essa procura se torna inevitável. Pelo espírito da língua, né. Já que em toda área, ela está presente, né.

Se no início da entrevista, P7 procurou ignorar o texto, aqui ela o reproduz quase que inteiramente, sendo difícil discernir entre sua voz e a do texto. Dessa vez, é a voz do entrevistador que é “esquecida”. Como ele insiste na pergunta, P7 assume novamente o discurso hegemônico utilitário do inglês, afirmando que esta é uma língua “superimportante”. Como exemplo, ela menciona o caso dos pós-graduandos, para quem o conhecimento do inglês é uma necessidade básica. Principalmente porque muitos preferem fazer sua pós-graduação no exterior. Essa é a relação que ela vê entre o ensino de inglês no Brasil, a expansão desse idioma pelo mundo e sua importância estratégica para a Grã-Bretanha.

P1, por sua vez, também procura, inicialmente, fazer uma análise bastante superficial das idéias expostas no texto. Assim como P7, ela quase que reproduz o texto, que fala “da importância, né, do inglês e da língua, a importância do inglês como língua, né, (?) do ponto lingüístico e // e alertando mesmo, né, da necessidade de / se explorar o inglês como língua, né, de estudá-la como língua, porque a língua é o maior patrimônio de um país”. As repetições, as pausas e o uso constante da partícula “né” (P7 também faz extenso uso dela) evidenciam a insegurança da entrevistada em relação ao conteúdo do texto, que não deixa de ser provocativo, e também às interpretações que sua fala poderia suscitar. No decorrer da discussão, no entanto,

seus pontos de vista vão se tornando mais claros. Ao comentar, por exemplo, o motivo da comparação entre petróleo e língua inglesa existente no texto, ela afirma: “Porque o petróleo domina o mundo também como a língua inglesa”. Enquanto P7 via nessa comparação um fator de “arrogância” britânica, P1 nitidamente percebe a importância estratégica que o inglês representa para os britânicos e, indiretamente, os norte-americanos. Mais tarde ela considera que essa importância é supervalorizada pelo texto, mas é fundamental notar que P1 faça menção a essa “dominação” – mesmo que não a desenvolva –, principalmente se levarmos em consideração que P7 não faz qualquer referência a esse assunto. Durante toda essa fase da entrevista, consciente ou inconscientemente, P7 deixa de discutir, ou sequer mencionar, temas como dominação, colonialismo e imperialismo.

Coincidentemente, no entanto, P1, a exemplo de P7, afirma que aprender inglês é uma necessidade básica, principalmente para estudantes de graduação e pós-graduação, assumindo o mesmo discurso hegemônico do uso instrumental do inglês. Essa posição é ainda mais clara quando ela se refere ao Ensino Médio. Primeiramente, ela comenta sobre a proliferação de escolas e professores particulares de línguas, que de certa forma representa essa demanda a que se refere o texto. Para ela, isso significa uma preocupação com a formação dos jovens, “para [que tenham] mais chances”. Em seguida, P1 faz uma comparação com o ensino público:

Segmento 27

E – No seu caso, como uma professora de Ensino Médio numa escola pública, que comparações / você vê, você acha que o papel aí é o mesmo, do inglês?

P1 – Não, não acho que o papel é o mesmo, não. Porque a visão dos meninos é diferente. Infelizmente, eles não têm acesso ao que, por exemplo, os meus filhos têm. Sabe, a vida para eles é diferente. / Alguns têm, sim. Eu estou falando pela maioria. Há alunos que têm. E eu acredito que, se Deus quiser, vão vencer. [...] Dou o maior incentivo, dou o maior apoio. Se precisar de mim: “Ô professora”. Estou às ordens. Mas para a grande maioria, infelizmente, não tem não. A vida para eles não, / sabe, eu tenho certeza que eles não vão ter chance nenhuma.

E – Mas aí / qual seria o papel do professor, né, porque você está dizendo dos alunos...

P1 – (Elevando o tom de voz) O papel do professor eu acho assim, que o maior papel nosso é fazer pelo menos, pelo menos, fazer que eles enxerguem a necessidade dessa língua, no mundo todo hoje. E que eles, sabe, pelo menos se não for agora, mas / saiam daqui falando: “Meu Deus, inglês é importante” e que um

dia queiram aprender, mesmo gostando ou não, por necessidade, para que eles melhorem um pouco a vida deles, que eles precisam disso. Eu cito muitos exemplos para eles de gente assim que também estudou com muita dificuldade e que venceu. Eu tenho exemplos, dentro da minha família, eu exemplifico para eles. (?) “Gente, **chances** todos nós temos, é só querer”. Mas o problema é que eles não querem. Entendeu, o problema deles é esse. Quando eu falo “acho que eles não têm chance”, não é porque (?), é porque eles não querem. Sabe, eles não querem, não querem nada.

Na primeira parte de sua fala, P1 repete uma estratégia discursiva já comentada anteriormente (segmento 14). Ou seja, ela se isenta da responsabilidade de conscientização do aluno. São “eles” que não têm condições, que não querem aprender. Por esse motivo talvez a entrevistada eleve o tom de voz, demonstrando uma certa impaciência, quando o entrevistador chama a atenção para o papel do professor. Mesmo assim, ela continua deslocando a culpa para os alunos e resume o papel do professor ao de mostrar a eles a importância do inglês¹⁰. Que para ela significa “vencer”. É o discurso do inglês como sinônimo de ascensão social, uma das “cenouras” a que se refere Phillipson (1992, p. 284). E conforme já foi apresentado anteriormente também (segmento 8), essa ascensão social é puramente individual, o que exclui qualquer forma de emancipação coletiva. Há também uma certa idealização do aluno na fala de P1. Esse modelo pré-concebido de aluno que ela tem em mente – integrado, que vê no inglês um meio de ascensão social – não é o mesmo daquele atendido pela escola. Essa idealização faz com que P1 desconsidere o papel que o contexto social do aluno desempenha no seu processo de aprendizagem. Integrar a escola e o ensino a esse meio social pode ter resultados eficazes na contextualização do ensino de inglês e uma possível transformação de mundo. Muitos desses estudantes já trazem para a escola elementos de resistência à ideologia dominante. No caso do inglês, no entanto, essa resistência em geral se resume a uma rejeição até mesmo inconseqüente

¹⁰ P1 praticamente repete sua resposta à questão 3.3 do questionário (*vide* anexo 1): “Cabe ao professor de inglês conscientizar os alunos da enorme importância dessa língua no mundo globalizado e despertar neles o interesse pelo estudo da mesma, para que sintam prazer em aprendê-la”.

pelo idioma. Cabe ao professor, portanto, contextualizar (cf. Busnardo e Braga, 2000b) o ensino para uma resistência acompanhada de agência.

A entrevistada P6 também faz uma comparação entre o ensino público e o privado. Ela acredita que o ensino de inglês na rede privada é melhor, pois os alunos dessas escolas fazem cursos em escolas de idiomas ou com professores particulares, o que demonstra a importância que essas pessoas dão ao inglês¹¹. O que não acontece na escola pública, em que o professor “não pode fazer muito” para mudar a situação do ensino dessa língua. Essa posição não é muito diferente da de P1. Existe aí uma transferência de culpabilidade semelhante. No entanto, no segmento seguinte, P6 demonstra sua convicção no poder do professor para definir rumos:

Segmento 28

E – O que me chama a atenção aí é...

P6 – “Numa base comercial”?

E – ...“através dos sistemas educacionais”, né.

P6 – Pois é, o que que eu te falei? Quem é o único responsável por isso? É a escola, o professor, entendeu. Ela é responsável pela transmissão do conhecimento. E o professor vai fazer disso / aquilo que ele acha da profissão que ele tenha. Porque tem gente que é totalmente contra. Quando eu entrei aqui [na escola], todo mundo era contra, olharam para mim, eu era discriminada. Eu fui fazer uma festa de *Halloween* aqui, quase me mataram. “Que que é isso, folclore estrangeiro, sendo que o próprio folclore nosso ninguém (?)” “Problema de vocês (?)” Os professores da área de português ter feito o trabalho de folclore foi em agosto, quando eu entrei aqui, em outubro, eu fui fazer *Halloween*, (?), boicotaram. **Fizeram de tudo, de tudo** que você puder imaginar para impedir que eu fizesse uma festa de *Halloween*, mas não tem nada a ver. Depois teve uma festa [7 de setembro] aqui que eles [os alunos] colocaram uma (?): *Independence Day*. Ah, mas isso foi o cão. [...] Isso causou uma revolta tão grande em tantos professores aqui, entendeu. Principalmente a professora de geografia. [...] Só que hoje [ela] estuda inglês [...], por quê? Ela é autora do livro de geografia aqui da escola. Quando ela foi num congresso em Cuba, depois ela foi noutro congresso internacional, não sei onde, que ela teve as maiores dificuldades. [...] Eu fiquei muito contente, falei para ela: [...] “o problema é a comunicação”, entendeu. Porque não tem essa para nós, esses pontos comerciais não, que isso aí é muito pouca gente. Que ela concorda, inclusive. Esse mercado de trabalho, (?), não, **não é, não é, não é**. O problema é exatamente a pessoa se comunicar. [...]

No início de sua fala, P6 confere ao professor de inglês uma certa autonomia para planejar e conduzir seus currículos. Na seqüência, no entanto, essa autonomia se torna relativa, quando o professor começa a sofrer a interferência dos discursos de professores de outras áreas – discursos

¹¹ Essa informação foi cedida em uma conversa informal que se seguiu à entrevista, quando o gravador já havia sido desligado.

que são também muitas vezes geradores de contradição e contribuem em boa parte para muitos dos dilemas dos professores de inglês. Essa “autonomia” é, pois, tanto mais relativa quando se considera que esses professores estão expostos a tantos e variados discursos, vindos das mais diversas fontes, conforme já foi apontado anteriormente. Imaginar que eles levam para a sala de aula apenas e tão somente suas próprias convicções – que por si só já têm uma formação pluridiscursiva – significa ignorar que tanto o ensino quanto o uso de uma língua estão em estreita conexão com o mundo social circundante, seja ele a escola ou a sociedade como um todo. Assim como os elementos lingüísticos estão em estreita relação com o meio social, como aponta Bakhtin (1988), uma aula, ou uma disciplina, não existe isoladamente de seu contexto maior, como que auto-suficiente. Por isso, a presença dessas outras vozes, vindas de outras áreas, é fundamental para se entender também a origem da interdiscursividade e dos dilemas e contradições do professor de inglês.

P6 tem consciência dessas outras vozes, ainda que às vezes procure “esquecê-las”. Em outros momentos, ela faz menção ao “domínio da língua inglesa”, ao “imperialismo lingüístico, [que] está dominando cada vez mais”, e comenta que o inglês é comparado ao petróleo porque ambos são “uma forma de dominação, poder”. Porém, uma vez mais, a contradição está presente: o inglês chegou à posição de língua franca porque o “país sempre foi dominador”, porque “em matéria de patriotismo, o povo inglês e o povo americano, não tem igual”. Seria o caso de dizer que o povo brasileiro – assim como tantos outros mundo afora – é “dominado” por não ser patriota?

Conforme já foi comentado anteriormente (segmento 12), P6 acredita que essas não são questões que devam ser levadas para a sala de aula – uma forma talvez de “apagar” as vozes dos outros professores. Por isso, no segmento 28, ela recusa a possibilidade dessa discussão e reforça algumas posições que ela já vinha colocando ao longo da entrevista. Já nesse caso, são os

discursos dos textos apresentados a ela e o do entrevistador que ela trata de “apagar”. A principal dessas posições é a de que o ensino de inglês não deve ser voltado para o mercado de trabalho, mas para a comunicação. Assim, ela descarta o discurso hegemônico do ensino instrumental da língua e assume o discurso igualmente hegemônico do inglês comunicativo. Por isso, no final da entrevista ela afirma que prefere usar a leitura e a comunicação visual em suas aulas. Mas não se trata de uma leitura crítica, instrumental, ou mesmo temática. Mas uma leitura num contexto sócio-comunicativo, pois a “leitura é [...] importante mesmo [...] para a comunicação”.

Por esse mesmo motivo, ela critica a inclusão do ensino de espanhol no ensino regular motivada puramente pela criação de um suposto mercado de trabalho que o Mercosul causaria. Para a entrevistada, apenas uma minoria seria atingida. Portanto o ensino de uma língua estrangeira no Brasil não deveria estar voltado para o mercado de trabalho, mas para a comunicação. E nesse caso o inglês, no entender de P6, desempenha um papel muito mais importante.

Não há dúvidas de que o inglês é uma forte ferramenta de comunicação. E de fortalecimento também. Negar acesso à língua inglesa é negar acesso igualmente a um poderoso meio de transformação de mundo. O que está em questão aqui é o processo histórico que determinou a instauração de certos efeitos de verdade – na acepção de Foucault (cf. Mills, 1997, p. 19) – em discursos relacionados à expansão do inglês pelo mundo. Discursos que se tornaram dominantes e, portanto, hegemônicos. Como é o caso da idéia de que o conhecimento desse idioma é suficiente para garantir uma melhor inserção social, em relação aos indivíduos, ou internacional, em relação aos povos e países. O que leva a entrevistada P5 a afirmar: “Infelizes de nós que não fomos colonizados por eles [os britânicos]. Se nós falássemos inglês, a gente estaria bem melhor hoje”. A própria entrevistada reconhece que a hegemonia do inglês teve seu início com o processo de colonização empreendido com a Inglaterra, que na época detinha a hegemonia

política e militar. Não é portanto possível separar um processo do outro. Considerar somente os “benefícios” que o inglês pode supostamente proporcionar significa ignorar todos os males que a colonização britânica possa ter causado. O que explica o fato de que a Nigéria não seja hoje uma potência mundial? Estariam os nigerianos em pior situação se não tivessem sido colonizados pelos britânicos e sua língua oficial fosse uma das suas dezenas de línguas regionais? P5 admite que os Estados Unidos e a Inglaterra são os maiores beneficiados pelo fato de o inglês ser uma língua hegemônica.

Mas ao mesmo tempo em que ela afirma que a hegemonia do inglês se deve à hegemonia política e militar da Grã-Bretanha, ela também defende que a hegemonia cultural e econômica anglo-norte-americana está aí porque “o mundo inteiro se comunica através da língua deles”. Da mesma forma, segundo ela, é por causa da língua inglesa que o cinema norte-americano tem tanta força, pois “a língua foi o instrumento para que eles chegassem aonde eles chegaram”. Há, nessas afirmações, portanto duas visões aparentemente contraditórias: a língua inglesa se tornou hegemônica devido ao poderio anglo-norte-americano e/ou os Estados Unidos e a Grã-Bretanha são hegemônicos por causa do poder da língua inglesa. Pode-se dizer que essas afirmações são antes complementares que contraditórias: o inglês se tornou hegemônico devido ao colonialismo e imperialismo anglo-norte-americano e hoje é um forte instrumento para a manutenção da hegemonia desses países. Canagarajah (1999, p. 41) afirma: “A dominância do inglês é [...] não apenas um *resultado* das desigualdades político-econômicas entre o centro e a periferia, mas é também uma *causa* dessas desigualdades”.

P5 não vê uma forma de escapar a essa hegemonia. Ela é “inevitável” e “indiscutível”. Da mesma forma que o dólar é uma força como moeda internacional e não há alternativa a ele, não há como escapar do inglês. É necessário aprendê-lo, “com consciência crítica ou não”. “Nessa hegemonia, somos anfitriões”, afirma ela, “o sistema educacional, eu acho que coopera para que

essa língua seja cada vez mais hegemônica, mas não há como fugir disso”. No entanto, a entrevistada acredita que é possível um ensino crítico de língua inglesa nas escolas públicas, ao passo que na escola de idiomas é muito difícil associar o ensino de inglês com aspectos políticos e sociais, pois o interesse de quem aprende a língua é específico, em especial o de se comunicar.

Segmento 29

P5 – Isso que você está fazendo aqui agora, essa separação, essa diferenciação, entre o lado político (?). Eu acho que isso pode acontecer sim, e deve, nas universidades, para que os professores na escola (?) com essa consciência, para que ele não vá despejando aquilo no menino de uma forma assim acrítica. Ele tem que ter isso, essa posição, e ir implantando isso no aluno, isso pode acontecer, sim, na escola pública. [...] A partir do momento que o professor tenha essa consciência. [...] A gente está ensinando é simplesmente para o menino saber meia dúzia de palavras, se expressar de alguma forma? [...] O que que existe atrás disso? Essa força política, essa hegemonia toda, o que que eu posso mostrar para o meu aluno? Isso o professor de escola pública pode fazer. Pode e deve, né. Principalmente por ser escola pública. Isso deve ser muito discutido nas universidades. Mas eu acredito que em escolas particulares jamais vai haver.

Mesmo acreditando na possibilidade de uma conscientização do aluno, P5 transfere essa responsabilidade para a universidade. É na formação do professor que deve se iniciar o processo de conscientização crítica. Mesmo concordando-se com essa idéia, não se pode deixar de mencionar que P5 está buscando transferir uma responsabilidade que é do professor também. Num processo de formação continuada, o professor estará sempre apto a desenvolver uma consciência crítica, da qual ele poderá fazer uso em sala de aula em favor de uma transformação de mundo dos e pelos alunos.

Com relação ao inglês como língua franca internacional, a entrevistada P8 expressa um ponto de vista muito semelhante ao de P6. O inglês só alcançou esse estágio porque os principais países que o promovem, Estados Unidos e Grã-Bretanha, são “muito unidos” e “hiper-patriotas”. E ela faz uma comparação entre a Grã-Bretanha e o Brasil. Enquanto lá, “eles têm cultura, têm memória” e reverenciam o passado, aqui nós rejeitamos o velho em favor das novidades. No entanto, contraditoriamente, P8 percebe outras razões para a hegemonia da língua inglesa. Razões

que não estão necessariamente relacionadas com patriotismo. Como, por exemplo, a afirmação de que o inglês como língua franca facilita o domínio dos países hegemônicos. Para ela, outros países de língua inglesa também se beneficiam dessa situação, mas em menor escala. E cita o caso da Austrália, onde segundo ela os aborígenes não têm benefício nenhum. Ela concorda com a idéia de que exista uma política formal de promoção da língua inglesa, que é essencial para a manutenção da dominação dos países hegemônicos. Nesse caso, ela afirma que a dominação existe, mas não é total. Como os africanos, que mesmo fazendo uso do inglês procuram resistir a essa dominação através de adaptações locais da língua. Por fim, ela concorda também com a idéia de que o inglês pode ser considerado uma mercadoria geradora de lucros:

Segmento 30

E – Agora, aí, quando eles comparam a língua com o petróleo, você acha assim que eles estão considerando a língua como uma mercadoria? Que ela pode, por exemplo, ser um bem de exportação, que gera lucros?

P8 – Claro. Para eles, sim. Porque é a forma de comunicar que os outros têm. [...] Por exemplo, eu tive a oportunidade de ir ao México (?) e o pessoal queria falar inglês comigo. Eles não queriam falar espanhol. Entendeu? Sabe. / Então eu acho que tem sim. É uma questão realmente de / dinheiro mesmo, grana mesmo. O próprio Japão, eu tenho família, na minha família muitos moram no Japão, né / e eles têm uma adoração pelos Estados Unidos. Mesmo com tudo o que aconteceu. Aí minha irmã, trabalhando lá, um dia ele falou assim, / ele perguntou sobre o Brasil. Minha irmã falou / que aqui era muito grande. Ele disse: “grande como?” Eles não entendem o tamanho do Brasil, né. / Aí ele ficava assim: “Lá tem televisão? Lá tem isso, lá tem aquilo?” Aí depois ela falou assim: “Você tinha que ir lá para você ver como é que é bonito. Como é que é um país assim que as pessoas são bacanas”. Colocando esse lado, sabe. “Não, quero os Estados Unidos, lá é que é bom.” Aí, ela falou assim: “É, Hiroxima, Nagasaki, né.” Aí ele ficou todo sem graça, entendeu. [...] E o México também, dominado, e [...] o pessoal queria conversar com você em inglês, / sendo que o português é muito mais próximo ao espanhol, né.

Na seqüência, quando o entrevistador lhe pergunta se essa “adoração” pelos Estados Unidos é perceptível aqui no Brasil também, P8 afirma que não é como em outros países, onde “eles já assimilaram isso”. Como em Cancún, México, onde “todos” falam inglês. Por fim, ela afirma que o inglês substituiu outras línguas estrangeiras porque o que determina essa posição é quem está no poder. Assim, apesar de sua afirmação inicial sobre o “patriotismo” anglo-norte-americano, a interdiscursividade de P8 se torna evidente mais tarde, quando ela relaciona

hegemonia do inglês e poder. Ela parte de um discurso hegemônico em direção a um contra-hegemônico, levando-se em consideração ainda que ela se isentou de fazer essas discussões na seção anterior (segmento 21). Já com relação ao segmento 30, seu relato é um bom exemplo dos dilemas a que o professor de inglês pode estar sujeito: como ensinar aos alunos a língua e a cultura de um país que está vinculado com um dos maiores (senão o maior) extermínios de pessoas inocentes de que se tem registro na história¹²?

A relação entre inglês como língua franca e dominação é feita também por P2:

Segmento 31

E – Então, aqui eles mencionam também, como no texto 2, né, a questão da língua franca.

P2 – Eu achei muito bom esse texto. Assim, / ele fala que a língua é como um patrimônio invisível, né, e eu acho que essa é a fonte de dominação maior. Você não tem um produto, fazendo uma propaganda, mas é uma coisa que todo o mundo fala, todo o mundo está usando e / é como se fosse invisível, né. Mas aí você vê como que é essa dominação: todas as pessoas precisam, todas as pessoas usam e não é como, / que ele cita aqui no texto, não é / o petróleo, por exemplo, que é um símbolo de dominação. É a língua. Todo o mundo fala. E você não está percebendo que está sendo influenciado.

O uso da língua como forma de dominação dissimulada, conforme P2 coloca no final de sua fala, é uma das maneiras pela quais a ideologia dominante opera. Pois, para Fairclough (1989, p. 85), “A ideologia é mais eficiente quando seu funcionamento é menos visível”. Seguindo a leitura que P2 faz do texto, tanto o petróleo quanto o inglês são símbolos de dominação, dos quais o mundo todo precisa. Entretanto, enquanto a dominação através do petróleo pode ser percebida cotidianamente, a dominação pela língua é mais sutil. Embora a operação dessa ideologia esteja mais visível nesse texto, deve-se ressaltar que, sendo um texto oficial e institucional, ele não está disponível para o público em geral, senão para circulação interna.

¹² Akira Kurosawa, no filme *Rapsódia em agosto* (1991), aborda de maneira poética os dilemas que esse episódio histórico suscita nos japoneses.

Na seqüência, P2 estabelece outras relações para a disseminação da língua inglesa. Para o entrevistado, ela não aconteceu por acaso, mas por uma política comercial e imperialista praticada por Estados Unidos e Grã-Bretanha. Que, por sua vez, se beneficiaram também da hegemonia do inglês. E complementa: “Por que o inglês é falado no mundo inteiro e não o francês? Todas as questões estão permeando, né. Políticas, comerciais, lingüísticas”.

Esse discurso contra-hegemônico de P2 muda, no entanto, quando ele se refere ao ensino de inglês. Após ele dizer que muitos professores ensinam mecanicamente, o entrevistador lhe pergunta:

Segmento 32

E – [...] Como que você acha que isso pode ser mudado? Como uma sugestão, talvez, o que você acha que poderia ser feito / para sair disso?

P2 – Eu acho que ele tem que ter em mente quais são as necessidades do aluno. Eu acho que se eu fosse trabalhar em qualquer escola de ensino público, eu trabalharia sempre com o inglês instrumental. Eu não me arriscaria a trabalhar com a abordagem comunicativa, / primeiro que a gente tem mais de quarenta alunos na sala. Segundo, que eu vejo pouca finalidade para esse aluno o inglês comunicativo, né. No dia a dia é importante, mas depois profissionalmente eu não sei o que ele faria. E nem sei se seria tão efetivo quanto a abordagem instrumental, né. É muito difícil trabalhar com quarenta alunos.

E – [...] Você acha que por meio dele [o método instrumental] você pode conscientizar o aluno?

P2 – Eu acho que é o principal meio para conscientizar o aluno, né. Porque ele estaria lendo um texto em inglês que ele poderia ler em qualquer língua, em qualquer disciplina. Então a gente fazendo essa interdisciplinaridade, né, ele estaria aprendendo muito mais e em inglês.

Embora se oponha ao ensino comunicativo, o entrevistado expõe outro discurso hegemônico: o inglês instrumental, voltado para “as necessidades do aluno”. Em outro trecho da entrevista, P2 defende o uso crítico de material extracurricular (como música, por exemplo). No trecho acima, ele defende o método instrumental como meio de conscientização. No entanto, ele está se referindo mais a um ensino de leitura temática do que crítica, pois dessa interdisciplinaridade pode fazer parte qualquer tipo de texto, que pode também ser abordado sob vários aspectos, inclusive acrícos. O professor pode “deslocar” (cf. Fiske, 1990) a discussão para temas socialmente mais aceitos – como conflitos de gerações – deixando de discutir os

interesses subjacentes à expansão mundial do inglês. P2 faz também referência às limitações físicas que a escola pública impõe ao professor. Porém, em vez de deslocar a responsabilidade (ou culpabilidade) de um ensino deficiente para essas limitações, o entrevistado oferece uma alternativa, ainda que através do método instrumental. Afinal, salas superlotadas fazem parte de uma realidade que precisa ser transformada. E da qual os alunos podem se conscientizar, mas principalmente através do ensino crítico.

Outro entrevistado, P3, afirma que o inglês se tornou língua franca por questões históricas, como a colonização inglesa do século XIX. Ele acredita que a expansão do inglês estava inicialmente relacionada com a própria expansão comercial inglesa, pois uma língua comum facilitaria as trocas. No entanto ele concorda com a idéia de que existe uma exploração comercial da língua inglesa em si. O entrevistador lhe pergunta então que retorno os britânicos podem ter com essa exploração. E como eles atendem à “demanda” pela língua:

Segmento 33

P3 – [...] Isso me incomoda. Essa demanda, parece que da forma que ele coloca é que é uma coisa também natural. Eles chegaram até, vamos supor, até um local e existiria uma troca / e as pessoas ali têm essa necessidade de aprender o inglês. Têm essa necessidade, para poder manter essa troca e, / afinal de contas também eu não acho que só existe um lado que está ganhando. O chamado lado de cá estaria também ganhando, ou algumas pessoas estariam ganhando, mas o que me incomoda é pensar que essa demanda é uma coisa, sabe, que nós precisamos muito, sabe, / uma coisa de necessidade porque / a gente também vai lucrar. Eu acho que essa demanda, ela é muito mais, talvez ela seja mais criada.

O entrevistado chama a atenção para um ponto importante. O texto faz alusão a uma demanda pela língua inglesa, como se ela já existisse naturalmente. Para P3, no entanto, ela é na verdade criada. E assim está inserida numa política maior de promoção da língua. Essa necessidade, de qualquer forma, não pode ser ignorada: para ele, o processo é irreversível e o ensino de inglês é inevitável. E complementa: “eu acho que não dá para a gente pensar também que a gente estuda inglês na escola por questão cultural, ou por prazer simples, ou porque é

interessante a gente aprender uma outra língua. Não, é uma necessidade”. O entrevistador chama então a atenção para o papel do professor:

Segmento 34

E – Mas e o professor, nesse caso, onde ele entra?

P3 – [...] É interessante eles [os alunos] aprenderem? É. / Agora, será que tem que ser essa imposição? [...] E eu acho que isso tem que ser muito visto mesmo. Por que que eu estou ensinando? E às vezes, saindo um pouquinho do inglês também, eu acho que para qualquer disciplina, é aquilo que eu te falei, fica muito difícil para um professor **não** querer ensinar qualquer coisa que seja de uma forma crítica. Senão, para que que ele está ensinando? Simplesmente para saber? Ou para, de repente, o aluno passar no vestibular? Se é isso que ele quer, / ele quer ganhar dinheiro? É para isso que ele vai aprender história, geografia, matemática? [...] Eu não consigo entender como ensinar uma coisa sem pensar para quê. Porque a gente até pode fazer isso. Mas para quê? Aí é que eu penso, sabe, eu acho que / eu ainda não consegui descobrir / como ensinar o inglês e vê-lo de uma forma crítica o tempo todo, ou que isso seja o objetivo final sempre. Porque às vezes você tem que trabalhar um conteúdo e você pensa assim: “Meu Deus, isso não tem sentido”. [...] Eu acho que tem certas coisas que a gente passa e se pega em coisas mais úteis e também que a gente dá para tentar ter uma certa discussão. Coisas pequenas, acho que dá para passar para a frente. Mas também não sei como é que nós vamos fazer isso, não. É coisa para pensar.

Primeiramente, P3 demonstra sua convicção no ensino crítico, não só do inglês, e questiona o ensino para fins utilitários. Essa convicção está calcada inclusive no questionamento que ele faz acerca do próprio papel do professor, ou seja, ensinar para quê? Mas logo em seguida ele demonstra também seu dilema: é possível ensinar inglês criticamente o tempo todo? Aparentemente ele próprio consegue solucionar seu dilema, mas logo depois este retorna. Dessa forma, a fala de P3 evidencia uma vez mais o jogo de tensões implícito na prática de ensino da língua inglesa. O professor se depara com a necessidade de ponderar entre inúmeros aspectos, quase sempre conflitantes.

O entrevistado P4 demonstra sua surpresa diante da explicitação ideológica do texto: “tudo isso que a gente colocou como nocivo anteriormente está bem claro aí. [...] Eu sempre imaginei que isso para eles era tão tranqüilo que não precisasse se mobilizar a esse ponto. Mas aí ficou bem claro, né”. O entrevistado concorda portanto com a idéia de que existe uma política formal de promoção da língua inglesa. Para ele, a hegemonia da língua está em estreita relação

com o desenvolvimento dos países hegemônicos. E afirma que, “lendo esse texto, dá para ver que é um pouco difícil separar uma coisa da outra. Separar esse desenvolvimento, né, industrial, tecnológico, científico, da língua dominante. Acho que só as duas coisas juntas”. Dessa forma, esses países são os grandes beneficiados pelo fato de o inglês ser considerado uma língua franca. O que não ocorre com outros países de língua inglesa, para os quais, segundo P4, “o fato deles utilizarem o inglês não trouxe nada de muito bom para eles”. Phillipson (1992) e Pennycook (1994) fazem uma discussão abrangente sobre os problemas que a adoção do inglês por países periféricos pode implicar.

Ele também concorda com a proposição de que o ensino de inglês pode gerar lucros para os países hegemônicos. Essa situação poderia mudar por meio da conscientização.

Segmento 35

E – Pensando na nossa realidade agora, como que você vê o ensino de inglês no Brasil nesse caso. Você acha que ele está contribuindo talvez para essa // geração de lucros talvez, né, / para esses países?

P4 – Eu acho que está, / eu tenho quase certeza que contribui sim. Principalmente quando ele é, ele é ministrado sem, sem essa preocupação, né, de conscientização. / Mas eu acredito que esse trabalho não seja feito, / não sei em termos de porcentagem, mas / acho que o ensino de inglês é, no Brasil, é meio / desvinculado dessa preocupação de conscientização. Principalmente em escola pública. Escola privada, eu não sei como que acontece, não tenho noção nenhuma de como que acontece. Mas na escola pública eu acho, as quatro escolas pelas quais eu passei, eu acho que dá para, para perceber isso. E mesmo quando existe essa conscientização, / ainda assim (?). Se eu estou falando sobre isso para uma sala de quarenta alunos, cansados, e / cujas vidas nada, / nada do que eu estou falando tem alguma importância, faz sentido. / Eu não sei nem se chega a beneficiar alguma coisa.

A conscientização pode ser, nesse caso, uma forma de resistir à mercantilização do ensino de inglês no Brasil. Mas, apesar de seu discurso eminentemente contra-hegemônico, P4 deixa também transparecer seus dilemas. Para ele, não existe essa preocupação com a conscientização dos alunos de inglês na escola pública. Isso se deve em parte devido ao pouco interesse dos alunos e à superlotação das salas de aula. Sua fala nos remete às de P1 e P2 (segmentos 27 e 32). Diferentemente de P2, mas de maneira semelhante a P1, ele adota uma estratégia discursiva pela qual ele opera uma transferência de culpabilidade para terceiros. Em seguida a essa fala, P4

defende a idéia de que o professor de inglês, sozinho, é “um pouco impotente” para mudar esse cenário e aponta, como solução, uma interação maior das disciplinas. O que ele propõe então é que as vozes dos professores de outras áreas se façam ouvir, de forma crítica, no ensino de inglês (destoando pois do discurso de P6, no segmento 28). Para que os “aspectos nocivos dessa influência sejam melhor percebidos pelos alunos”, sugerindo novamente um ensino crítico dialógico.

O quadro referente à discussão sobre o texto 3 se configura da seguinte maneira:

Quadro 3

Discurso Hegemônico	Interdiscursividade							Discurso Contra-Hegemônico
P7 P1	P6	P5	P8	P2	P3	P4		

Nesse caso, o agrupamento dos entrevistados se torna mais problemático. A polarização é ainda menos acentuada do que no quadro 2, dificultando a definição de grupos. P7 reproduz em muitos aspectos o discurso do texto e procura não abordar as questões políticas e ideológicas que ele representa. P1 procura transferir para os alunos a responsabilidade pela ausência de uma conscientização crítica. E relaciona o inglês como um meio para a ascensão social. Por isso, ambas são as que mais se aproximam do discurso hegemônico. Assim como P6, que, apesar de ter conhecimento de contra-discursos alternativos, assume o discurso hegemônico do inglês para a comunicação.

No outro extremo, P4 e P3 são os que mais se aproximam do discurso contra-hegemônico. Para P4, a falta de conscientização pode contribuir para a mercantilização do ensino de inglês. No entanto, ele coloca em questão as condições existentes para que essa conscientização aconteça.

Da mesma forma, P3 questiona não só o ensino instrumental mas também o crítico, ainda que favorável a este. P2 também se aproxima do discurso contra-hegemônico. Ele vincula a situação do inglês como língua franca à dominação dos países hegemônicos. Porém, ele defende o uso do inglês instrumental.

Por fim, P5 e P8 se situam no âmbito de uma interdiscursividade mais acentuada. Para P5, o conhecimento da língua inglesa garante uma melhor inserção social e internacional, mas reconhece que a hegemonia do inglês está relacionada com a hegemonia militar e econômica dos Estados Unidos e Inglaterra. P8, por sua vez, credita a expansão do inglês ao patriotismo dos ingleses e norte-americanos. E admite que a promoção do inglês é essencial para a manutenção da dominação dos países hegemônicos.

5.4 Considerações finais

5.4.1 Análise do quadro 4

O quadro a seguir demonstra a disposição dos discursos de cada entrevistado texto a texto:

Quadro 4

	Discurso Hegemônico	Interdiscursividade						Discurso Contra-Hegemônico
Texto 1	P6 P7 P1			P5 P2		P8 P3 P4		
Texto 2	P7 P1	P6		P2 P8 P5		P3 P4		
Texto 3	P7 P1	P6	P5	P8	P2	P3 P4		

Na primeira parte da análise do quadro acima, será feita uma comparação entre as posições dos professores como um todo em cada texto. Em seguida, serão analisadas as posições

de cada professor individualmente de acordo com cada texto. Nessa primeira parte, as vozes dos textos e do entrevistador desempenham papel determinante. Comparando-se a disposição dos professores no texto 1 com as demais, a variação é facilmente perceptível. Enquanto na reação ao texto do PCN a tendência pelo discurso contra-hegemônico foi maior, na reação aos textos 2 e 3 percebe-se um deslocamento gradativo para o discurso hegemônico, em que a interdiscursividade é mais acentuada. Pode-se especular, assim, que a interferência do texto 1 tenha sido mais intensa, já que ele veicula um discurso contra-hegemônico. Ao passo que o texto 3, por explicitar de forma quase agressiva a ideologia hegemônica, pode ter intensificado os dilemas dos entrevistados, resultando em contradições e, portanto, em um grau mais elevado de interdiscursividade. Apesar da clareza e agressividade do texto, reações abertamente contrárias foram quase inexistentes. Dessa forma, a reação dos entrevistados não se situa nem tanto no discurso hegemônico, favorável ao texto, nem tanto no contra-hegemônico, contrário a ele. No caso do texto 2, como seu discurso hegemônico é dissimulado pela roupagem ideológica da língua franca – portanto bem mais atraente que o do Conselho Britânico –, a interdiscursividade resulta menos acentuada. No entanto, o que pode explicar o fato de que as reações a esse texto estiveram mais propensas ao discurso contra-hegemônico, em comparação com as reações ao texto 3, é a interferência da voz do entrevistador.

Servindo como um contraponto às vozes dos textos 2 e 3, a voz do entrevistador também contribui para a interdiscursividade, já que na maior parte do tempo ele procurou inserir elementos de resistência na discussão. O que se percebe é que, não fosse a interferência de sua voz, esses textos poderiam ter influenciado o discurso dos entrevistados mais intensamente, principalmente o texto 2, por exibir um discurso hegemônico mais atraente. No caso do texto 3, a interferência da voz do entrevistador não atinge o mesmo grau, já que a interação esteve prejudicada pela falta de entendimento de ambos os lados em alguns momentos dessa seção da

entrevista. Por outro lado, os elementos de resistência da voz do entrevistador vieram reforçar o contra-discurso do texto 1.

Com relação aos deslocamentos de cada professor entre um texto e outro, nota-se pelo quadro que não houve variações consideráveis. Os entrevistados que mais oscilaram foram P5 e P6. P5 se posiciona dentro do âmbito da interdiscursividade em todos os textos. Em diversos momentos da entrevista, ela proferiu um discurso ora hegemônico, ora contra-hegemônico. P6, por outro lado, proferiu um discurso predominantemente hegemônico, com alguns elementos do contra-hegemônico. Em diversos momentos da entrevista, ela adota o discurso hegemônico do inglês comunicativo, principalmente nas relações interpessoais. Outros entrevistados também se posicionaram a favor do inglês para a comunicação, mas principalmente para as relações internacionais, em que a voz do texto 2 se faz mais evidente.

As entrevistadas P1 e P7 foram as que mais se aproximaram do discurso hegemônico em todas as seções. Uma das estratégias utilizadas por P1 foi a transferência de culpabilidade, pela qual ela se isenta das responsabilidades pela ausência de um discurso transformador no ensino de inglês, transferindo a culpa para os colegas ou os alunos. O discurso hegemônico principal adotado por ela foi o do inglês instrumental, como ferramenta para a ascensão social dos alunos. Mesmo assim, em diversos momentos ela fez menção a discursos contra-hegemônicos ou de resistência. Diferentemente de P7, que muito raramente se referiu a eles. Sua interação com os textos e o entrevistador esteve em muitos momentos comprometida. Principalmente na seção 1, em que ela parte do discurso contra-hegemônico do texto e do entrevistador para expressar um discurso hegemônico.

No outro extremo, P3 e P4 apresentaram um discurso mais próximo do contra-hegemônico. Ambos fizeram poucas menções a discursos hegemônicos. P3 questionou, em diversos momentos, não só os discursos hegemônicos mas também os contra-hegemônicos,

dando vazão a uma infinidade de dilemas. Seus questionamentos, no entanto, servem de base para a formulação de um ensino crítico dialógico. Esse é também o aspecto principal da fala de P4. Apesar das contradições de ambos, a proposta de um ensino crítico dialógico é a que mais se aproxima de um discurso contra-hegemônico e, possivelmente, transformador em sala de aula.

Além de P5, os entrevistados P2 e P8 foram os que mais se situaram no âmbito da interdiscursividade. Assim como P5, eles alternaram discursos hegemônicos e contra-hegemônicos com mais frequência que os outros entrevistados. Um dos principais pontos do discurso de P2 é a utilização do inglês instrumental em sala de aula. Não para fins utilitários, como em P1, mas com uma abordagem mais temática do que crítica. P8, por sua vez, a exemplo de P3 e P4, também apontou para um ensino crítico dialógico na primeira seção.

No geral, o quadro mostra também que quatro desses professores se mantiveram relativamente estáveis em suas posições durante a entrevista. De um lado, P1 e P7 com um discurso predominantemente hegemônico, e de outro, P3 e P4 com um discurso contra-hegemônico. No entanto, é preciso ressaltar também que, conforme exposto anteriormente, todos os entrevistados estão perpassados pela interdiscursividade. O que explica o fato de que, em nenhuma das seções, como se percebe no quadro, pode-se classificar o discurso de um entrevistado como totalmente hegemônico ou contra-hegemônico, incluindo os discursos desses quatro professores mencionados. Na orquestração de discursos alheios, na maioria das vezes os entrevistados não são bem-sucedidos na tentativa de apropriar-se deles, o que torna complexa a compreensão de quais os discursos que estão sendo de fato veiculados.

A interdiscursividade não pode ser vista como uma representação maniqueísta e mecânica de espaços discursivos em oposição, mas do entrecruzamento destes, gerando conflitos de vozes e ideologias que operam intra- e intersubjetivamente, como resultado do caráter dinâmico e aberto do discurso. A voz do entrevistador desempenha um papel fundamental na origem desses

conflitos. Considerando-se que as pessoas em geral estão expostas, e têm acesso, a um volume muito maior de discursos hegemônicos, a ênfase do entrevistador nos discursos contra-hegemônicos durante a entrevista contribui para a geração de conflitos e a intensificação da interdiscursividade desses professores. Seria o caso de se perguntar se esses professores colocam a si mesmos, no seu cotidiano, as questões que lhes foram postas durante a entrevista. E se os discursos contra-hegemônicos presentes em suas falas teriam sido os mesmos e na mesma intensidade caso a voz do entrevistador privilegiasse um discurso hegemônico. A resposta obviamente é não, mas a intensidade dessa variação é um aspecto que pode ser desenvolvido em um trabalho futuro.

O que reforça a idéia de que a voz do entrevistador foi fundamental para designar o caráter de resistência presente em boa parte dos discursos dos entrevistados é o fato de que nenhum deles fez menção a um ensino crítico ou de resistência em suas respostas ao questionário, que foi preenchido antes de acontecerem as entrevistas. Esse aspecto corrobora a idéia de que, “Embora o ensino de inglês em todo o mundo tenha se tornado uma atividade controversa, poucos profissionais têm considerado a complexidade política de seu empreendimento” (Canagarajah, 1999, p. 3). Além disso, vários professores, em seus questionários, afirmaram a necessidade de “despertar no aluno o interesse pela língua”. Essa afirmação pressupõe uma arena de conflitos em que estão em pleno vigor as relações de poder entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de inglês. Esse “desinteresse” do aluno, que muitas vezes se traduz em rejeição pela língua, pode ser interpretado como uma forma de resistência. Porém, cabe ao professor contextualizá-la em um processo de formulação de contra-discursos para a transformação de mundo.

5.4.2 Estratégias discursivas

Os entrevistados, em várias ocasiões, adotaram estratégias discursivas para lidar com situações percebidas como possivelmente ameaçadoras. As principais são *deslocamento de culpabilidade* e *ausência de diálogo com o texto e/ou entrevistador*. Através do *deslocamento de culpabilidade*, o entrevistado transfere a responsabilidade por uma determinada situação a terceiros (colegas, alunos, condições físicas da escola), isentando-se de adotar um contra-discurso transformador. Quanto à *ausência de diálogo com o texto e/ou entrevistador*, há dois tipos de estratégia. No primeiro caso, o entrevistado esquece ou ignora as vozes dos textos e do entrevistador para dialogar com outros textos e discursos, dando prioridade à sua própria agenda de discussão. No segundo caso, o entrevistado parte do conteúdo do texto e/ou da interação com o entrevistador para expressar um discurso que, embora aparente estar de acordo com eles, na verdade os contesta.

Essas estratégias são uma forma de os entrevistados equilibrarem as relações de poder durante a entrevista. Ao deixar de fornecer informações ou conduzir a discussão para um terreno mais familiar, eles podem se colocar no mesmo patamar que o entrevistador, impondo sua própria agência e individualidade (cf. Canagarajah, 1999, p. 49). As estratégias discursivas, assim como as contradições representadas na interdiscursividade, dificultam a percepção dos discursos que os entrevistados estão de fato veiculando.

5.4.3 Tipos de discurso hegemônico e contra-hegemônico

Apesar da acentuada interdiscursividade, alguns discursos hegemônicos e contra-hegemônicos foram recorrentes em várias entrevistas. Entre os discursos hegemônicos, os mais comuns foram os que defendem o ensino do inglês para a comunicação e/ou do inglês para fins instrumentais, cujos pressupostos teóricos foram analisados no capítulo 3. Esses discursos em

geral tratam o inglês como um bem a ser adquirido, e que trará dividendos no futuro. São o que Phillipson (1992, p. 284) chama de “cenouras atraentes”, ou seja, bens e serviços que o inglês pode oferecer. Além desses, também foi bastante difundido o discurso que vincula a expansão do inglês à sua suposta facilidade e simplicidade. Há um intenso debate entre teóricos que defendem ou contestam essa suposição. Na prática, é preciso perguntar-se por que muitos desses mesmos professores se queixam do desinteresse ou dificuldade de seus alunos em aprender inglês. Se esse idioma é tão simples como julgam os professores, é de se supor que não encontraria tanta resistência por parte dos alunos. É um assunto que pode ser tratado com mais profundidade em um futuro trabalho.

No caso do inglês para a comunicação, os entrevistados citaram duas situações em que ele pode ser empregado: nas relações pessoais e nas relações internacionais. No primeiro caso, a vantagem seria um acesso maior a bens, pessoas e informações de todas as partes do mundo, em atividades como viajar, usar a internet ou assistir a um filme. No segundo caso, a vantagem para os países que fazem uso de uma “língua franca internacional” é possuir um poder de barganha maior e ter acesso a bens como ciência, tecnologia e modernidade. Esse discurso foi enunciado também no sentido de que o inglês pode promover o entendimento e a tolerância entre povos e países. Em ambos os casos, o aspecto cultural da globalização contribui para o acesso a esses bens.

No caso do inglês para fins instrumentais, a principal vantagem mencionada é a da inserção no mercado de trabalho ou na universidade. Para muitos entrevistados, saber inglês é um instrumento essencial para se obter um emprego ou freqüentar um curso de pós-graduação. Há pelo menos dois outros, e mais importantes, discursos inerentes a essa concepção de utilidade do inglês. Em primeiro lugar, a língua é mais uma técnica a se dominar para adaptar-se a uma exigência mercadológica, o que implica uma tecnologização do saber. Para Pennycook (1998b),

essa concepção de linguagem é largamente orientada pelos preceitos positivistas do Iluminismo europeu. Em segundo lugar, existe um discurso de ascensão social e profissional implícito no processo de aquisição da língua. O emprego e a vaga na universidade são os primeiros degraus que levam a um futuro de “sucesso”, nos moldes dos valores individualistas das sociedades ocidentais.

Quanto aos discursos contra-hegemônicos, os entrevistados fizeram várias menções aos efeitos prejudiciais da globalização e em vários momentos vincularam a expansão do inglês com o poderio e o imperialismo dos Estados Unidos e Inglaterra. No entanto, o mais importante desses se refere ao ensino crítico do inglês. Em várias ocasiões, houve uma motivação direta do entrevistador, como na discussão do texto 1, em que foi introduzida a questão do uso da pedagogia crítica pelos professores. Em outros momentos, foi iniciativa dos próprios entrevistados mencionar o uso do ensino crítico dialógico, cuja definição neste trabalho foi baseada na concepção de “pensamento crítico dialógico” de S. Gieve (*apud* Benesch, 1999). Através dele, o professor procura mostrar as várias faces de uma mesma questão para que o aluno tenha dela uma visão mais completa e possa perceber as relações de poder envolvidas no processo. Os entrevistados não fizeram referências diretas a esse tipo de ensino, mas com afirmações como “enxergar as coisas por vários ângulos” ou “ver os dois lados das coisas”. É dentro da própria interdiscursividade que o ensino crítico dialógico pode cooperar na formulação de contra-discursos transformadores. Ou seja, através dos variados e conflitantes discursos que estão em interação no meio social em que se dá o processo de ensino, aprendizagem e uso de uma língua estrangeira.

6 CONCLUSÃO

O imperialismo precisa afirmar a verdade absoluta de seus valores exatamente no ponto em que esses valores confrontam-se com culturas estrangeiras, e essa pode revelar-se uma experiência notavelmente desorientadora. É difícil manter-se convencido de que sua maneira de fazer as coisas é a única possível quando se está ocupado tentando subjugar outra sociedade que conduz seus negócios de uma maneira radicalmente diferente, mas aparentemente eficaz.

(Terry Eagleton, *Ideologia*)

A inter-relação entre os diversos discursos nos permite entrever lacunas no sistema dominante que abrem espaço para a resistência e a ação. O poder dominante, na luta para manter sua hegemonia, precisa estar a todo momento reafirmando seus valores. No entanto, necessita também incorporar certos valores pertencentes à esfera dos grupos subordinados se quiser conquistar seu consentimento. Por esse motivo, o pensamento único que o poder dominante busca difundir entra em confronto com uma variedade de outros discursos, evidenciando então sua própria relatividade. É assim que o imperialismo, o colonialismo e a globalização atual entram em confronto com outras culturas e visões de mundo. Nesse contato, inicia-se a desestabilização do poder dominante.

Portanto, o discurso hegemônico não pode simplesmente ser visto como uma ferramenta de dominação que se interpõe entre o sujeito e a realidade impedindo-o de ver as coisas como elas realmente são. Nem tampouco como uma categoria que, instaurada no inconsciente, molda o sujeito para reproduzir os valores dominantes e desempenhar o papel que lhe foi designado na sociedade. As contradições reveladas nos depoimentos analisados neste trabalho sugerem que, onde está a hegemonia, está também a possibilidade de resistência, que pode abrir caminho para a transformação.

Sendo os professores de língua inglesa influenciados pelas vozes que os rodeiam, tem-se como consequência inúmeras contradições, que são efeito das tensões existentes entre os diversos discursos em conflito. Constatou-se assim que, na apropriação de vozes alheias, os professores entrevistados sentiram dificuldades ao tentar elaborar um discurso próprio, resultando em enunciados contraditórios. Essas contradições refletem muitos dos dilemas que os professores de inglês enfrentam nos dias atuais. Ensinar um idioma hegemônico e ao mesmo tempo torná-lo um instrumento de transformação de mundo é uma tarefa árdua e os depoimentos analisados neste trabalho confirmam esse dilema.

Muitos dos professores enxergam o inglês como um instrumento de ascensão social ou como uma ferramenta para a comunicação, ignorando em grande parte as motivações políticas e econômicas que estão por trás da expansão da língua inglesa. Em consequência, sua concepção de ensino é altamente marcada por essa visão utilitária da língua, presente também nos discursos hegemônicos do ensino de língua inglesa, conforme foi discutido neste trabalho.

Por outro lado, esses professores demonstraram estar também cientes da hegemonia do inglês e do fato de estarem ensinando uma língua de poder. Para alguns professores, ter consciência desses aspectos contribui para sua concepção de ensino. Para outros, no entanto, essas questões são irrelevantes e não há necessidade de que sejam abordadas em sala de aula. De acordo com essa concepção, o ensino de inglês deveria centrar-se em aspectos lingüísticos e metodológicos, excluído do seu contexto histórico, político e social mais amplo. As orientações de ambas as concepções dão um indício dos conflitos que podem marcar o contato entre discursos em oposição.

O papel que a língua inglesa desempenha no mundo atual faz dela não apenas um instrumento de dominação, mas também uma poderosa ferramenta de transformação. Essa tensão torna o ensino de língua inglesa uma atividade plena de dilemas para o profissional da área.

Como pudemos perceber, há uma diversidade de discursos em oposição que lutam pela hegemonia, o que inscreve os discursos hegemônicos em uma situação de instabilidade que requer negociação constante.

Nas suas relações com os alunos, colegas, a instituição e a sociedade, os professores de língua inglesa estão em contato com inúmeros e conflitantes discursos. Para que não sejam falados por esses discursos, é necessário internalizá-los, orquestrá-los e torná-los seus. Esse processo, no entanto, gera contradições, que formam o vasto espaço da interdiscursividade, conforme ficou evidente nos depoimentos analisados neste trabalho. Os dilemas portanto são parte integrante do ensino de língua inglesa. São importantes na medida em que revelam a precariedade do discurso hegemônico, ou seja, como se inscrevem no interior do próprio discurso lacunas que possibilitam a formulação de contra-discursos. Os conflitos evidenciam assim a precariedade do poder dominante e nos permitem vislumbrar ações que o desafiem.

A contradição é um elemento fundamental nos conceitos de dialogismo e heteroglossia de Bakhtin e de hegemonia de Gramsci. Nas relações entre os discursos, o dominante estará em permanente conflito com os subordinados, que lutam pela hegemonia. A noção de interdiscursividade apresentada neste trabalho revela o espaço de intersecção entre os diversos discursos hegemônicos e contra-hegemônicos. É nesse espaço que se encontram a contradição e o dilema e é ali que as relações de poder entre as vozes se fazem sentir com mais intensidade.

Portanto as possibilidades de transformação do estado vigente se inscrevem no próprio espaço da interdiscursividade. Pois mesmo o contra-discurso não vive isolado. Fora do seu contexto social, ele perde seu valor e sua força, deixa de existir, como aponta Bakhtin (1990). Por isso ele está também sujeito à influência do discurso hegemônico e é no contato entre ambos que o discurso contra-hegemônico poderá assimilar formas e práticas do poder constituído. A conscientização crítica não pode se dar com a mera substituição de um enunciado por outro. É

necessário que as complexas relações de poder, que envolvem também as relações discursivas, sejam expostas e analisadas para que não se dê uma mera substituição de poder sem transformação. Assim, para que o discurso contra-hegemônico seja eficaz, ele precisa estar em constante contato e conflito com outros discursos, inclusive os hegemônicos. Sem esse contato, ele desaparece. É na própria contradição, no próprio conflito, na relação com as forças atuantes do meio social, que o discurso contra-hegemônico se mantém vivo. Esse é o laboratório em que ele negocia com o poder dominante, se coloca como possibilidade de transformação e eventual tomada e manutenção do poder.

No caso do inglês, uma pedagogia que não aborde os mecanismos de poder que o instituíram como uma língua internacional não pode promover a ação, mas a alienação. Por outro lado, reduzir a questão a um mero jogo entre dominantes (eles) e dominados (nós) obscurece as relações de poder e não permite a tomada de ação consciente. Do ponto de vista do aprendiz de língua inglesa, essas duas posições podem gerar de um lado a simples admiração, de outro, a mera rejeição pelo idioma.

Para muitos professores a admiração pode ser a solução dos seus problemas, e a rejeição, a fonte de inúmeros dilemas. No entanto, colocar o problema em termos de uma dicotomia entre rejeição e admiração por parte dos alunos não abrange a totalidade dos conflitos existentes no ensino da língua inglesa e restringe as possibilidades de discussão sobre como os professores lidam com esses conflitos. Conforme adverte Pennycook (1998b, p. 47), “Precisamos entender as escolas como arenas culturais complexas, onde formas diversas estão em conflito permanente, e precisamos compreender, acima de tudo, a política cultural do ensino de línguas”. Os exemplos analisados no decorrer deste trabalho confirmam essa complexidade e chamam a atenção para o cuidado que é preciso haver nas discussões acerca das relações pedagógicas em todos os âmbitos.

No ensino de língua inglesa, o caminho apontado neste trabalho para se alcançar uma conscientização é o ensino crítico dialógico. O discurso hegemônico tem como função a manutenção do estado vigente e a exclusão de outras vozes. A abordagem tradicional de ensino de inglês instrumental, por exemplo, não produzirá cidadãos transformadores de seu meio social. Ela funciona, de fato, como formadora de técnicos que, integrados a uma filosofia voltada para o mercado profissional, estarão aptos a realizar uma atividade específica. Uma pedagogia dessa natureza pode então funcionar como reprodutora do poder vigente e moldar os sujeitos a esse poder. Um discurso contra-hegemônico, por outro lado, que busque apenas “desvendar” os outros discursos não pode promover a consciência crítica e a transformação. Trata-se de uma atitude monológica que funciona como a outra face da moeda do discurso hegemônico. É como se, para que os discursos contra-hegemônicos pudessem existir, fosse necessário eliminar por completo o discurso hegemônico, o que excluiria qualquer possibilidade de negociação. É portanto uma dicotomia que não permite a superação do problema. É a mesma dicotomia que existe entre a admiração e a rejeição pelo inglês. O discurso hegemônico pode promover a admiração, mas o discurso contra-hegemônico monológico, igualmente autoritário, não vai promover mais do que a rejeição pela língua. Como afirmam Busnardo e Braga (2000a, p. 14), pedagogias que se apóiam exclusivamente em estratégias de oposição não se caracterizam como resistência de fato, pois não suprem a necessidade de se identificar discursos que oferecem opções mais favoráveis. Considerando-se ainda a distribuição desigual de poder, uma oposição aberta pode ser até contra-produtiva, levando a uma exclusão social.

Portanto, a superação dessa dicotomia requer uma abordagem não apenas crítica, mas dialógica. Não basta apenas colocar o aluno em contato com os discursos em conflito. É preciso o professor levá-lo a perceber o que há por trás dos enunciados, quem os pronuncia e para que fins. É um papel que normalmente tem sido creditado a professores de outras áreas, como história e

geografia, mas é fundamental que essa tomada de consciência se dê no próprio ensino de língua inglesa. Pois é na e através da própria língua que os contra-discursos devem ser formulados. A superação da admiração cega e da rejeição não pressupõe a eliminação da língua. O inglês pode se tornar então a própria ferramenta de transformação de mundo. O acesso aos diversos discursos sobre o inglês, a globalização e suas relações se torna mais abrangente com a aprendizagem desse idioma. A formulação de contra-discursos também só será possível a partir de conhecimentos mais adequados dos múltiplos discursos (hegemônicos e contra-hegemônicos) que circulam dentro do âmbito da cultura anglo-norte-americana. São esses conhecimentos que permitirão aos alunos (e professores) tomar suas próprias posições e elaborar as resistências que podem contribuir para o questionamento de hegemonias opressivas.

Dessa forma, o professor, como contextualizador, coloca o aluno em contato com os diversos discursos em oposição, ao mesmo tempo em que explicita as relações de poder que os geram, dando ao aluno condições então de internalizá-los, orquestrá-los e, tornando-os seus, formular seus próprios contra-discursos. Estes não serão portanto discursos autoritários impostos de cima para baixo. Assim, é na interdiscursividade, na intersecção entre as vozes conflitantes, que poderá ocorrer uma conscientização crítica que leve à transformação de mundo. Nesse caso, desempenha papel fundamental o professor, apesar (ou em função) de todos os seus dilemas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas para uma investigação). Trad. Vera Ribeiro. In: ŽIŽEK, Slavoj. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini e outros. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988. p. 71-210

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. Unitary language. In: BURKE, Lucy et alii (Eds.). *The Routledge language and cultural theory reader*. London: Routledge, 2000. p. 269-279.

BENESCH, Sarah. Thinking critically, thinking dialogically. *Tesol Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 573-580, 1999.

BENESCH, Sarah. *Critical English for academic purposes*. Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates, 2001.

BEVAN, Sam e BEVAN, Kate. Interviews: meaning in groups. In: PARKER, Ian and the Bolton Discourse Network (Eds.). *Critical textwork: an introduction to varieties of discourse and analysis*. Buckingham: OUP, 1999. p. 13-28.

BRANDIST, Craig. Bakhtin, Gramsci and the semiotics of hegemony. *New left review*, London, n. 216, p. 94-109, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º. e 4º. ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRECHER, Jeremy et alii. *Globalization from below: the power of solidarity*. Cambridge: South End Press, 2000.

BRYSON, Bill. *The mother tongue: English and how it got that way*. New York: Avon, 1990.

BURKE, Lucy et alii. General introduction. In: BURKE, Lucy et alii (Eds.). *The Routledge language and cultural theory reader*. London: Routledge, 2000a. p. 1-10.

BURKE, Lucy et alii. Language communities. In: BURKE, Lucy et alii (Eds.). *The Routledge language and cultural theory reader*. London: Routledge, 2000b. p. 249-254.

BUSNARDO, JoAnne e BRAGA, Denise B. Language and power: on the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil. In: SAVIGNON, S.J. e BERNIS, M.S. (Eds.). *Initiatives in communicative language teaching II*. Reading: Addison-Wesley, 1987. p. 15-32.

BUSNARDO, JoAnne e BRAGA, Denise B. Language, ideology and teaching towards critique: a look at reading pedagogy in Brazil. *Journal of Pragmatics*, n. 32, p. 1-17, 2000a.

BUSNARDO, JoAnne e BRAGA, Denise B. Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 38, p. 91-114, 2000b.

CAVALCANTI, Marilda C. Metodologia da pesquisa em Linguística Aplicada. *Intercâmbio*, São Paulo, p. 41-48, 1991.

CAMERON, Deborah et alii. Introduction. In: CAMERON, Deborah et alii. *Researching language: issues of power and method*. London: Routledge, 1992. p. 1-28.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CANAGARAJAH, A.S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: OUP, 1999.

CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COX, Maria Inês Pagliarini e ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Critical pedagogy in ELT: images of Brazilian teachers of English. *Tesol Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 433-452, 1999.

CROCE, Benedetto. The identity of linguistic and aesthetic. In: BURKE, Lucy et alii (Eds.). *The Routledge language and cultural theory reader*. London: Routledge, 2000. p. 33-38.

CRYSTAL, David. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: CUP, 1987.

CRYSTAL, David. *English as a global language*. Canto edition. Cambridge: CUP, 1998.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. Introduction: entering the field of qualitative research. In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *The landscape of qualitative research: theories and issues*. Thousand Oaks: Sage, 1998. p. 1-34.

DUSSEL, Enrique. Beyond Eurocentrism: the world-system and the limits of modernity. Trad. Eduardo Mendieta. In: JAMESON, Fredric e MYIYOSHI, Masao (Eds.). *The cultures of globalization*. Durham: Duke University Press, 1998. p. 3-31.

EAGLETON, Terry. *Ideologia*. Trad. Luís Carlos Borges e Silvana Vieira. São Paulo: Boitempo/Unesp, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. Harlow: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Longman, 1995.

FISKE, John. Ideology and meanings. In: FISKE, John (Ed.). *Introduction to communication studies*. 2. ed. London: Routledge, 1990. p. 164-188.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. 12. ed. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997a. v. 1

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 15. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1997b.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. Trad. Lílian Holzmeister e Ângela Loureiro de Souza. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. p. 1-14.

FRANZONI, Patricia H. *Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em lingüística aplicada*. Campinas: Unicamp, 1992.

GIDDENS, Anthony. *Runaway world*. New York: Routledge, 2000.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRAMSCI, Antonio. The Southern Question. In: GRAMSCI, Antonio. *The modern prince and other writings*. New York: International Publishers, 1968. p. 28-51

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. v. 2

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Trad. Luiz S. Henriques e outros. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. v. 3

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. 2. ed. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 1

GRAMSCI, Antonio. Notas para uma introdução ao estudo da gramática. In: GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Trad. Carlos N. Coutinho e Luiz S. Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 6

HOBSBAWM, Eric. *On the edge of the new century*. Ed. Antonio Pollito. Trad. Allan Cameron. New York: The New Press, 2000.

HOLLAND, Dorothy et alii. Authoring selves. In: HOLLAND, Dorothy et alii. *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1998. p. 169-191.

IANNI, Octavio. *A sociedade global*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997a.

IANNI, Octavio. Metáforas da globalização. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli et alii. *Sociedade e linguagem*. Campinas: Unicamp, 1997b. p. 49-62.

IANNI, Octavio. A aldeia global. In: IANNI, Octavio. *Teorias da globalização*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997c. p. 93-112.

JAMESON, Fredric. Notes on globalization as a philosophical issue. In: JAMESON, Fredric e MYIOSHI, Masao (Eds.). *The cultures of globalization*. Durham: Duke University Press, 1998. p. 54-77.

JAWORSKI, Adam e COUPLAND, Nikolas. Introduction: perspectives on discourse analysis. In: JAWORSKI, Adam e COUPLAND, Nikolas (Eds.). *The discourse reader*. London and New York: Routledge, 1999. p. 1-44.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Irene A. *O romance e a voz: a prosaica dialógica de M. Bakhtin*. Rio de Janeiro-São Paulo: Imago-Fapesp, 1995.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. p. VII-XXIII.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. Waltensir Dutra e Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. London: Sage, 1997.

MAYO, Peter. *Gramsci, Freire and adult education: possibilities for transformative action*. London: Zed, 1999.

MILLS, Sara. *Discourse*. London and New York: Routledge, 1997.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, Maria José R.F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995. p. 21-26.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago não”. Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 37-62.

MORROW, R.A. e TORRES, C.A. *Social theory and education*. New York: SUNY, 1995.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. *Shakespeare no subúrbio: crítica, polifonia e carnaval na aula de leitura*. Campinas, 2000. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas.

- ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PAIVA, Vera Lúcia M.O. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: PAIVA, Vera Lúcia M.O. (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes, 1996. p. 9-29.
- PENNYCOOK, Alastair. *The cultural politics of English as an international language*. Harlow: Longman, 1994.
- PENNYCOOK, Alastair. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998a.
- PENNYCOOK, Alastair. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês e CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Trad. Denise B. Braga e Maria Cecília dos S. Fraga. Campinas: Mercado de Letras, 1998b. p. 23-49.
- PHILLIPSON, Robert. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- PHILLIPSON, Robert. Voice in global English: unheard chords in Crystal loud and clear. *Applied Linguistics*, Oxford, 20/2, p. 265-276, 1999. Resenha.
- RAPSÓDIA em agosto. Akira Kurosawa. São Paulo: Kurosawa Production: Look Filmes, 1991. 1 videocassete (98 min): leg., color. VHS NTSC.
- RUBIN, Herbert J. e RUBIN, Irene S. *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Thousand Oaks: Sage, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: FELDMAN-BIANCO, Bela e CAPINHA, Graça (Orgs.). *Identidades: estudos de cultura e poder*. São Paulo: Hucitec, 2000. p. 19-39.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- STEINBERG, Jonathan. O historiador e a *questione della lingua*. In: BURKE, Peter e PORTER, Roy. *História social da linguagem*. São Paulo: Unesp/Cambridge, 1977. p. 235-248.
- TAVARES DE JESUS, Antonio. *A educação como hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo, 1985. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- TURNER, Graeme. *British cultural studies*. 2. ed. Cambridge: CUP, 1996.
- URBINATI, Nadia. From the periphery of modernity: Antonio Gramsci's theory of subordination and hegemony. *Political Theory*, v. 26, n. 3, p. 370-391, 1998.
- VIEIRA, Carlos E. Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 51-66, 1999.

VOSSLER, Karl. Language communities. In: BURKE, Lucy et alii (Eds.). *The Routledge language and cultural theory reader*. London: Routledge, 2000. p. 255-260.

WERTSCH, James V. *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press, 1993.

WIDDOWSON, Henry G. *O ensino de língua para a comunicação*. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

ZACCHI, Vanderlei J. A língua inglesa como signo de progresso. *Signótica*, Goiânia, v. 12, p. 143-154, 2000.

ZACCHI, Vanderlei J. A questão do inglês como língua estrangeira hegemônica nos PCN. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte [cd rom], 2002.

ANEXO 1

Questionário apresentado aos professores

1 Dados pessoais

1.1 Nome

1.2 Idade

1.3 Local de nascimento

2 Formação

2.1 Onde e como você aprendeu inglês? *(Por exemplo, na escola, por meio de viagem, curso de imersão etc.)*

2.2 Onde e quando você concluiu o curso de licenciatura?

2.3 Como você avalia sua formação acadêmica?

2.4 Qual a abordagem de ensino utilizada na sua aprendizagem de inglês e qual você adota na sala de aula no momento?

2.5 Frequentou outros cursos relacionados a ensino/aprendizagem de inglês?

3 Atividade docente

3.1 Escola onde leciona.

3.2 Há quanto tempo ensina inglês?

3.3 Descreva, em um pequeno parágrafo, a tarefa mais importante do professor de inglês.

ANEXO 2

Textos apresentados aos professores durante as entrevistas e roteiro de perguntas

• Texto 1

[...] a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos* em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não-hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do *status quo* ao invés de cooperar para sua transformação. (PCN – Língua Estrangeira – 3º. e 4º. ciclos do ensino fundamental, p. 39-40)

*Contra-discursos são práticas sociais de uso da linguagem caracterizadas pela confrontação de práticas discursivas hegemônicas (por exemplo, os contra-discursos dos negros em relação aos discursos dos brancos).

1. Como você interpreta a hegemonia do inglês?

- Como se contrapor a ela em sala de aula? Como abordar a questão do inglês no mundo?

2. Como você acha que o ensino/aprendizagem de língua inglesa pode ser usado para transformar o mundo?

- Como promover a consciência crítica do aluno? Você faz ou faria uso da pedagogia crítica? O que você entende por conscientização?

• Texto 2

[...] pessoas do mundo todo, em diversas ocupações, passaram a depender do inglês para seu bem-estar. Essa língua tem penetrado profundamente nas áreas internacionais da vida política, dos negócios, segurança, comunicação, entretenimento, mídia e educação. A conveniência de se ter uma língua franca disponível para servir as relações e as necessidades humanas passou a ser apreciada por milhões [de pessoas]. (David Crystal, *English as a global language*, p. 24-25)

1. Por que o inglês pode promover o bem-estar de uma pessoa?

2. Quais as vantagens de se ter uma língua franca para a comunicação internacional?

3. Dá para fazer uma relação entre este texto e o processo de globalização?

- Qual sua opinião sobre a globalização?
- Você acha que o inglês é a língua natural da globalização?

- Texto 3

É claro que nós não temos o poder de impor nossa vontade como antes, mas a influência da Grã-Bretanha permanece, em proporção maior do que seus recursos militares e econômicos. Isso acontece em parte porque o inglês é a língua franca da ciência, tecnologia e comércio; a demanda por ela é insaciável e nós atendemos a essa demanda seja através dos sistemas educacionais de países “anfitriões”, seja numa base comercial quando o mercado suporta. Nossa língua é nosso maior patrimônio, maior do que o petróleo do Mar do Norte, e a oferta é inesgotável; além disso, apesar de não termos um monopólio, nosso produto singular continua extremamente procurado. Fico contente em dizer que aqueles que guiam as fortunas deste país compartilham de minha convicção da necessidade de investir em, e explorar ao máximo, essa dádiva, esse patrimônio invisível. (Relatório Anual do Conselho Britânico de 1983-84, citado em Phillipson, *Linguistic imperialism*, p. 144-145)

1. Como você acha que a língua inglesa se tornou uma língua franca da ciência, tecnologia e comércio?
 - Você acha que isso beneficia de alguma forma os países de língua inglesa? Que países?
2. Como você acha que a língua inglesa pode gerar lucros a um país a ponto de ser comparada com o petróleo?
 - Como o ensino/aprendizagem de inglês pode contribuir para isso?
 - Como você vê o ensino de inglês no Brasil nesse caso?

ANEXO 3

Perfil dos professores entrevistados

P1

- Escola em que leciona: B
- Grau e turno em que leciona: Ensino Médio, manhã
- Onde e quando concluiu o curso de licenciatura: PUC-MG, 1971
- Há quanto tempo leciona inglês: 30 anos
- Sexo: feminino
- Idade: 53 anos
- Data da entrevista: 08 e 15 de abril

P2

- Escola em que leciona: B
- Grau e turno em que leciona: Ensino Médio, noite
- Onde e quando concluiu o curso de licenciatura: UFMG, 1997
- Há quanto tempo leciona inglês: 8 anos
- Sexo: masculino
- Idade: 27 anos
- Data da entrevista: 11 de abril

P3

- Escola em que leciona: A
- Grau e turno em que leciona: Ensino Fundamental, tarde
- Onde e quando concluiu o curso de licenciatura: UFMG, 1996
- Há quanto tempo leciona inglês: 5 anos
- Sexo: masculino
- Idade: 27 anos
- Data da entrevista: 18 de abril

P4

- Escola em que leciona: A
- Grau e turno em que leciona: Ensino Médio, tarde/noite
- Onde e quando concluiu o curso de licenciatura: UFMG, 1993
- Há quanto tempo leciona inglês: 8 anos
- Sexo: masculino
- Idade: 30 anos
- Data da entrevista: 19 de abril

P5

- Escola em que leciona: B
- Grau e turno em que leciona: Ensino Fundamental, tarde
- Onde e quando concluiu o curso de licenciatura: PUC-MG, 1973
- Há quanto tempo leciona inglês: 36 anos
- Sexo: feminino
- Idade: 53 anos
- Data da entrevista: 29 de abril

P6

- Escola em que leciona: A
- Grau e turno em que leciona: Ensino Médio, manhã
- Onde e quando concluiu o curso de licenciatura: PUC-MG
- Há quanto tempo leciona inglês: 25 anos
- Sexo: feminino
- Idade: 48 anos
- Data da entrevista: 2 de maio

P7

- Escola em que leciona: B
- Grau e turno em que leciona: Ensino Médio, manhã
- Onde e quando concluiu o curso de licenciatura: UFMG, 1977
- Há quanto tempo leciona inglês: 25 anos
- Sexo: feminino
- Idade: 53 anos
- Data da entrevista: 6 de maio

P8

- Escola em que leciona: A
- Grau e turno em que leciona: Ensino Fundamental, tarde
- Onde e quando concluiu o curso de licenciatura: UFMG, 1993
- Há quanto tempo leciona inglês: 9 anos
- Sexo: feminino
- Idade: 41 anos
- Data da entrevista: 21 de junho