UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA E
LITERATURAS INGLESA E NORTE-AMERICANA

REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE: UMA ANÁLISE DE DISCURSO
DE PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS DE IDIOMAS

LUIZ OTÁVIO COSTA MARQUES

São Paulo

2007

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA E
LITERATURAS INGLESA E NORTE-AMERICANA

REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE: UMA ANÁLISE DE DISCURSO
DE PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS DE IDIOMAS

LUIZ OTÁVIO COSTA MARQUES

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM
INGLÊS, DO DEPARTAMENTO DE LETRAS
MODERNAS DA FACULDADE DE FILOSOFIA,
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE
DE SÃO PAULO, PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
MESTRE EM LETRAS

ORIENTADORA: **PROFA. DRA. ANNA MARIA**
GRAMMATICO CARMAGNANI

São Paulo
2007

BANCA EXAMINADORA

À memória de meu pai, Agostinho, com quem
gostaria de compartilhar este momento.

Ao Paulo, companheiro de todas horas,
pelo incessante apoio.

À minha mãe, Maria da Glória, sempre presente
em todos os momentos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Anna Maria G. Carmagnani, pelas valiosas orientações, pela amizade, pelo incentivo e pela confiança durante todos esses anos de estudo na graduação e na pós-graduação.

Às Profas. Dras. Deusa Maria de Souza e Marisa Grigoletto pela leitura atenta, pelos esclarecimentos e sugestões dadas no exame de qualificação.

Aos colegas professores entrevistados cujos depoimentos possibilitaram a elaboração deste trabalho.

À Profa. Dra. Helena H. Nagamine Brandão pelas contribuições teóricas que muito me auxiliaram na elaboração da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Lynn Mário T. Menezes de Souza pelas instigantes sugestões de leitura.

À Prof. Dra. Walkyria Monte Mor pelas críticas sempre generosas ao meu trabalho.

Ao caro amigo Geraldo Fantin pela competente revisão desta dissertação.

Ao amigo de muitos anos Carlos Renato Lopes pela revisão do resumo em inglês desta dissertação.

Aos meus colegas do grupo de estudos, coordenado pela Profa. Dra. Anna Maria Carmagnani, pelas reflexões e discussões que muito contribuíram para a minha formação acadêmica.

So I am left to fend for myself
Walking in two different worlds
Trying my best to make sense
Of two opposing cultures
Which are unable to integrate
Lest they swallow one another whole

ALOOTOOK IPELLIE , *Walking Both Sides of an Invisible Border*

RESUMO

O objetivo desta dissertação é analisar as representações construídas no discurso de quatro professores brasileiros de inglês de escolas de idiomas com o intuito de compreender mais ampla e profundamente alguns de seus aspectos identitários. Neste estudo, focalizamos as representações dos sujeitos sobre *o ensino e aprendizagem da língua inglesa, o povo brasileiro, o nativo de língua inglesa e as línguas portuguesa e inglesa*. A hipótese central é: o discurso dos sujeitos, permeado por discursos que circulam na sociedade, tende a desqualificar aspectos da identidade e da cultura do brasileiro e a legitimar aspectos da identidade e da cultura de nativos de países centrais de língua inglesa. O *corpus* do estudo foi formado por gravações de entrevistas em áudio, transcritas e posteriormente analisadas. Quanto à análise da materialidade lingüística do *corpus*, adotamos uma abordagem transdisciplinar, à luz dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso e da Semântica da Enunciação. Entre os discursos que constituem os sujeitos, destacamos o *discurso do inglês como língua internacional, o discurso neoliberal da Qualidade Total, o discurso das abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras e o discurso colonial*. A análise empreendida pretende mostrar que os enunciadores, interpelados por esses e outros discursos, ocupam posições discursivas diversas, senão, contraditórias. Denominamos essas posições como a *da falta, do aprendiz de inglês bem-sucedido, da legitimação, do colonizador, do colono e do colonizado*. Observamos, no entanto, que, apesar de os sujeitos enunciarem com mais frequência do lugar da exaltação do estrangeiro, há um discurso emergente de resistência, entrevisto principalmente nas representações sobre a língua portuguesa.

Palavras-chave: Análise de Discurso, Semântica da Enunciação, Identidade, Representação, Ensino/Aprendizagem de L.E.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to analyze the representations built in the discourses of four Brazilian teachers of English as a foreign language who work in language schools in order to understand aspects of their identity in greater depth. We focus on the subjects' representations of *the English language teaching and learning, the Brazilian people, the native speakers of English, the Portuguese and the English languages*. The central hypothesis is that the subjects' discourses, permeated by others that circulate in society, tend to marginalize identity aspects of Brazilians and their culture and legitimate identity aspects and culture of natives from central English speaking countries. The *corpus* was gathered from audio taped interviews that were transcribed and later analyzed. As to the analysis of the linguistic materiality of the *corpus*, we have adopted a transdisciplinary approach that includes concepts from Discourse Analysis and Semantics of Enunciation. Among the discourses that constitute the subjects, we highlight *the discourse of English as an international language, the neoliberal discourse of Total Quality, the discourse of approaches and methods of foreign language teaching and the colonial discourse*. The analysis shows that the subjects, interpellated by these and other discourses, occupy distinct, and often contradictory, discursive positions. We denominate these positions as *the lack position, the successful learner's position, the legitimating position, the colonizer's position, the colonist's position, and the colonized's position*. Although we observe that the subjects enunciate more frequently from the position of exaltation of the foreigner, there is an emerging discourse of resistance, identified mostly in the representations of the Portuguese language.

Key-words: Discourse Analysis, Semantics of Enunciation, Identity, Representation, FL teaching/learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. DISCURSO, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO	05
1.1. Introdução do capítulo	05
1.2. Análise de Discurso	06
1.2.1. Condições de produção e interdiscursividade	10
1.3. A Teoria Polifônica da Enunciação	11
1.4. Identidade e representação	15
1.5. Resumo do capítulo	19
2. INTERDISCURSIVIDADE NO DISCURSO DOS SUJEITOS-PROFESSORES	20
2.1. Introdução do capítulo	20
2.2. O discurso do inglês como língua internacional	21
2.3. O discurso neoliberal de Qualidade Total	30
2.4. O discurso das abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras	38
2.5. O discurso colonial	46
2.6. Resumo do capítulo	50
3. REPRESENTAÇÕES NO DISCURSO DOS SUJEITOS-PROFESSORES	52
3.1. Introdução do capítulo	52
3.2. O <i>corpus</i> de pesquisa	53
3.3. As representações sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa	55
3.4. As representações sobre o brasileiro e o nativo de língua inglesa	64
3.5. As representações sobre as línguas portuguesa e inglesa.	82
3.6. Resumo do capítulo	93

CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
ANEXO	108

Introdução

Há alguns anos, na sala dos professores de um instituto de idiomas, ouvimos o seguinte diálogo entre duas professoras brasileiras de inglês: “Você vai à conferência da Penny Ur?¹”, perguntou uma delas, enquanto apanhava o material para a aula. Meio aborrecida com a pergunta, a colega respondeu: “É claro, a gente sempre aprende alguma coisa nessas palestras e, acima de tudo, ela é *native*, é sempre bom ouvir um *native*”.

Ao longo de nossa vida profissional como professor de língua estrangeira em escolas de idiomas, ouvimos com bastante frequência diálogos entre professores de inglês brasileiros parecidos com esse. Intrigava-nos o fato de que muitos deles, apesar de reconhecidos e avaliados como proficientes pelas instituições onde trabalhavam, mostravam-se insatisfeitos com o próprio desempenho alcançado como falantes de inglês. Para alcançarem um saber mais “satisfatório”, freqüentavam regularmente cursos de aperfeiçoamento na maioria ministrados por professores nativos norte-americanos ou ingleses. Os mais angustiados ou mesmo frustrados viajavam para o exterior, para a Inglaterra e os Estados Unidos, de preferência, a fim de aperfeiçoarem sua “prática do inglês” com nativos. Os menos afortunados “treinavam seu inglês” em conversas informais no trabalho com os colegas nativos por aqui mesmo.

A nós, professores iniciantes, apresentavam-se colegas que, apesar de avaliados como proficientes pelas instituições onde trabalhavam, questionavam o próprio desempenho como falantes de inglês. Do que esses professores reclamavam, questionávamos. Como professores brasileiros, de que saber eles carecem e o que procuram obter no exterior ou mesmo aqui? O que caberia a nós, professores iniciantes, para obter esse saber? Conseguiríamos um dia alcançá-lo?

Durante a graduação em Letras, em contato com a discussão sobre a subjetividade e as questões de identidade, decidimos por um projeto de pesquisa

¹ Autora de livros sobre ensino e aprendizagem de inglês que, naquela ocasião, iria apresentar uma conferência no Brasil.

em nível de pós-graduação que refletisse sobre esse referencial teórico. Nossas constatações decorrentes da prática docente vieram ao encontro das reflexões expostas neste trabalho.

Dentre outras fontes, nossos pressupostos teóricos são os conceitos da *Análise de Discurso ou AD* (PÊCHEUX, 1975/1988; ORLANDI, 1999/2001; entre outros), que dialogam em ambiente transdisciplinar com a *Semântica da Enunciação*. Pretendemos estudar a relação constitutiva do discurso e de sua exterioridade, a memória discursiva que determina o que pode e o que deve ser dito num determinado discurso. Nessa perspectiva, é importante frisar que a linguagem é um produto sócio-histórico, um entrecruzamento da estrutura com o acontecimento, da forma com o conteúdo. Na *teoria polifônica de Ducrot* (1984), contesta-se a tese da unicidade do sujeito falante², uma vez que num enunciado isolado podem ser detectadas mais de uma voz. Embora numa perspectiva lingüística diferente à da *Análise de Discurso*, a nosso ver, essa teoria oferece importante contribuição para a análise do *corpus* de pesquisa.

Além desses pressupostos teóricos, este trabalho também discute os conceitos de identidade e representação à luz da reflexão pós-estruturalista dos *Estudos Culturais* (HALL, 1992/1998, 1997, 2000; WOODWARD, 2000; SILVA, 2000, entre outros). Nessa concepção, denominada não-essencialista, o sujeito não é dotado de uma identidade fixa, homogênea, centrada, mas fluída e fragmentada, em constante mudança e transformação (WOODWARD, 2000). Nosso desafio aqui é relacionar a perspectiva pós-estruturalista dos *Estudos Culturais* sobre identidade e representação com a perspectiva discursiva que elegemos.

O dizer de professores, como qualquer outra produção discursiva, é atravessado por vários outros dizeres, que circulam dentro e fora da sala de aula. Nossa reflexão vai ao encontro dos sentidos produzidos pelos dizeres de sujeitos-professores de língua inglesa — avaliados como proficientes pelas instituições onde

² Na análise de discurso teorizada por Pêcheux não se emprega o termo “falante”, uma vez que ele pressupõe um sujeito que fala, intencional, dono do seu dizer e não um sujeito interpelado ideologicamente.

trabalham — mediante os quais possam ser entrevistados aspectos de sua identidade. Vão ser analisadas representações que povoam o discurso desses sujeitos, como as do *ensino e aprendizagem de língua inglesa, do brasileiro, do nativo de língua inglesa e das línguas portuguesa e inglesa*, e vão ser identificadas regiões do interdiscurso em que essas representações se inter-relacionam na produção desses sentidos.

A hipótese norteadora deste estudo é a de que o discurso dos sujeitos-professores, permeado por vários outros discursos, tende a legitimar a identidade do outro — o nativo de língua inglesa de países centrais —, sua cultura e sua língua e a marginalizar sua própria identidade como brasileiro.

Guiados por essa hipótese, buscamos respostas para as seguintes questões.

1. Que representações os sujeitos-professores constroem sobre o *ensino e a aprendizagem da língua inglesa, o brasileiro, o nativo de língua inglesa e as línguas portuguesa e inglesa*?
2. Como essas representações são construídas no funcionamento discursivo analisado?
3. Com que regiões do interdiscurso essas representações se relacionam para produzir sentidos?
4. Quais aspectos da identidade dos sujeitos-professores essas representações permitem entrever?

Nossa estratégia metodológica optou por um estudo de natureza qualitativa, por meio de entrevistas com quatro sujeitos. O *corpus* de pesquisa é formado pelo depoimento desses entrevistados gravado em áudio, e posteriormente editado de acordo com os objetivos do trabalho.

Além da introdução e da conclusão, o texto está estruturado em três capítulos. No primeiro estão apresentados os fundamentos teóricos e básicos desta análise; a linha teórica da *Análise de Discurso*, a *teoria polifônica* de Ducrot e os

conceitos de identidade e representação, à luz da perspectiva pós-estruturalista dos *Estudos Culturais*.

No segundo capítulo, dedicamo-nos à discussão dos discursos, que obedece ao seguinte recorte: o discurso do inglês como língua internacional, o discurso neoliberal de Qualidade Total, o discurso das abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras e o discurso colonial.

No terceiro capítulo, estão registrados o tipo de *corpus* adotado, o perfil dos enunciadores, os procedimentos e instrumentos utilizados no registro do material e a análise lingüístico-discursiva das formulações selecionadas dos dizeres dos sujeitos. Com isso, buscamos obter respostas às perguntas norteadoras deste estudo.

Mediante a análise empreendida, discutimos aspectos relevantes do discurso e da constituição da identidade dos profissionais em questão. Acreditamos que, desse modo, o estudo possa contribuir para as pesquisas sobre formação de professores e de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, bem como para futuros profissionais de ensino ou não, que se encontram na região nebulosa³ acarretada pelo contato com a língua estrangeira.

³ Expressão tomada por empréstimo do artigo "A língua estrangeira como refúgio" (2003), de Carmem Zink Bolognini.

1. Discurso, identidade e representação

1.1 Introdução do capítulo

O objetivo deste capítulo é discutir os conceitos teóricos que fundamentam a análise do discurso dos sujeitos-professores a que nos propomos realizar. Caracterizado pela transdisciplinaridade, este trabalho recorre a subsídios de diversas áreas do conhecimento, mais especificamente, àquelas que gravitam em torno da subjetividade.

De início, ele esclarece os pressupostos teóricos da *Análise de Discurso*, com ênfase sobre os conceitos de ideologia, condições de produção e interdiscursividade. Nessa empreitada, são nossos mestres e orientadores Pêcheux (1975/1988), Orlandi (1999/2001) e outros analistas de discursos, lingüistas e filósofos da linguagem.

Isso feito, delineamos os princípios e conceitos que caracterizam a *teoria polifônica* de Ducrot (1984). Embora esse estudo se situe numa perspectiva diferente à da *Análise de Discurso* eleita por nós, sua contribuição é valiosa para a análise do *corpus* de pesquisa.

Finalmente, discutimos as noções de identidade e representação à luz da perspectiva pós-estruturalista dos *Estudos Culturais* que, a nosso ver, se entrecruza com a perspectiva discursiva adotada neste trabalho. Para isso, recorreremos aos trabalhos de Hall (1992/1998, 1997, 2000), Woodward (2000), Silva (2000) e a outros estudos que abordam essas questões.

1.2. Análise de discurso

O objeto de estudo da *Análise de Discurso* (doravante AD) é o discurso e não a língua, cuja unidade de análise é o texto e não o signo ou a frase. De acordo com Orlandi (1986, p.107), o texto é considerado na AD “não em seu aspecto extensional, mas qualitativo, como unidade significativa da linguagem em uso, logo unidade de natureza pragmática”. Esse deslocamento de objeto de estudo sugere uma metodologia de análise mais adequada que considere a materialidade discursiva⁴ como objeto próprio. “De fato, a AD pressupõe a lingüística, mas não se limita a ela” (INDURSKY, 1997, p.17).

Na AD, a linguagem não é um sistema abstrato, mas um produto sócio-histórico. Dito de outro modo, ela é um entrecruzamento da estrutura com o acontecimento, da forma com o conteúdo. Os sentidos das palavras não são fixos, estáveis, transparentes, mas construídos socialmente num dado momento histórico. Pode-se dizer que a linguagem é um processo e não um produto acabado.

A teoria materialista do sujeito de Pêcheux (1975/1988) pressupõe sua interpelação histórica e ideológica, ou seja, o sujeito, socialmente constituído, produz seu discurso a partir de determinadas posições suas, igualmente ideológicas. “Os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1975/1988, p. 161). E essas *formações ideológicas*⁵, por sua vez, compreendem várias *formações discursivas* a elas interconectadas.

Segundo Baronas (2004), o sintagma *formação discursiva* teria sido emprestado por Pêcheux da obra de Michel Foucault, *A Arqueologia do Saber* (1969) para à luz do materialismo histórico, reconfigurá-lo e relacioná-lo com o

⁴ Charaudeau & Maingueneau (2004, p. 321) esclarecem que “com essa expressão, Pêcheux (1969) designava a língua como ‘lugar material em que se realizam os efeitos de sentido’”.

⁵ Haroche et al. (1971, p.102 apud BRANDÃO, 2002, p.38) assim definem formações ideológicas: “falar-se-á de formação ideológica para caracterizar um elemento (determinado aspecto da luta nos aparelhos) suscetível de intervir como uma força confrontada com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado; cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são ‘nem individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas em relação às outras”.

conceito althusseriano de ideologia⁶. Essa reconfiguração permite asseverar que o conceito de *formação discursiva*, pois, tenha sua paternidade compartilhada pelos dois teóricos franceses.

Sobre a *formação discursiva*, Foucault, primeiramente, e Pêcheux, em seguida, assim se manifestam.

Por sistema de formação, é preciso, pois, compreender um feixe completo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal ou qual conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (FOUCAULT, 1969/2004, p. 82–83).

Dito de outro modo, uma *formação discursiva* constitui-se de um feixe de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas *regras de formação*. Ela se caracteriza não por uma unidade própria dos enunciados, mas por um *sistema de dispersão* que nos possibilita ver uma certa regularidade entre enunciados.

Cabe aqui ressaltar que Foucault, em contraste com o que é feito em análises lingüísticas, não trata o enunciado como uma frase ou proposição, mas como uma unidade elementar do discurso. “O enunciado não é, em si mesmo, uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 1969/2004, p. 51),

Para Pêcheux (1975/1988, p.160),

(...) o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc, não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

⁶ Em Althusser (1974), a ideologia refere-se especificamente à ideologia da classe dominante, que produz mecanismos de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração.

Em sua conceituação, Pêcheux introduz a ideologia, franca remissão a Althusser, conceito central de sua obra. Em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (1974), Althusser discute o papel do Estado que, mediante seus aparelhos repressores – (governo, exército, polícia, prisão, etc) e de seus aparelhos ideológicos (instituições, escola, família, religião, cultura, etc), intervém na sociedade pela repressão, ou pela ideologia, a fim de manter o poder da classe dominante sobre a dominada. A ideologia, segundo Althusser, interpela os indivíduos transformados em sujeitos por meio das práticas reguladas pelos aparelhos ideológicos do Estado.

Com base no trabalho de Althusser, Pêcheux explica que uma *formação discursiva* determina aquilo que em uma *formação ideológica* dada pode e deve ser dito. Em outras palavras, o sentido das palavras e dos enunciados não existe em si, não é fixo, mas determinado pela interpelação ideológica ou *assujeitamento* do indivíduo em sujeito ideológico.

Essa interpelação ideológica consiste em fazer com que cada indivíduo (sem que ele tome consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é o senhor de sua própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social (BRANDÃO, 2002, p. 38).

Entretanto, segundo Maltby (1990), a visão do sujeito do discurso como puro efeito de interpelação ideológica, ou seja, da *formação discursiva* como *máquina de assujeitamento* foi abandonada por Pêcheux em suas últimas obras. A *formação discursiva* não é mais um espaço fechado, uma vez “invadida” por outras *formações discursivas*. Ao invés de dizer que os sentidos dependem de relações constituídas nas e pelas *formações discursivas*, o autor postula que o sentido é produzido no *interdiscurso*, é a ele que o sujeito recorre para significar.

Vale a pena discutir as considerações de Pêcheux acerca dos dois *esquecimentos* que afetam o sujeito do discurso. No primeiro, o sujeito se posiciona como fonte exclusiva do seu dizer, ele tem a ilusão de que é original, adâmico, criador do seu discurso. Esquece que, ao dizer, está na realidade retomando discursos anteriores, sentidos pré-existentes a ele. O sujeito esquece que o dizer do

outro constitui o seu dizer, que o “outro” constitui o “eu”. Recorre à terminologia freudiana para explicar que esse *esquecimento* é de natureza inconsciente, efeito que é da interpelação ideológica.

(...) a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito de evidência do sentido (o sentido lá) e a impressão do sujeito de ser a origem do que diz. Efeitos que trabalham, ambos, a ilusão da transparência da linguagem (ORLANDI, 1999/2001, p. 48).

Em outras palavras, a ideologia apaga o processo histórico mediante o qual os sentidos são constituídos para criarem a ilusão de que o sentido está fixo na palavra. Além de ser afetado pelo inconsciente, o sujeito na *Análise de Discurso* é afetado pela ideologia. “A ideologia para a AD consiste na representação da relação imaginária com o mundo real no interior dos processos discursivos”, manifesta-se Indursky (1997, p. 20). Para produzir o seu dizer, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia que relaciona a linguagem com o mundo.

O segundo *esquecimento* funciona pré-conscientemente, é da ordem da enunciação. O sujeito tem a ilusão de que controla o seu dizer, que ele acredita transparente: o que é dito, só tem um único sentido, cujas intenções vão ser captadas por seu interlocutor. Conforme Orlandi (1999/2001, p. 30), “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação)” Enquanto o segundo *esquecimento* está no eixo da formulação, do intradiscurso, o primeiro está no eixo do dizível, da memória, do interdiscurso.

Convém lembrar que este trabalho se baseia nessa concepção da *Análise de Discurso*, que relaciona a linguagem ao contexto sócio-histórico em que ela se insere. O discurso dos sujeitos estão sob as *condições de sua produção*, isto é, levamos em consideração as circunstâncias da enunciação desse discurso bem como o contexto sócio-histórico e ideológico em que ele está inserido. O lingüístico estará aqui sempre relacionado ao histórico-social.

1.2.1 Condições de produção e interdiscursividade

Segundo Charaudeau & Maingueneau (2004, p. 114), “a noção de condições de produção do discurso substituiu a noção muito vaga de ‘circunstâncias’ nas quais um discurso é produzido, para explicitar que se trata de estudar nesse contexto o que condiciona o discurso”. Na AD, as *condições de produção* equivaleriam a dois contextos: ao contexto imediato, ou seja, à instância verbal na qual o discurso é produzido, e ao seu respectivo contexto sócio-histórico-ideológico.

Ao falarmos de *condições de produção*, remetemo-nos à memória discursiva, ao *interdiscurso*. As *condições de produção* de um discurso compreendem não apenas a situação ou o contexto sócio-histórico em que ele é produzido, mas também os sujeitos e a memória discursiva. Por *interdiscurso*, Orlandi (1999/2001, p. 31) define.

(...) aquilo, que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

O que já foi dito antes e esquecido, em algum outro lugar determina o que se diz agora, aqui. Courtine (1984) explica que o *interdiscurso* é o eixo vertical ao qual estão ligados todos esses dizeres já-ditos e esquecidos. O *intradiscurso*, por sua vez, seria o eixo horizontal da formulação, aquilo que é dito num determinado momento. O *interdiscurso* torna disponíveis os dizeres que afetam o modo como o sujeito significa numa situação discursiva dada. No *interdiscurso*, fala uma voz sem nome, portanto é o exterior da língua que vai determinar o dizer do sujeito.

Convém frisar que esse exterior é também constitutivo do trabalho da própria linguagem. Para Grigoletto (2002, p. 31), “para existir linguagem é necessário que se estabeleçam relações entre enunciados e com o sujeito, de onde se conclui que a linguagem é inescapavelmente habitada pelo histórico”. Não há, pois, uma separação estanque ou mensurável entre o trabalho de linguagem e o *interdiscurso*, pelo contrário, ele afeta a língua e é por ela afetado.

Neste estudo, o sujeito e seu discurso são tomados constitutivamente como heterogêneos e ideológicos; não há discurso sem sujeito, e não há sujeito sem ideologia (PÊCHEUX, 1975/1988).

Por intermédio de uma análise lingüístico-discursiva de formulações feitas aqui, pretendemos observar como o *intradiscurso* é afetado pelo *interdiscurso*, como os dizeres sobre *o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, o brasileiro, o nativo de língua inglesa e as línguas portuguesa e inglesa* significam numa determinada situação discursiva e como se articulam com o discurso dos sujeitos da pesquisa na produção de sentidos.

1.3. A Teoria Polifônica da Enunciação

Em *O dizer e o dito*, de 1984, o lingüista Oswald Ducrot reúne artigos escritos entre 1968 e 1984. Nele, o autor discute a relação da pressuposição com os atos de fala, a argumentação como um predicado lingüístico da linguagem e a *teoria polifônica da enunciação*, esta bastante relevante para este estudo.

Ducrot contesta o postulado da unicidade do sujeito falante, a idéia de que cada enunciado possui um, e somente um, autor. O lingüista francês esclarece que esse postulado foi questionado a propósito da elaboração do conceito de polifonia feita por Bakhtin.

Há toda uma categoria de textos, e notadamente de textos literários, para os quais é necessário reconhecer que várias vozes falam simultaneamente, sem que uma dentre elas seja preponderante e julgue as outras: trata-se do que ele chama, em oposição à literatura clássica ou dogmática, a literatura popular, ou ainda carnavalesca, e que às vezes ele qualifica de mascarada, entendendo por isso que o autor assume uma série de máscaras diferentes (DUCROT, 1984/1987, p. 161).

Entretanto, Ducrot postula que a teoria de Bakhtin sempre foi aplicada a textos, a seqüências de enunciados, não aos enunciados de que esses textos são constituídos. Por isso, o conceito de polifonia de Bakhtin “não chegou a colocar em dúvida o postulado segundo o qual um enunciado isolado faz ouvir uma única voz” (DUCROT, 1984/1987, p. 161).

Inicialmente é necessário definir o que Ducrot entende por enunciado: a “ocorrência *hic et nunc* de uma frase” (DUCROT, 1984/1987, p. 164). A frase é uma estrutura lexical e sintática, é um objeto teórico, uma construção da gramática; o enunciado pertence ao domínio do observável. Se, por exemplo, duas pessoas diferentes disserem uma mesma frase ou determinada pessoa disser a mesma frase em momentos diferentes, estamos diante de dois enunciados ou, nas palavras do autor, diante de “dois observáveis diferentes” (DUCROT, 1984/1987, p. 164).

Além de enunciado, Ducrot discute em sua obra é o conceito de enunciação, à qual atribui três acepções:

1. Atividade psicofisiológica responsável pela produção do enunciado e, eventualmente, o jogo de influências sociais que a condiciona;
2. Produto da atividade do sujeito falante, ou seja, um segmento do discurso; e
3. Acontecimento constituído pelo aparecimento do enunciado.

Em sua *teoria polifônica* (1984), ele privilegia a terceira acepção de enunciação. Nela, a enunciação é um acontecimento histórico: “é dado existência a alguma coisa que não existia antes de se falar e que não existirá mais depois” (DUCROT, 1984/1987, p. 168). A enunciação é uma aparição momentânea, o fato da aparição de um enunciado, que, por sua vez, é uma parte da enunciação cujo sentido é uma descrição da enunciação:

Na medida em que o enunciado e seu sentido são veiculados pela enunciação, as propriedades jurídicas, argumentativas, causais, etc, por eles atribuídas a ela, não poderiam ser vistas como hipóteses feitas a propósito da enunciação, mas como a constituindo (DUCROT, 1984/1987, p.177).

Ao sujeito, Ducrot (Idem, p. 179) atribui três propriedades:

1. Ele é responsável por toda atividade psico-fisiológica necessária à produção do enunciado.
2. Ele é o autor, a origem dos atos ilocutórios⁷ realizados na produção do enunciado (atos do tipo da ordem, da pergunta, da asserção, etc).
3. Ele é designado em um enunciado pelas marcas da primeira pessoa – quando elas designam um ser extralingüístico: ele é, neste caso, o suporte dos processos expressos por um verbo cujo sujeito é *eu*, o proprietário dos objetos qualificados por *meus*, é ele que se encontra no lugar denominado *aqui* (...). O ser designado por *eu* é ao mesmo tempo o que produz o enunciado, e também aquele cujo enunciado expressa as promessas, ordens, asserções, etc.

Uma das teses centrais da *teoria polifônica* de Ducrot diz respeito ao autor da enunciação. Um ou vários sujeitos, *locutores*, *enunciadores* e *sujeitos falantes*, dão origem a ela. O *locutor* é “um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado” (DUCROT, 1984/1987, p. 182).

O *locutor* é uma “ficção discursiva” (BRANDÃO, 2002) que, enunciado, é referido pelo pronome *eu* e as marcas da primeira pessoa. Há casos, no entanto, em que ele pode ser diferente do *sujeito falante* efetivo, do produtor real do enunciado. É o caso de uma declaração em branco do tipo: “Eu, abaixo assinado, (...) autorizo (...)”, que alguém faz, mas outra pessoa assina.

Há casos também de diferentes *locutores*, como o do discurso relatado em estilo direto. Em “João me disse: eu virei”, há marcas de primeira pessoa que remetem a dois seres diferentes, a dois locutores: eu e João.

⁷ O adjetivo ilocutório ou ilocucionário são utilizados em português para traduzir o termo inglês *illocutionary*, presente na teoria dos *speech acts* na obra de Austin, **How to do things with words** (1962). Esse autor postula que existe um tipo de enunciados, os enunciados performativos, “que têm a propriedade de poder e, em certas condições, realizar o ato que eles denotam, isto é, ‘fazer’ qualquer coisa pelo simples fato do ‘dizer’: enunciar ‘Eu te prometo que venho’ é, *ipso facto*, realizar um ato, o de prometer” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p.72). Essa força, presente nesses tipos de enunciados, seria uma força *ilocucionária* ou *ilocutória*.

O *enunciador*, por sua vez, distingue-se tanto do *locutor* quanto do *sujeito falante*. O *locutor* é quem fala, o *enunciador* é quem vê, quem apresenta os acontecimentos sob o seu ponto de vista.

Chamo “enunciadores” estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras (DUCROT, 1984/1987, p. 192).

Para explicar a diferença entre *locutor* e *enunciador*, Ducrot apóia-se na teoria da narrativa de Genette (1972)⁸. O *enunciador* está para o *locutor* assim como a personagem está para o autor. No discurso indireto livre, por exemplo, em que há perspectivas enunciativas diferentes não-demarcadas lingüisticamente, podemos observar um caso de polifonia no plano do enunciador. Casos como o da ironia e da negação têm dupla enunciação: há dois enunciadores cujos pontos de vista são diferentes ou antagônicos. No discurso relatado em estilo direto, a polifonia ocorre no plano do *locutor*, há desdobramentos da figura do *locutor*.

Em contraposição à teoria da *Análise de Discurso*, os conceitos trabalhados na *teoria polifônica* de Ducrot, atêm-se à língua, ao enunciado, sem a noção de historicidade, que originalmente diz respeito ao conceito de polifonia de Bakhtin (1929). A nós interessa a postura de Brandão (2002, p. 61), segundo a qual os conceitos de Ducrot constituem “instrumentos de análise de inegável valor operacional”, razão pela qual elegemos a abordagem lingüística de Ducrot como um dos instrumentos de análise do *corpus* de pesquisa.

⁸ Segundo Brandão (2002), o autor de uma narrativa, em Genette (1972), mobiliza um narrador, responsável pela narração e que tem características diferentes das de um autor. Enquanto o autor imagina ou inventa os acontecimentos, o narrador os relata. Podemos dizer que, enquanto o autor é um ser real, o narrador é um ser fictício. Assim, o autor e o narrador de Genette corresponderiam respectivamente ao sujeito falante e ao locutor de Ducrot.

1.4 Identidade e representação

As reflexões sobre as representações de identidades advindas da discursividade analisada estão ancoradas na perspectiva pós-estruturalista dos *Estudos Culturais* (HALL, 1992/1998, 1997, 2000; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000, entre outros). Nela, as identidades são construções socioculturais, marcadas pela transitoriedade e pela fragmentação e formadas na relação com o outro:

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2000, p. 108).

Em seu artigo *Quem precisa da identidade?*, Hall (2000) recorre à perspectiva *desconstrutiva* de Derrida e logo de início aponta a identidade como um conceito que opera “sob rasura”, um conceito que não pode ser utilizado ou pensado em sua forma antiga ou original⁹, antes deve ser empregado ou pensado em sua forma *reconstruída*. À luz da abordagem pós-estruturalista dos *Estudos Culturais*, o conceito de identidade deve ser lido ou *reconstruído* como “identificação”, o que sugere construção, processo nunca completado, eterno porvir.

Podemos afirmar que esse processo de constituição de identidade/identificação é contingencial; as identidades/identificações movimentam-se em razão das contingências¹⁰ passam por constantes transformações em razão das formas mediante as quais o sujeito é interpelado pelos sistemas sociais em que está inserido (HALL, 1992/1998). Em outras palavras, esses sistemas sociais

⁹ Na concepção clássica de identidade ou *essencialista*, a identidade é vista como algo fixo e imutável. Segundo Hall (1992/1998, p.10–11), essa concepção tem as suas origens no Iluminismo, que via o sujeito como “um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou ‘idêntico’ a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa”. Essa visão de identidade, entretanto, segundo o autor, alterou-se com as mudanças estruturais e institucionais nas sociedades modernas do século XX, aceleradas principalmente pelo processo de globalização.

¹⁰ O termo “contingências” é utilizado no trabalho de Grigoletto (2006, p.24) para descrever a transitoriedade e indeterminação dos processos identificatórios. Segundo a autora, “todas as identidades, entendidas como resultados provisórios de práticas identitárias, existem apenas como estratégias, no sentido de que podem sempre ser reformuladas, daí a sua contingência e indeterminação”.

representam e interpelam o sujeito, à medida que formam e transformam sua identidade ou suas “identidades”. Sujeito a múltiplos deslocamentos identitários, o sujeito assume identidades diversas de acordo com diferentes momentos de sua vida.

No mesmo universo conceitual está Woodward (2000), ao apontar o caráter relacional da identidade. A propósito, para existir, a “identidade brasileira” depende de uma outra identidade que ela não é, mas que oferece as condições para que ela exista¹¹. Ser um brasileiro, pois, é ser um “não-argentino”, um “não-françês”, um “não-alemão”, etc. Identidade e diferença, portanto, são conceitos intrinsecamente ligados. A identidade é construída e marcada pela diferença, e a diferença é sustentada pela exclusão.

Na seqüência, a autora postula que a identidade é marcada pelos símbolos; há uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que ela usa, veste, come, como a língua que fala, a religião que professa, etc. “A construção da identidade é *tanto* simbólica *quanto* social” (WOODWARD, 2000, p. 10, grifos da autora).

A identidade nacional como construção simbólica e social também é compartilhada por Hall: “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 1992/1998, p. 48). Trata-se, pois, de uma “comunidade imaginada”, um sistema de representação cultural que produz sentidos, e as diferenças entre as nações estariam nas diferentes maneiras pelas quais essas nações são imaginadas (ANDERSON, 1983¹² apud HALL, 1992/1998). Essas identidades nacionais, essas “comunidades imaginadas”, tendem a ser fixadas pela língua nacional, pelos

¹¹ Para os autores pós-estruturalista, que se contrapõem à idéia clássica de representação como uma forma de apreender o “real” e torná-lo presente, a representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como um sistema de significação (SILVA, 2000).

¹² Anderson, B. **Imagined Communities: reflections on the origins spread of nationalism**. Londres: Verso, 1983.

símbolos nacionais (hinos, bandeiras, brasões, etc) e pelos mitos fundadores¹³, elementos que constituem o *essencialismo* cultural.

A luta por uma “identidade cultural” está estreitamente vinculada às relações de poder. A disputa pela identidade compreende uma disputa por recursos simbólicos e materiais da sociedade (SILVA, 2000). Quem tem mais poder econômico tem mais poder para representar, incluir/excluir, demarcar, categorizar, hierarquizar, etc. Ao afirmar qualidades imaginárias, como a “americanidade” ou a “inglesidade” de um povo, legitima-se o poder de determinados grupos sociais e apaga-se a possibilidade de reflexão sobre as diferenças culturais entre os povos, bem como a possibilidade de questionamento das relações de poder, compreendidas na produção da identidade e da diferença cultural.

Ancorados nessas reflexões tecidas sobre identidade, podemos afirmar que, de certa forma, os conceitos discutidos entrecruzam-se com os conceitos da abordagem discursiva adotada neste trabalho. Na perspectiva da AD, os sujeitos são produtos históricos, situados num determinado momento histórico, que ocupam determinadas posições discursivas filiadas a determinadas ideologias. Essa interpelação ou *assujeitamento* faz com que os indivíduos assumam posições identitárias, “fruto de movimentos de identificação, sempre instáveis e incompletos” (GRIGOLETTO, 2003 a, p.39).

Desse modo os sentidos, os indivíduos são incompletos, não existem como produtos acabados. Eles estão “sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história” (ORLANDI, 1999/2001, p. 37). Eles se produzem inseridos numa determinação sócio-histórico-ideológica. Em AD, a incompletude é a condição da linguagem. Os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros.

¹³ Hall (1992/1998) esclarece que um mito fundador está relacionado a um momento crucial do passado em que algum gesto, algum acontecimento, geralmente heróico, épico, monumental, iniciado ou executado por alguma figura ‘providencial’, inaugurou as bases de uma suposta identidade nacional, não importando se os fatos narrados são verdadeiros ou não.

Neste estudo, a identidade é concebida como um processo, algo móvel, fragmentado e sujeito a movimentos na história. Mediante uma análise discursiva, tentamos compreender mais profundamente como a(s) identidade(s) dos sujeitos da pesquisa são construídas na relação com a linguagem. Mais especificamente, relacionamos o discurso desse sujeito-professor com regiões do interdiscurso com as quais ele se entrecruza para, então sim, tecer conclusões a respeito de como a(s) sua(s) identidade(s) é(são) constituída(s) por intermédio de práticas de significação.

A análise das representações mostradas aqui parte de dois pressupostos. O primeiro diz respeito à constituição da identidade dos sujeitos da pesquisa. Eles são afetados pela alteridade e pela diferença, uma vez que, graças à mídia, a viagens ao exterior, a aulas e cursos, a materiais didáticos, etc., eles tiveram e continuam tendo um intenso contato com a língua inglesa e a cultura anglo-saxã. A nosso ver, esse contato com o outro provoca neles um estranhamento responsável pela maneira como eles representam a si próprios e ao outro.

O próprio processo de aprendizagem de uma língua estrangeira propicia o estranhamento, já que o contato com a nova língua e cultura causa o retorno do olhar sobre si mesmo e sobre a sua cultura. Esse movimento de retorno instaura o espaço da diferença, significando que a própria representação de si é afetada pela comparação com o outro (o estrangeiro ou a língua estrangeira) (GRIGOLETTO, 2001, p. 138).

O segundo pressuposto diz respeito à concepção de sujeito adotada neste trabalho. Apesar de possuir uma unidade aparente, o sujeito é multifacetado, clivado, heterogêneo, cuja constituição histórica o leva a ser atravessado por discursos outros e interpelado ideologicamente (PÊCHEUX, 1975/1988). Portanto, o discurso analisado dos sujeitos-professores, como qualquer discurso, não escapa a essas condições, é constituído por enunciados de outros discursos.

1.5. Resumo do capítulo

Neste capítulo estão plantadas as linhas teóricas à luz das quais pretendemos analisar o discurso dos sujeitos de nossa pesquisa.

Inicialmente, foram apresentados os pressupostos teóricos da *Análise de Discurso* adotada por este estudo, segundo os quais o sujeito é concebido como sujeito de linguagem, historicamente constituído, interpelado pela ideologia. Ele não é a fonte absoluta do seu dizer, uma vez permeado pelos discursos que circulam na sociedade ou no grupo social em que ele se insere.

Na AD, a linguagem não é transparente, uma vez que os sentidos das palavras não existem *a priori*, mas deslizam de acordo com as *formações discursivas* a que pertencem. Portanto, a evidência do sentido é um efeito ideológico.

Em seguida, foi discutida a *teoria polifônica* de Ducrot (1984), que contesta a tese da unicidade do sujeito falante. O autor retoma o conceito de polifonia de Bakhtin e o aplica à Lingüística para mostrar como num enunciado isolado várias vozes emergem. Ele também elabora os conceitos de locutor e enunciador que, a nosso ver, são valiosos instrumentos para a análise de nosso *corpus* de pesquisa.

Por fim, foram discutidos os conceitos de identidade e representação, à luz da perspectiva pós-estruturalista dos *Estudos Culturais* e a abordagem da AD. Enfatizamos que a identidade não é fixa, cristalizada, mas contingencial, ela se movimenta na história. O sujeito, portanto, sofre constantes transformações em razão das formas mediante as quais ele é interpelado pelo interdiscurso. Conclusão: o sujeito não é uno, coeso, mas atravessado por uma heterogeneidade de discursos que o constituem.

2. Interdiscursividade no discurso dos sujeitos-professores

2.1 Introdução do capítulo

O objetivo deste capítulo é analisar os discursos que se destacam na discursividade analisada. Com essa reflexão pretendemos entender melhor o processo de constituição de identidade dos sujeitos-professores.

O discurso do inglês como língua internacional dá início à reflexão conduzida pelos pressupostos teóricos dos trabalhos de Phillipson (1992), Pennycook (1994, 1996, 1998/2005) e Rajagopalan (2004), entre outros.

Na sequência, tratamos do discurso neoliberal de Qualidade Total. Discutimos as idéias do neoliberalismo e como elas intervêm na educação e no ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira no Brasil à luz de Gentili (1994/ 1995), Torres (1995/2001), Bianchetti (1996/2001), Amarante (1998) e Bueno (2000/2003), entre outros.

Um breve panorama histórico das abordagens e métodos de ensino de língua estrangeiras, que interpela os dizeres dos sujeitos-professores, também tem lugar aqui. Dell Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Richards e Rodgers (1986/1994), entre outros, serão nossos parceiros nessa reflexão.

Por último, à luz dos trabalhos de Orlandi (1990) e Calligaris (1997), analisamos o discurso colonial e as diferentes perspectivas que constituem o discurso dos sujeitos-professores.

2.2 O discurso do inglês como língua internacional

Para Pennycook (1994), o discurso do inglês como língua internacional está estreitamente ligado ao discurso colonial britânico do século XIX, quando a língua inglesa estava relacionada às políticas expansionistas do império britânico.

De acordo com O'Driscoll (1995), o império britânico alcançou o apogeu de sua extensão territorial em 1919, apesar de já ter perdido o domínio sobre os Estados Unidos, uma de suas colônias mais importantes. Nessa ocasião, o império era constituído pela Irlanda, Austrália, Nova Zelândia, Índia, algumas regiões da África e por numerosas áreas menores e ilhas espalhadas pelo mundo, como o resultado do processo de colonização nos séculos anteriores, ou adquiridas em virtude de suas posições estratégicas nas rotas de comércio.

No final do século XIX, entretanto, ocorreu uma mudança na atitude do Império em relação à colonização.

An important aspect, therefore, of the shift in mid-nineteenth century thinking – the confidence in the Empire, the belief in the pre-eminence of Britain as an economic power, the growth in social Darwinism and thus an evolutionary model of cultural development – was that the British people, language and culture were considered to be superior to all others (PENNYCOOK, 1994, p. 99).

Nesse período, o império britânico tornou-se a maior potência econômica do mundo. Nesse contexto, circulava um discurso ideológico, segundo o qual os britânicos tinham o dever moral de levar sua cultura e civilização aos outros povos do mundo¹⁴. Na realidade, esse discurso mascarava os interesses reais da colonização, tão-somente econômicos.

¹⁴ Esta “obrigação moral” era conhecida como “*The White Man's Burden*” (o ônus do homem branco). Este ônus foi título de um poema de Rudyard Kipling (1865-1936):

Take up the White Man's burden-
Send forth the best ye breed-
Go, bind your sons to exile

O discurso colonialista constrói oposições para justificar o processo colonial, constituindo imagens distintas e polarizadas do colonizador europeu e do colonizado. O “eu” europeu e superior tinha como nobre missão civilizar o “outro”, não-europeu, inferior e selvagem, parte demônio, parte criança (PENNYCOOK, 1994).

Outra construção do discurso colonialista era o mito do nativo indolente (“*the myth of the lazy native*”). Os malasianos, indonésios e filipinos eram vistos pelos colonizadores como preguiçosos, característica, aliás, própria da ideologia colonialista da época, uma vez que era uma justificativa a mais das políticas de exploração e conquista territorial (ALATAS, 1977,¹⁵ apud PENNYCOOK, 1998/2005, p. 58). Se os povos colonizados se recusavam a participar como força produtiva da economia colonialista da época, eram, por isso mesmo, marginalizados e considerados indolentes.

Uma outra construção colonialista costuma transformar o colonizado em criança que precisava da tutela de um adulto, ou na imagem preconceituosa da mulher histérica e irracional que depende de um homem centrado e racional, no sujo e maltrapilho que requer hábitos de higiene, no ingênuo ainda carente de maturidade, etc.

Em contraposição, esses mesmos colonizados também gozavam de atributos positivos como amigáveis, divertidos, alegres e gentis. A *Asian Society* (1979, apud PENNYCOOK, 1998/2005) realizou um estudo com 260 livros didáticos americanos de língua inglesa que ainda se referem aos seus povos com essas imagens fixas ou estereotipadas (“*the friendly, fun-loving Filipinos*”, “*the happy, gentle Thais*”). Trata-se claramente de reverberações do discurso colonial que ainda ecoam no mundo contemporâneo.

To serve your captives' need;
To wait in heavy harness
On fluttered folk and wild-
Your new-caught, sullen peoples,
Half-devil and half child.

(Trecho do poema *The White Man's Burden* de Rudyard Kipling, apud O'DRISCOLL, 1995, p. 28)

¹⁵ ALATAS, S. H. **The Myth of the Lazy Native**. London: Frank Cass, 1977.

Segundo Pennycook (1994), o discurso religioso da Igreja anglicana, que atravessava o discurso colonial, é um dos que mais contribuiu para a estereotipação do colonizado. A tarefa do homem branco europeu ultrapassa a mera asserção de poder do mais poderoso sobre o mais fraco, uma vez que é uma tarefa de origem divina. Pennycook cita o caso de um sacerdote da igreja anglicana, o reverendo James George, que inicia o sermão sobre a missão da Grã-Bretanha para com o mundo, sugerindo que é da vontade de Deus que certas nações cresçam e se espalhem em determinados momentos da história e o conclui afirmando que

(...) it is God's will that certain nations should rise up and spread at certain points in history; the time has come for Great Britain to sit as a mighty teacher – and while she sits in her matchless powers of political supremacy, commerce, wealth and literature – these influences will combine to diffuse the language, with all the excellences kindred to it throughout the whole world (CLIVE, 1973¹⁶ apud PENNYCOOK, 1994, p. 101).

Uma vez culturalmente superior, o colonizador britânico exaltava sua língua com qualidades intrínsecas superiores também. São palavras do tal reverendo:

As the mind grows, language grows, and adapts itself to the thinking of the people. Hence, a highly civilized race, will ever have, a highly accomplished language. The English tongue, is in all senses, a very noble one. I apply the term noble with a rigorous exactness. (GEORGE, 1867¹⁷ apud PENNYCOOK, 1994, p. 100)

De fato, o que houve foi uma expansão da língua inglesa nos locais onde o império britânico se consolidou, não por suas supostas qualidades superiores ou do povo britânico, mas graças à política expansionista do projeto colonialista britânico que impunha o inglês arbitrariamente como língua oficial nas suas colônias ao redor do mundo. O inglês também passou a ser a língua dos países que comercializavam ou tinham interesse em comercializar com os britânicos. No final do século XIX, a Grã-Bretanha já havia estabelecido as pré-condições para transformar o inglês em língua internacional (GRADDOL, 1997).

¹⁶ CLIVE, J. **Macaulay: the shaping of the historian**. New York: Knopf, 1973.

¹⁷ GEORGE, J. **The mission of Great Britain to the world, or some of the lessons which she is now teaching**. Toronto: Dudley & Burns, 1867.

Paralelamente, a consolidação do inglês como língua internacional também se deve aos Estados Unidos quando se tornou uma superpotência no final da Segunda Guerra mundial. Há quem defenda a idéia de que, se a Alemanha tivesse vencido a guerra, a *língua franca* do mundo seria o alemão e não o inglês:

Had Hitler won World War II and had the USA been reduced to a confederation of banana republics, we would probably today use German as a universal vehicular language, and Japanese electronic firms would advertise their products in Hong Kong airport duty-free shops (*Zollfreie Waren*) in German (ECO, 1995, p. 331¹⁸ apud GRADDOL, 1997, p. 8).

A propósito, quais seriam, no século XX, os organismos responsáveis pelas políticas lingüísticas que promoveram a expansão da língua inglesa no mundo? Para Pennycook (1994), uma delas foi o *British Council for Relations with other Countries*, conhecido como Conselho Britânico, criado em 1934. Sua criação deveu-se à tentativa de combater a disseminação do fascismo europeu graças ao seu eficiente sistema de propaganda. Formado por especialistas em educação e homens de negócios, o Conselho Britânico tinha por objetivo:

(...) to promote abroad a wider appreciation of British culture and civilization, by encouraging the study and use of the English language, and thereby, to extend a knowledge of British literature and of the British contributions to music and fine arts, the sciences, philosophic thought and political practice (DONALDSON, 1984, p. 1¹⁹ apud PENNYCOOK, 1994, p. 147).

Além da propaganda cultural, cabia ao Conselho Britânico a tarefa da expansão comercial e propaganda política (apesar de publicamente sempre negadas pelo próprio organismo). Pennycook observa, a propósito, que essa vocação comercial e política está claramente definida em seus relatórios anuais: “*the Council does not pretend to dispense charity: in all its works it aims to further the long-term interests of Britain*” (Annual Report, 1963-64, p. 18 apud PENNYCOOK, 1994, p. 148).

¹⁸ ECO, U. *The search for the perfect language*. Oxford: Blackwell, 1995.

¹⁹ DONALDSON, F. *The British Council: the First Fifty Years*. London: Jonathan Cape, 1984.

Depois da Segunda Guerra mundial, houve mudanças nas políticas lingüísticas do Conselho Britânico. Se, inicialmente, os negócios culturais e o relacionamento com os países desenvolvidos eram enfatizados nas políticas do Conselho, com o relatório *Drogheda Report* (1954) passou-se a enfatizar os negócios educacionais e o relacionamento com os países em desenvolvimento. Declinou o intenso intercâmbio do Conselho com os países europeus em favor de um maior intercâmbio com os países do Terceiro Mundo. Criou-se também um auxílio desenvolvimento (*development aid*) aos países periféricos, principalmente às antigas colônias inglesas, uma ajuda educacional, o que não alterou os objetivos expansionistas do Conselho.

Segundo Phillipson (1992), o relatório do Conselho Britânico de 1968-69 postula o desenvolvimento do inglês como língua global e as maneiras mediante as quais o organismo poderia contribuir para a expansão da língua, expansão essa como fato natural e inevitável. O ensino de inglês e sua conseqüente utilização trariam benefícios culturais, políticos e econômicos para os povos do mundo onde essa língua fosse utilizada.

Pennycook (1994) esclarece que essa mudança de enfoque nas políticas do Conselho Britânico ocorre em consonância com as mudanças na geopolítica mundial: do colonialismo à globalização dos mercados. A exploração dos países em desenvolvimento ocorre não mais por meio da exploração direta dos povos colonizados pelos povos colonizadores, mas pela comercialização internacional. E um “produto comercializado” pelo Conselho Britânico e considerado altamente lucrativo era a língua inglesa.

Conseqüentemente, promoveu-se essa língua e seu ensino em escala mundial e em proporções nunca vistas até então, graças à atuação do Conselho Britânico que financiou treinamentos e pesquisas de nativos e não-nativos de língua inglesa no ensino de língua inglesa; bolsas de estudo para o aprendizado da língua em períodos longos e curtos no Reino Unido; visitas de especialistas em países em desenvolvimento; cursos; produção e promoção de livros didáticos,

materiais audiovisuais; treinamento de professores no Reino Unido e em outros países; atividades culturais; festivais; congressos; conferências, etc.

É importante ressaltar que existiam outras instituições que atuavam com o Conselho Britânico com o objetivo de promover a expansão da língua inglesa no mundo. No Reino Unido, dentre outras, está a BBC (*British Broadcast Corporation*) e, nos Estados Unidos, a *Peace Corps*, a Fundação Ford, a *Carnegie Corporation*, a Fullbright e a Fundação Rockefeller.

Segundo Phillipson (1992), as fundações americanas financiavam em grande escala projetos realizados por departamentos de lingüística aplicada em universidades americanas, voltados para o ensino de inglês como língua estrangeira (*English as a Foreign Language — EFL*) em países periféricos.

Pennycook (1994) relata que depois da Segunda Guerra mundial houve uma série de conferências entre o Reino Unido e os Estados Unidos com o objetivo de promover a expansão da língua inglesa no mundo sob a coordenação do Conselho Britânico.

O discurso do inglês como língua internacional postula que a disseminação da língua inglesa é essencialmente positiva para os povos do mundo. Pennycook (1996) destaca algumas dessas representações, algumas já mencionadas por outros autores:

1. O inglês é natural, ou seja, um produto acidental das forças globais.
2. O inglês é neutro, ou seja, não está conectado com questões políticas.
3. O inglês é benéfico, ou seja, as pessoas se beneficiam com o acesso ao inglês e ao mundo que ele abre.
4. O inglês é a língua do comércio, da ciência e da tecnologia.
5. O inglês é a língua franca do mundo, ou seja, a língua internacional de comunicação.

6. O mundo optou pelo inglês e o mundo sabe o que ele quer, o que vai satisfazer as suas necessidades (HINDMARK, 1978, p. 42²⁰ apud PENNYCOOK, 1996, p. 36, tradução nossa).
7. O ensino da lingual inglesa é de certa forma uma coisa “boa”, uma forma positiva por natureza na busca de paz e entendimento internacional (NAYSMITH, 1987, p. 3²¹ apud PENNYCOOK, 1996, p. 38, tradução nossa).

Como podemos observar, foram construídas representações positivas da expansão da língua inglesa que silenciaram aspectos negativos desse fenômeno lingüístico destacados por Pennycook (1996):

1. “O inglês é um cavalo de Tróia” (COOKE, 1988²² apud PENNYCOOK, p. 36, tradução nossa), ou seja, a língua do imperialismo e de interesses específicos de certas classes.
2. O inglês é uma ameaça a outras línguas (genocídio lingüístico).
3. O inglês abre as portas para as posições de prestígio na sociedade, ou seja, é um meio poderoso de inclusão ou exclusão social.
4. Outras línguas estão sendo trocadas pelo inglês no uso diário e em currículos escolares.
5. O inglês opera como um meio importante mediante o qual as desigualdades sociais, políticas e econômicas são mantidas em muitos países.
6. Alunos do mundo todo são obrigados a alcançar um alto nível de competência lingüística no inglês para avançar nos estudos, e o conhecimento do mundo ocidental que eles adquirem através do inglês é muitas vezes inapropriado e tem valor limitado.

Apesar de esses aspectos negativos terem sido silenciados no discurso do inglês como língua internacional, convém não esquecer que a disseminação do inglês não foi natural ou acidental. Ela está associada às políticas

²⁰ HINDMARK, R. X. English as an International Language. In: **ELT Documents: English as an International Language** 10 (1), 1978, pp.43-52.

²¹ NAYSMITH, English as Imperialism? In: **Language Issues** 1 (2), 1987, pp.3-5

²² COOK, D. Ties that constrict: English as a Trojan Horse. In: CUMMING, A. G.; DAWSON, J. (Eds.) **Awarenesses: Proceedings of the 1987 TESL Ontario Conference**, Toronto: TESL Ontario, 1988, pp. 56-62).

governamentais de países centrais de língua inglesa, como a Inglaterra e os Estados Unidos, para promoverem o uso do inglês no mundo com propósitos econômicos e políticos. Nesse contexto, com a ajuda dos organismos mencionados, o discurso do inglês como língua internacional é difundido pelo mundo paralelamente ao desenvolvimento do comércio internacional e da padronização tecnológica.

Mais especificamente no Brasil, o inglês difundiu-se graças à área de influência direta do Grande Irmão do Norte. O Brasil tem uma estreita conexão (e dependência) comercial com os Estados Unidos, que “há muito tempo vigiam clementemente seu ‘quintal’, a fim de impedir eventuais aberturas para o resto do mundo” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 15).

A língua inglesa penetrou em praticamente todos os setores da vida do brasileiro, em especial nos grandes centros urbanos, o que acentua as grandes diferenças entre a elite cultural urbana e a vasta população rural que, em sua maioria, vive em estado de pobreza e privação culturais. O inglês está nos anúncios de néon, nas vitrines de lojas, nos comerciais de televisão, jornais e revistas populares, bem como em roupas de pessoas ou que falam muito pouco inglês, ou que simplesmente não sabem nada dele.

Essa tendência fez com que publicitários e especialistas em *marketing* utilizassem o inglês como um recurso a mais de lucratividade. “O uso da palavra estrangeira infunde uma aura adicional ao produto que está sendo comercializado” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 13). Em consequência, encontra-se em jornais e revistas um sem número de palavras em inglês. Já fazem parte do dia-a-dia do brasileiro os *shopping centers*, *self service*, *delivery*, *drive-thru*, *coffee break*, *on sale*, *off*, etc.

Rajagopalan salienta ainda que são muitos os domínios discursivos marcados pela penetração em larga escala de palavras estrangeiras. Na economia, na tecnologia e na internet, termos-chave foram diretamente tomados do inglês, sem qualquer tentativa de alterar a grafia e a pronúncia de acordo com as matrizes fonológicas e ortográficas do português.

Contudo, essa difusão do inglês no Brasil (e provavelmente em outros lugares do mundo) não ocorreu sem problemas. Rajagopalan aponta que o inglês é comercializado de modo arrogante e agressivo no país. No discurso da mídia, “ninguém pode ser um bom cidadão do mundo sem aprender uma língua estrangeira, preferencialmente o inglês”²³ (RAJAGOPALAN, 1994, p. 12). Na política, houve uma tentativa de contrariar essa expansão com o projeto de lei 1.676, de 1999, da autoria do então deputado Aldo Rebelo (arquivado posteriormente, em favor do substitutivo proposto pelo senador Amir Lando). Segundo o projeto,

Todo e qualquer uso de palavra ou expressão em língua estrangeira, ressalvados os casos especificados nesta lei e na sua regulamentação, será considerado lesivo ao patrimônio cultural brasileiro, punível na forma da lei (REBELO, 2000²⁴ apud RAJAGOPALAN, p. 16-17).

O mesmo Rajagopalan aponta que, embora o projeto não identifique o inglês como o principal responsável pela “deformação da língua portuguesa”, está claro que ele é o seu primeiro alvo. Ao explicar a razão do seu projeto, o deputado salienta que,

De fato, estamos a assistir a uma verdadeira descaracterização da língua portuguesa, tal a invasão indiscriminada e desnecessária de estrangeirismos – como *holding*, *recall*, *franchise*, *coffee-break*, *self-service* – e de aportuguesamentos de gosto duvidoso, em geral despropositados – como “estartar”, “printar”, “bidar”, “atachar”, “database”. E isso vem ocorrendo com a voracidade e rapidez tão espantosas que não é exagero supor que estamos na iminência de comprometer, quem sabe até truncar, a comunicação oral e escrita com o nosso homem simples do campo, não afeito às palavras e expressões importadas, em geral do inglês, norte-americano, que dominam o nosso cotidiano, sobretudo a produção, o consumo e a publicidade de bens, produtos e serviços, para não falar das palavras e expressões estrangeiras que nos chegam pela informática, pelos meios de comunicação de massa e pelos modismos em geral (REBELO, 2000, p. 13 apud RAJAGOPALAN, 2004, p. 17).

Em relação ao sentimento popular em face da expansão do inglês no Brasil, pode-se dizer que ele é ambivalente. Há pessoas alarmadas com a

²³ Esse enunciado também remete ao discurso neoliberal no campo do ensino de inglês como língua estrangeira, que analisamos mais adiante.

²⁴ Projeto de lei nº 1676/1999. Boletim da ALAB. Year 4, nº 4, pp. 9-17, 2000.

perspectiva de o português perder sua identidade em razão da incessante anglicização, dos empréstimos lingüísticos massivos e do uso indiscriminado do inglês²⁵. Há também um certo número de pessoas não preocupadas com a “invasão do inglês”. A maioria das crianças e adolescentes no Brasil, por exemplo, sobretudo as de classe média e alta, está cada vez mais familiarizada com palavras em inglês, graças à penetração da música pop americana e inglesa e à utilização da internet, espaços em que a língua inglesa é bastante empregada.

Rajagopalan aponta que muitos pais sentem-se verdadeiramente felizes por poder mandar seus filhos a escolas de idiomas com os sugestivos nomes de Cultura Inglesa, União Cultural Brasil-Estados Unidos, Centro Britânico, etc., ou por enviar suas crianças aos Estados Unidos ou a algum outro país anglófono como garantia segura de um bem-sucedido futuro profissional. Em outras palavras, circula em nosso país um discurso educacional, atravessado pela ideologia neoliberal de Qualidade Total, segundo o qual o “domínio” da língua inglesa é fundamental para aqueles que desejam ser inseridos no mercado de trabalho globalizado. É o que veremos a seguir.

2.3 O discurso neoliberal de Qualidade Total

No andamento de nossa pesquisa, verificamos que a materialidade lingüística analisada é permeada pelo discurso neoliberal de Qualidade Total²⁶. O ensino e a aprendizagem da língua inglesa são representados, muitas vezes, no dizer dos enunciadores, como produtos que assumem um valor econômico no mercado. Por essa razão, decidimos contextualizar historicamente as características do projeto neoliberal no Brasil, antes de passar à nossa análise propriamente.

²⁵ Rajagopalan (2004, p.20) cita uma associação no Rio de Janeiro, chamada Movimento de Valorização da Cultura e Riqueza do Brasil (MV-Brasil), formada principalmente por jovens, cuja missão expressa é “combater estrangeirismos”.

²⁶ Segundo Bueno (2000/2003, p. 58), as características básicas da educação de qualidade total são “o apelo às demandas do mercado, sob a forma do atendimento das necessidades do cliente, e o enfoque da escola antes de mais nada enquanto empresa”.

De acordo com Bianchetti (1996/2001, p. 21), o neoliberalismo é definido por autores que analisam essa temática como

(...) um movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos, em meados da década de 70, cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo, ou seja, às propostas da economia clássica como única alternativa de superação da crise pela qual passam essas sociedades.

Uma das premissas do neoliberalismo é o Estado mínimo. Quanto menor a intervenção do Estado em setores da vida pública, melhor e mais eficiente ele é. No Estado neoliberal defende-se a transferência para a empresa privada não somente de setores considerados estratégicos, como siderurgia, petróleo e telecomunicações, mas também de setores vinculados às carências sociais, como saúde, educação e habitação (BUENO, 2000/2003).

Para os defensores do Estado neoliberal, as atividades do setor público ou estatal são estruturalmente ineficientes e incapazes de atender às demandas sociais e de se adequar ao ritmo das transformações tecnológicas desencadeadas pela globalização. O mundo moderno requer uma eficiência que só pode ser alcançada pelo setor privado. No Estado neoliberal,

A noção de privado e as privatizações são glorificadas como parte de um mercado livre, com total confiança na eficiência da competição, onde as atividades do setor público ou estatal são vistas como ineficientes, improdutivas, anti-econômicas e como um desperdício social, enquanto o setor privado é visto como eficiente, produtivo, podendo responder, por sua natureza antiburocrática, com maior rapidez e presteza às transformações que ocorrem no mundo moderno (TORRES, 1995/2001, p. 115–6).

Outro princípio do pensamento neoliberal é a valorização do mercado livre, considerado um *mecanismo democrático* por excelência (FRIEDMAN, 1977 apud BIANCHETTI, 1996/2001, p. 22). É ele que vai equilibrar a distribuição dos bens e manter o equilíbrio entre a demanda e a oferta. Os preços vão emergir de transações voluntárias entre compradores e vendedores, coordenando as atividades de milhões de pessoas preocupadas com interesses próprios, de tal maneira que cada uma fique em melhor situação (financeira) do que antes.

No mercado livre, tanto o produtor quanto o consumidor se beneficiariam. O primeiro alcançaria benefícios graças à lucratividade adquirida na venda dos seus produtos com o melhor preço, e o segundo, graças à conquista da máxima satisfação obtida pela compra de produtos. Por isso a ênfase no discurso da qualidade no campo produtivo-empresarial. A qualidade “transformou-se – sobretudo a partir da crise do regime de acumulação fordista – em uma nova estratégia competitiva de acordo com um mercado cada vez mais diversificado e diferenciado” (GENTILI, 1994/1995, p. 131).

O discurso reducionista da Qualidade Total voltada para o consumo também refletiu na educação. Entretanto, antes dessa discussão, parece-nos pertinente contextualizar a retórica da Qualidade Total no campo produtivo-empresarial.

Segundo Bueno (2000/2003), o movimento pela Qualidade Total teve início nos anos 1940 e 1950, quando dois funcionários norte-americanos da empresa Western Electric, W. Edwards Deming e J. M. Juran, ajudaram empresários japoneses a implantar procedimentos de qualidade total na indústria japonesa. Naquela oportunidade a economia japonesa havia sido profundamente abalada pela Segunda Guerra. Entretanto, em pouco tempo, com a implantação desses procedimentos, o Japão tornou-se uma potência econômica e passou a conquistar rapidamente mercados antes liderados pelos Estados Unidos.

Deming e Juran basearam seus estudos no norte-americano Walter A. Shewart, que havia lançado o CEQ (Controle Estatístico de Qualidade). Com esse novo procedimento, o controle de qualidade, que até então seguia o método da inspeção de produtos com ênfase apenas na substituição das mercadorias defeituosas que chegavam ao consumidor, transfere-se para o processo de produção. Os operários diretamente envolvidos na produção passaram a ser responsáveis pela qualidade dos produtos. Como resultado dessas inovações, as empresas japonesas, mais bem capacitadas para a competição globalizada, conquistaram fatias significativas do mercado. Essas empresas “tornaram-se

capazes de oferecer produtos de melhor qualidade, em menor tempo, com menor custo e melhor adequados às necessidades dos clientes” (BUENO, 2000/2003).

Segundo Bueno há quatro temas fundamentais que estruturam o discurso da Qualidade Total²⁷:

1. O cliente. O discurso da qualidade total tem, no atendimento às necessidades do consumidor, um de seus pontos essenciais. Trata-se não apenas de adequar-se aos desejos e expectativas do cliente, mas, principalmente, de antecipar-se a elas. É importante observar que, na área da qualidade total, o termo “cliente” designa três níveis de atendimento: o consumidor, os fornecedores e distribuidores, e os empregados.
2. O espírito de equipe. Os empregados devem possuir em seus currículos escolares, além do conhecimento técnico específico, habilidades pessoais e interpessoais, em processos de trabalho colaborativo e tomada de decisões. Pressupõe-se, dessa forma, o entrosamento da educação formal com as necessidades da empresa capitalista.
3. Liderança. A liderança desloca-se da dependência de qualidades pessoais, assumindo atributos que supostamente podem ser desenvolvidos por qualquer pessoa por meio de treinamento. O líder tem uma função terapêutica, ou seja, deve ser descritivo, expondo suas eventuais queixas, mas sem recorrer a rótulos, exageros ou julgamentos que possam despertar no outro uma postura defensiva. Ele deve ser verdadeiro, para que sua orientação seja aceita e permita o crescimento dentro da equipe.
4. A “filosofia” da qualidade. Os autores dedicados à qualidade total definem o termo qualidade como um movimento natural do ser humano ao aperfeiçoamento. A naturalização da qualidade assimila-se ao discurso burguês de louvor ao progresso da técnica, entendido como benefício indiscutível para a humanidade.

²⁷ De forma resumida, parafraseamos os temas definidos por Bueno.

Na América Latina, o discurso da qualidade em educação começou a desenvolver-se em fins da década de 1980 em contraface ao discurso de democratização dos anos 1960 e 1970. Essa mudança coincide com a entrada de alguns países da América Latina no mercado internacional globalizado, o que incentivou a produtividade, a lucratividade em todas as áreas da economia, inclusive a educação, e a transformação do cidadão comum em cliente/consumidor (GENTILI, 1994/1995).

Dessa forma, certos elementos do discurso da qualidade no campo produtivo-empresarial foram transpostos para o das políticas educacionais e das relações pedagógicas. A educação, no projeto neoliberal, assume uma função utilitarista com um foco empresarial. Nessa lógica, ela tem de responder e se ajustar às demandas e às exigências do mercado. O dever das instituições educacionais é formar profissionais que correspondam às expectativas do setor privado para, conseqüentemente, que ele possa aumentar sua competitividade internacional. Em conseqüência, currículos foram (e ainda são) adaptados para suprir o mercado globalizado cada vez mais específico. É o caso da criação de um número cada vez maior de cursos universitários que propõem carreiras específicas para diferentes áreas de atuação profissional.

Como palavra de ordem neoliberal, a qualidade também foi incorporada às políticas e práticas educacionais. Baseados na lógica produtivista e mercantil, utilizada para a avaliação da qualidade no mundo dos negócios, certos critérios também passaram a ser utilizados no campo educacional (AMARANTE, 1998). Para se atingir a “qualidade”, de acordo com as exigências da ideologia neoliberal, o recurso a mecanismos de controle e avaliação é imprescindível.

Um exemplo da incorporação da retórica da qualidade do discurso neoliberal no campo educacional no Brasil é o programa Escola de Qualidade Total, EQT, desenvolvido por Cosete Ramos, autora de *Excelência na educação. A escola de qualidade total* (1992)²⁸. A autora propõe a aplicação do método Deming de

²⁸ RAMOS, C. **Excelência na educação. A escola de qualidade total**. Rio de Janeiro:Quality Marques, 1992.

administração para a gestão de instituições escolares no Brasil. Elaborado por W. Edwards Deming e de grande aceitação no mundo dos negócios, esse método consiste numa série de estratégias fundadas na aplicação de seu célebre “método dos 14 pontos” (DEMING, 1990²⁹ apud GENTILI, 1994/1995, p. 144).

1. Filosofia da qualidade
2. Constância de propósitos
3. Avaliação do processo
4. Transações de longo prazo
5. Melhoria constante
6. Treinamento em serviço
7. Liderança
8. Distanciamento do medo
9. Eliminação de barreiras
10. Comunicação produtiva
11. Abandono das quotas numéricas
12. Orgulho na execução
13. Educação e aperfeiçoamento
14. Ação para a transformação

Um dos reflexos diretos do discurso de Qualidade Total no interior das instituições escolares recai sobre a avaliação, que assume um papel estratégico. “A avaliação assume caráter instrumental para a garantia da produtividade e da excelência; torna-se, em nosso entender, local privilegiado de ação, já que é marca concreta da qualidade/falta de qualidade do produto educacional” (AMARANTE, 1998, p. 58). A propósito, destacamos o Exame Nacional do Ensino Médio, Enem, instituído pela portaria Inep 110, de 4 dezembro de 2002, e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, Enade, instituído pela portaria MEC 603, de 7 de março de 2006.

²⁹ DEMING, W. E. **Qualidade: a revolução na administração**. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990.

A nosso ver, o estabelecimento desses exames para aferir qualidade não constitui em si a solução para os problemas da escola no Brasil. A avaliação é uma ferramenta, um meio, e não um fim, para melhorar o padrão de qualidade das instituições escolares. Compartilhamos da opinião de Gentili (1994/1995), segundo o qual a criação de certas condições estruturais é o que garante a qualidade e o que torna atraente sua medição.

No que diz respeito às instituições escolares de cunho privado, caso dos institutos de idiomas, onde trabalham os sujeitos-professores da presente pesquisa, podemos afirmar que a ideologia neoliberal encontrou um contexto muito favorável para a disseminação de seus conceitos, noções e princípios. A natureza privada dessas instituições posiciona-as de antemão no mundo dos negócios. E para sobreviver no mercado e superar a concorrência, essas escolas/empresas têm de assegurar o aporte dos recursos financeiros de que necessitam, recursos esses que advêm de seu faturamento alcançado com a venda de seus serviços educacionais (cursos) e de seus bens educacionais (alunos).

Nessas escolas/empresas, busca-se, em longo prazo, manter seus alunos/clientes e conquistar sempre alunos/clientes novos. Para tal, é importante que os produtos (serviços e bens) da escola/empresa satisfaçam seus alunos/clientes. Segundo Amarante (1998, p. 61), “a escola/empresa só será competitiva se seus produtos forem mais satisfatórios que os de seus concorrentes, o que, em situações de grande competição, depende da atenção dispensada a ouvir a ‘voz’ do cliente, interpretá-la e incorporá-la em seu discurso”.

Para assegurar a satisfação do aluno/cliente, portanto, a escola/empresa tem como proposta educacional/empresarial treinar seus empregados em rotinas de gerenciamento, operações e avaliações e desenvolver suas potencialidades para a geração de soluções para eventuais problemas ou melhorias na instituição. Essa proposta baseia-se nos conceitos da qualidade total, produtividade e competitividade adotados na esfera empresarial.

Ainda segundo Amarante, no que se refere especificamente ao ensino de inglês como língua estrangeira, no Brasil de hoje, a questão se configura intrinsecamente político-ideológica. A valorização da língua inglesa e a conseqüente expansão de seu ensino e aprendizagem no país³⁰ estão relacionadas com a hegemonia econômica norte-americana e a inserção do Brasil no mercado globalizado internacional. Essa inserção “é um dos fatores que propiciam condições para a emergência de um projeto hegemônico neoliberal no contexto educacional brasileiro” (AMARANTE, 1998, p. 78). O ensino de inglês como língua estrangeira assume um valor utilitarista e instrumental, voltado para o mercado de trabalho globalizado que exige do cidadão “dominar” essa língua estrangeira. É importante salientar que “dominar” o inglês significa desenvolver a competência comunicativa.

O que se espera, então, é que os alunos desenvolvam uma competência comunicativa que lhes permita co-participar em um discurso, interagindo criativamente com um interlocutor que domine a língua-alvo, ou seja, busca-se o desenvolvimento de uma competência comunicativa que abranja, ao menos, as competências lingüística, sociolingüística, psicolingüística e estratégica (CANALE, 1983 apud AMARANTE, 1998, p. 79).

Assim, no Brasil, tendo como cenário um projeto hegemônico neoliberal, o objetivo da grande maioria das escolas, não só de idiomas, mostra-se atrelado às exigências do mercado. Neste contexto, as abordagens comunicativas para o ensino de inglês como língua estrangeira que concebem a língua como um instrumento de comunicação proliferam cada vez mais. O aluno/cliente, para se inserir no mercado de trabalho, precisa se comunicar em inglês de forma eficaz. Portanto, a qualidade do curso de inglês está ancorada na capacitação do aluno/cliente para se posicionar no mercado de trabalho globalizado.

³⁰ Apesar das recentes ondas antiamericanas no mundo, provocadas, principalmente, pela política externa norte-americana, que culminaram em guerras tais como a do Iraque, abrir escolas de inglês no país ainda é um mercado em expansão no Brasil. Na 40ª edição da revista eletrônica *Franquia & Cia*, por exemplo, relata-se que a Fisk – maior franqueadora de escolas de idiomas do país com 920 escolas – fechou o semestre de 2005 com a abertura de 28 novas escolas no mercado nacional. Segundo Bruno Caravati, vice-presidente da Fundação Richard H. Fisk – mantenedora das marcas Fisk e PBF (Pink and Blue Freedom), o processo de expansão continuaria no segundo semestre desse mesmo ano, tanto para o Brasil como para o exterior. O executivo previu a abertura de mais de 50 escolas em 2005. Segundo o *site* brasileiro da Fisk, só no estado de São Paulo há 225 franquias da escola.

Acreditamos que o discurso da busca da qualidade total na busca da competitividade/lucratividade, preconizado no ideário neoliberal, está relacionado a um discurso conservador e antidemocrático. “Na terminologia do moderno mercado mundial, ‘qualidade’ quer dizer ‘excelência’ e ‘excelência’, privilégio’, nunca ‘direito’” (GENTILI, 1994/1995, p. 174). E, para manter a qualidade, pequenos lotes de mercadorias segundo certas demandas específicas são produzidos para o consumo de uma minoria. Quando se fala em “qualidade” no projeto neoliberal, fala-se, na verdade, de qualidade dos “incluídos” ou “integrados” no mercado de consumo, nunca a dos “excluídos” ou “marginais”.

Tendo em vista a presença da retórica neoliberal no discurso das abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras mais modernas, discutimos, em seguida, esse discurso e seus reflexos no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Entretanto, antes de iniciar essa discussão, fazemos um breve histórico das abordagens e métodos do ensino de línguas estrangeiras desde o século XV.

2.4 O discurso das abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras

No século XV, o latim era a língua estrangeira mais estudada no mundo ocidental porque dominava em todos os setores da sociedade: na educação, no comércio, na religião, na política, etc. No século XVI, entretanto, o francês, italiano e o inglês ganham importância em decorrência de mudanças políticas na Europa, e o latim foi perdendo seu status. Por isso, ela passa a ser estudada nas escolas nos séculos XVI, XVII e XVIII, tão-somente para desenvolver as habilidades intelectuais dos alunos e não mais para a comunicação oral e escrita.

When once the Latin tongue had ceased to be a normal vehicle for communication, and was replaced as such by the vernacular languages, then it most speedily became a 'mental gymnastics', the supremely 'dead language', a disciplined and systematic study of which was held to be indispensable as a basis for all forms of higher education (MALLISON apud TITONE, 1968, p. 26³¹ apud RICHARDS e RODGERS, 1986/1994, p. 2)

Nessa época, convém salientar, estudava-se o latim clássico dos grandes escritores como Virgílio, Ovídio e Cícero. O estudo da língua consistia basicamente no estudo das regras gramaticais, memorização de listas de vocabulário e na tradução e escrita de sentenças descontextualizadas. Posteriormente, esse método³² ficou conhecido como o método da Gramática e Tradução (*Grammar Translation Method*).

Richards e Rodgers (1986/1994) apontam que, no século XVIII, esse método começou a ser bastante utilizado para o ensino das línguas modernas que passaram a fazer parte do currículo escolar. Na metade do século XIX, entretanto, vários fatores contribuíram para o declínio de tal método. Um deles, segundo Richards e Rodgers, foi o aumento da demanda por proficiência oral em línguas estrangeiras, decorrente principalmente da necessidade de intercâmbio entre os países.

Com isso, muitos especialistas no ensino de línguas começaram a desenvolver métodos voltados para aspectos orais da língua. Esse movimento, chamado de Movimento da Reforma, desenvolveu um método de ensino de línguas estrangeiras que se assemelhava à aprendizagem da criança em relação à língua materna. Um dos mais conhecidos reformistas da época foi o francês Gouin (1831–1896). Ele postulava que a aprendizagem de uma língua era facilitada pelo uso da língua-alvo para realizar eventos que consistiam numa seqüência de ações inter-relacionadas. O método de Gouin utilizava situações e temas como formas de organizar e apresentar a linguagem oral. Suas seqüências de sentenças, por

³¹ TITONE, R. **Teaching foreign languages: an historical sketch**. Washington: Georgetown University Press, 1968.

³² Segundo MACIEL (em artigo disponível no site <www.apario.com.br>, acessado em janeiro de 2007, p.2), método seria “um conjunto sistemático de práticas de ensino que tem como base uma teoria de ensino / aprendizagem” e abordagem relaciona-se “com os pressupostos teóricos sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem, que servem de ponto de partida para estabelecer práticas e princípios”.

exemplo, relacionavam-se a atividades cotidianas, tais como cortar lenha e abrir a porta.

Outro especialista que se baseava em princípios naturalistas na aprendizagem de línguas estrangeiras era Sauveur (1826–1907). Seu método utilizava intensa interação oral na língua-alvo, empregando perguntas como uma maneira de apresentar vocabulário e gramática e de obter respostas nessa língua. Esse método ficou conhecido por método Natural (*Natural Method*).

Sauveur postulava que uma língua estrangeira poderia ser ensinada sem tradução, sem o uso da língua do aprendiz, desde que os significados fossem passados diretamente por meio de demonstração e ação. Em vez de usar procedimentos analíticos, focando explicações de regras gramaticais na sala de aula, os professores deveriam encorajar o uso direto e espontâneo da língua-alvo.

Os princípios de ensino/aprendizagem de línguas do Método Natural originaram o Método Direto (*Direct Method*), introduzido na França e na Alemanha no início do século XX. Ele tornou-se muito conhecido nos Estados Unidos e no mundo como o método *Berlitz*³³. Richards e Rodgers (1986/1994, p. 9-10) destacam os princípios e procedimentos do método:

1. Classroom instruction was conducted exclusively in the target language.
2. Only everyday vocabulary and sentences were taught.
3. Oral communication skills were built up in a carefully graded progression organized around question-and-answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes.
4. Grammar was taught inductively.
5. New teaching points were introduced orally.
6. Concrete vocabulary was taught through demonstration, objects, and pictures; abstract vocabulary was taught by association of ideas.
7. Both speech and listening comprehension were taught.

³³ O especialista no ensino de línguas estrangeiras Maximilian Berlitz referia-se ao método naturalista usado em suas escolas de idiomas como o método Berlitz.

8. Correct pronunciation and grammar were emphasized.

O método Direto foi muito bem-sucedido em escolas de idiomas privadas cujos clientes eram alunos muito motivados. Enquanto o conteúdo e o material utilizado em sala de aula pelo método da Gramática e da Tradução eram baseados em obras literárias, o Método Direto baseavam-se em situações nas quais o aprendiz poderia se encontrar quando em viagem ao exterior. Havia aulas, por exemplo, sobre situações em bancos, restaurantes, hotéis, etc. ou sobre tópicos de conversas do dia-a-dia, como geografia, dinheiro, tempo, trabalho, férias, etc. A comunicação oral e a pronúncia eram enfatizadas. Não havia um conteúdo gramatical a ser seguido. Se houvesse algum ponto gramatical a ser ensinado, ele era ensinado de forma indutiva, ou seja, caberia aos alunos formularem as regras. Basicamente, aprendia-se gramática por meio da prática oral com o professor.

Esse método pressupunha uma posição central dos professores. O sucesso das aulas dependia basicamente das habilidades do professor. Era ele que apresentava o conteúdo a ser aprendido pelos alunos e que dizia o que é certo e o que é errado. Dessa forma, a norma era contratar professores nativos de língua inglesa ou dos de excelente proficiência.

Com a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, houve mudanças significativas no ensino de línguas estrangeiras naquele país e, posteriormente, no mundo. Durante o conflito, havia necessidade de pessoas fluentes em alemão, francês, italiano, e outras línguas que atuassem como intérpretes, tradutores, assistentes, etc. Em vista disso, em 1943, o governo americano comissionou universidades americanas para desenvolverem programas de ensino de línguas estrangeiras, dentre eles o Programa de Treinamento Especializado do Exército (*Army Specialized Training Program*, ASTP), que compreendia cinquenta e cinco universidades, com o objetivo de capacitar seus aprendizes de proficiência oral em línguas estrangeiras em pouco tempo.

Tratava-se de cursos intensivos, com dez horas diárias, seis vezes por semana. Deles constava intensiva prática de repetição oral com professores

nativos, muitas horas de aulas individuais e em pequenos grupos. A soma desse sistema de aulas adotado pelo exército americano com alunos muito motivados alcançou excelentes resultados.

No final dos anos 1950, com base nesse método, foi desenvolvido o audiolingual (*Audio-lingual Method*), influenciado principalmente pela psicologia comportamental³⁴. Eram princípios e procedimentos do método apontados por Rivers:

1. Foreign language learning is basically a process of mechanical habit formation. Good habits are formed by giving correct responses rather than by making mistakes. By memorizing dialogues and performing pattern drills the chances of producing mistakes are minimized. Language is verbal behavior – that is, the automatic production and comprehension of utterances – and can be learned by inducing the students to do likewise.
2. Language skills are learned more effectively if the items to be learned in the target language are presented in spoken form before they are seen in written form. Aural-oral training is needed to provide the foundation for the development of other language skills.
3. Analogy provides a better foundation for language learning than analysis. Analogy involves the processes of generalization and discrimination. Explanations of rules are therefore not given until students have practiced a pattern in a variety of contexts and are thought to have acquired a perception of the analogies involved. Drills can enable learners to form correct analogies. Hence the approach to the teaching of grammar is essentially inductive rather than deductive.
4. The meanings that the words of a language have for the native speaker can be learned only in a linguistic and cultural context and not in isolation. Teaching a language thus involves teaching aspects of the cultural system of the people

³⁴ Richards e Rodgers (1986/1994) explicam que, para os behavioristas, o ser humano é um organismo com um vasto repertório de comportamentos. A ocorrência desses comportamentos depende de três elementos cruciais no processo de aprendizagem: um estímulo, que serve para obter um comportamento, uma resposta provocada pelo estímulo e o reforço, que serve para apontar a resposta como sendo apropriada (ou inapropriada), encorajando a repetição (ou supressão) da resposta no futuro.

who speak the language (1964³⁵ apud RICHARDS e RODGERS, 1986/1994, p. 51).

Nos Estados Unidos, o método audiolingual foi bastante difundido nos anos 1960, fosse para o ensino de línguas estrangeiras, fosse para o de inglês como segunda língua ou língua estrangeira. No entanto, ele foi severamente criticado pelos lingüistas americanos como Noam Chomsky, que rejeitava a abordagem estruturalista de descrição da língua³⁶ e a teoria comportamentalista aplicada à aprendizagem de línguas.

Language is not a habit structure. Ordinary linguistic behavior characteristically involves innovation, formation of new sentences and patterns in accordance with rules of great abstractness and intricacy (CHOMSKY, 1966, p. 153 apud RICHARDS e RODGERS, 1986/1994, p. 59).

Segundo esses lingüistas, as propriedades fundamentais da linguagem têm origem inata na mente humana mediante a qual os seres humanos processam a linguagem. A teoria de aprendizagem de línguas proposta pelo método audiolingual não poderia servir de modelo para a aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que não se aprende uma língua pela imitação e pela repetição. A língua é geração da *competência lingüística* do falante. Conhecida por gerativista, a teoria de Chomsky adverte:

A língua não se define só pelas frases existentes, mas também pelas *possíveis*, aquelas que se pode criar a partir das regras. Os falantes interiorizam um sistema de regras que os torna aptos a produzir frases, mesmo as que nunca foram ouvidas, mas que são possíveis na língua (ORLANDI, 1986/1992, p. 40, grifo da autora).

Além desses questionamentos sobre o método audiolingual, a metodologia não passava despercebida. Uma quantidade imensa de exercícios mecânicos em laboratórios de línguas, não necessariamente entendidos pelos

³⁵ RIVERS, W. M. **The psychologist and the foreign language teacher**. Chicago: University of Chicago Press, 1964.

³⁶ A abordagem estruturalista para a descrição de língua é baseada no estruturalismo de Saussure com os conceitos de *langue* e *parole*. Na visão estrutural, a *langue*, ou seja, o sistema de regras que o falante deve aprender, é o foco principal.

alunos, tornava o aprendizado extremamente desinteressante³⁷. Se não o significado em si do método, estavam sob a mira dos críticos a estrutura e a forma dele.

Nos anos 1970, em razão das muitas insatisfações trazidas pelo método audiovisual no ensino de línguas, nasceram propostas essencialmente comunicativas. Nasciam da premissa de que a aprendizagem de uma língua ocorre se ela for usada em seu respectivo contexto. A ênfase no estudo da linguagem é encará-la como instrumento de comunicação. São características dessa concepção de língua:

1. Language is a system for the expression of meaning.
2. The primary function of language is for interaction and communication.
3. The structure of language reflects its functional and communicative uses.
4. The primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but categories of functional and communicative meaning as exemplified in discourse (RICHARDS e RODGERS, 1986/1994, p. 71).

A abordagem comunicativa baseou-se nos princípios da sociolingüística, o que a fez voltar as atenções para os sociolingüistas, como Dell Hymes (1972). Para se comunicar com sucesso, além das habilidades abstratas que produzem sentenças gramaticalmente corretas em sua língua (*competência lingüística*), o falante as emprega no seu próprio contexto social (*competência comunicativa*). A *competência lingüística* é um componente da *competência comunicativa*. Portanto, aprender uma língua estrangeira é adquirir a gramática e as demais habilidades próprias da aprendizagem dessa língua, como: distinguir o estilo formal do informal; aprender a cultura dos povos falantes dessa língua; aprender suas convenções socioculturais, a entonação mais apropriada usada nos diferentes lugares e situações, etc. Uma linguagem comunicativa é uma linguagem inserida

³⁷ A prática intensa de exercícios orais em laboratórios ainda é utilizada na aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, inclusive numa escola de idiomas conceituada na região da Grande São Paulo, onde dois dos sujeitos-professores trabalharam e onde um ainda trabalha. O seu “diferencial” aclamado por essa escola seria o laboratório de línguas de “última geração”.

num contexto social cujas sentenças vão além das realizações sintáticas e fonológicas, uma vez componentes necessários à interação social.

Não se trata aqui de rejeitar a gramática, mas de transformá-la em mais um elemento do uso social da língua. Aos professores de línguas cabe ensinar o código lingüístico e ajudar os alunos a desenvolverem estratégias e habilidades comunicativas mediante o uso real da língua.

Os estudos de Canale e Swain (1980), também relacionados à competência comunicativa, apontam quatro componentes dela:

1. Competência gramatical (a competência lingüística de Chomsky)
2. Competência sociolingüística (a competência para entender o contexto social no qual ocorre a comunicação)
3. Competência discursiva (a competência para interpretar a mensagem, termos de coesão e coerência do discurso ou texto)
4. Competência estratégica (a competência para iniciar, terminar, manter, consertar, redirecionar a comunicação)

A nosso ver, no entanto, a língua não é um simples instrumento de comunicação; ela é muito mais que isso. Compartilhamos das idéias de Révuz (1998/2002), segundo a qual a língua é o material fundador do nosso psiquismo e da nossa vida relacional. Ela é o depositário insubstituível das identidades individuais e coletivas. No tocante à aprendizagem de uma segunda língua, “toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com palavras dessa primeira língua” (RÉVUZ, 1998/2002, p. 217). Deparar-se com uma outra língua pode suscitar reações vivas, diversificadas e enigmáticas no aluno.

A longa história de sua língua que o aluno traz consigo vai interferir sempre na maneira como ele vai abordar a língua estrangeira. Portanto, a língua apenas como instrumento de comunicação das abordagens e métodos comunicativos, que foram difundidas na maioria das escolas de idiomas no Brasil,

pode causar conflitos para o aluno, bem como se tornar um obstáculo no seu processo de aprendizagem.

A nosso ver, o ensino/aprendizagem de língua estrangeira é um processo de extrema complexidade. Nem a aprendizagem da língua estrangeira pode ser reduzida a listas de vocabulário e regras gramaticais, nem apenas à comunicação oral. O fracasso ou o sucesso dessa aprendizagem não é uma questão meramente técnica, bem ou mal sucedida às custas desta ou daquela abordagem ou metodologia em detrimento de outra. Há diferentes fatores que devem ser levados em conta, um dos quais diz respeito à relação que se estabelece entre o sujeito e a língua a ser aprendida. Ao entrar em contato com a língua estrangeira, o aluno inscreve-se numa nova discursividade, o que provoca deslocamentos em sua própria subjetividade.

Aos professores de língua estrangeira cabe questionar suas práticas à luz dessas reflexões, mediante as quais eles terão mais subsídios para auxiliar o aprendiz a se equilibrar na nova configuração que se instaura em sua própria subjetividade.

2.5 O discurso colonial

Outro discurso marcante encontrado na materialidade discursiva analisada é o discurso colonial. Na discussão desse discurso, contamos com os trabalhos de Orlandi (1990) e Calligaris (1997).

Em *Terra à vista – discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*, Orlandi (1990) analisa textos produzidos por jesuítas, capuchinhos e viajantes franceses que estiveram ao Brasil nos séculos XVI, XVII e XVIII, cujo intuito era compreender os processos discursivos que definiam o que é ser brasileiro. Nesses textos, a autora pesquisa a concepção de brasileiro construída e como essa concepção exclui ou fixa certos sentidos para ele.

Segundo a autora, nossa existência como brasileiros é dominada pelo discurso colonial do descobrimento do Brasil que “se estende ao longo de toda a nossa história, produzindo e absorvendo sentidos” (p. 14). Esse discurso produz efeitos de sentido que nos estigmatizam desde o nascimento. Ter sido colonizado deixa de ser para o brasileiro uma marca histórica e passa a significar uma essência.

O discurso colonial dos descobridores apresenta-se sob a forma do discurso científico, mais precisamente, do discurso etnológico, que toma o lugar do discurso histórico³⁸ para produzir sentidos do brasileiro como um sujeito-cultural, negando-lhe o estatuto de sujeito-histórico. O discurso colonial é de fato uma prática ideológica que apaga a materialidade histórica sob o pretexto da cientificidade.

O princípio talvez mais forte de constituição do discurso colonial, que é o produto mais eficaz do discurso das descobertas, é reconhecer apenas o cultural e des-conhecer (apagar) o histórico, o político. Os efeitos de sentido que até hoje nos submetem ao “espírito” de colônia são os que nos negam historicidade e nos apontam como seres culturais (singulares), a-históricos (p. 15).

Os sentidos produzidos sobre o brasileiro como seres culturais (singulares), a-históricos foram construídos pelo olhar do descobridor europeu. Os sentidos do brasileiro são construídos e fixados pela relação colonizado–colonizador. Somos construídos como o “outro” pelo europeu, mas, ao mesmo tempo, somos apagados. O europeu sempre foi o nosso “centro”, mas nunca se colocou na posição do nosso “outro”.

Os efeitos ideológicos da colonização são consequência de um jogo entre formas de discurso: o discurso missionário (religioso) e o discurso científico (das línguas, dos nomes de lugares, dos objetos e fatos). Ao falar de “nossas” coisas, são ressaltadas sempre nossas “particularidades” ou “singularidades”. No discurso colonial, o brasileiro é “singular” em relação a um padrão-lá, o outro europeu. O discurso da singularidade é o “discurso da cultura (dominado pelo da ‘civilização’) que a-historiciza” (p. 48).

³⁸ Segundo a autora (1986/1992), a história é da ordem do discurso. Os discursos estabelecem uma história, uma vez que não há história sem discurso.

Da prevalência do discurso da cultura e do apagamento do discurso histórico resultam, segundo Orlandi, em “exotismo”. O brasileiro-colonizado é superficial, alegre, folgazão, indolente e sensual. Apesar de dotado de inteligência, ele a desperdiça sem objetividade. Em contrapartida, o europeu-colonizador é sempre prático, racional e político.

Em *Hello Brasil!: notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil*, Calligaris (1997) discute o discurso do brasileiro sobre o brasileiro sob o ponto de vista da teoria psicanalítica. O autor relata que ouviu da boca de muitos brasileiros que conheceu em suas viagens pelo país o enunciado que dá nome ao primeiro capítulo de seu texto: “este país não presta”. Considerando que um europeu como ele pouco provavelmente faria tal comentário a respeito de seu próprio país, o pesquisador, entre surpreso e intrigado, levanta a hipótese de que, na fala do brasileiro, ecoam vozes do colonizador e do colono.

Se entende que o povo brasileiro não se divide em colonizadores e colonos. Poderíamos dizer que cada um tem em si um colonizador e um colono, mas ainda psicológico e impreciso. O certo seria dizer que, no discurso de cada brasileiro, seja qual for a sua história ou a sua posição social, parecem falar o colonizador e o colono (CALLIGARIS, 1997, p.16).

O colonizador é “aquele que veio impor a sua língua a uma nova terra, ou seja, ao mesmo tempo demonstrar a potência materna (a língua do pai saberá fazer gozar um outro corpo do que o corpo materno) e exercê-la longe do pai” (p. 16). À luz do trabalho de Melman (1992), Calligaris explica que a língua paterna é a língua que interdita a expressão do desejo, a língua da estrutura simbólica fundamental que faz do sujeito sujeito, a língua do gozo perdido por ser sujeito. A língua materna, por sua vez, em contraste com o termo “língua materna”, usado por lingüistas para se referirem à primeira língua aprendida por um indivíduo, seria a língua “na qual, para aquele que fala, a mãe foi interditada” (MELMAN, 1992, p. 32).

O colonizador veio explorar uma terra para conhecê-la, bem como para arrancar dela seus recursos. O colonizador:

(...) maneja a nova terra como se pode sacudir o corpo de uma mulher possuída, gritando: “Goza Brasil”, e esperando o seu próprio gozo do momento no qual a mulher esgotada se apagará em suas mãos – prova definitiva da potência do estuprador (CALLIGARIS, p. 17).

O colonizador-estuprador sabe que isso não o satisfaz. Na verdade, ele quer fazer gozar outro corpo: o corpo materno interditado. Portanto, quando se ouve, por exemplo, o enunciado “este país não presta”, ouve-se, no discurso do brasileiro, a voz ressentida do colonizador que, “para exercer a potência paterna como se fosse a sua, teve que deixar o corpo da mãe pátria” (p. 18–19).

O colono, por sua vez, é aquele que, “vindo para o Brasil, viajou para outra língua, abandonou a sua língua materna” (p. 19). Enquanto o colonizador veio para fazer gozar a América, para possuir um corpo materno licencioso, o colono veio procurar aqui, numa outra língua, um novo pai que o interdite e o reconheça. Contrariamente ao colonizador, que pedia ao país um corpo de gozo além do interdito paterno, o colono pedia “um interdito paterno que, impondo limites ao gozo, fizesse dele um sujeito, o assujeitasse” (p. 20). Ao dizer que “este país não presta”, em contraste com o colonizador, o colono está na realidade apontando que o país não soube ser pai, não conseguiu assujeitá-lo.

Não que ele fique fora, excluído, nada disso; mas algo fez e faz que aqui, nesta nova língua, o colono não pareça encontrar um interdito paterno que, regulamentando o apetite de gozo, organize um quadro social que lhe outorgue cidadania (p. 21).

O enunciado “este país não presta” assume significações diferentes segundo seus enunciadores. Quando essa frase é enunciada pelo colonizador, equivale a “este país não goza (mais?) como deveria”. Em contraposição, ao ser enunciada pelo colono equivaleria a “este país não interdita nada, e por conseqüência, mesmo fazer fortuna aqui, nunca é se fazer um nome que não seja um nome de colonizador, ou seja, de bandido” (p. 22).

A perspectiva psicanalítica de Calligaris sobre aspectos identitários do brasileiro, de certa forma, entrecruza-se com a abordagem discursiva de Orlandi sobre o discurso colonial. No entanto, em relação à perspectiva do colonizado, os

autores divergem. Enquanto Orlandi defende a voz do colonizado como marca de nascença de todos os brasileiros, Calligaris nega, uma vez que, segundo o autor, a maior parte dos brasileiros não descende dos índios, único povo colonizado do Brasil. O autor aponta que, no entanto, o brasileiro tem a paixão de se conceber e apresentar como um colonizado, razão pela qual os elos que o ligam ao colonizador parecem nunca se quebrar.

2.6. Resumo do capítulo

O objetivo deste capítulo foi analisar alguns discursos que, a nosso ver, interpelam o discurso dos sujeitos-professores da pesquisa.

Inicialmente, discutimos o discurso do inglês como língua internacional, suas origens, seus efeitos no cenário mundial e, mais especificamente, no cenário brasileiro. Salientamos que o “rótulo”, inglês como língua internacional (*English as an international language*), designa o inglês usado internacionalmente como *língua franca*, uma língua de comunicação entre os povos do mundo, supostamente neutra.

A língua inglesa alcançou esse status graças à política colonialista da Grã-Bretanha no século XIX, que estabeleceu as pré-condições para a língua alcançar essa posição, bem como às políticas lingüísticas do século XX, adotadas por países centrais de língua inglesa. A emergência dos Estados Unidos como superpotência econômica no cenário mundial depois da Segunda Guerra mundial foi um fator fundamental para a expansão da língua inglesa no mundo. No Brasil, mais especificamente, o inglês permeia todos os setores da vida pública, em razão, principalmente, da estreita relação comercial e cultural entre as duas nações.

Tratou-se também de algumas premissas que norteiam a ideologia neoliberal e de seus efeitos na educação no Brasil. Nas instituições escolares, mais especificamente nos institutos de idiomas, prevalece o discurso de Qualidade Total, cujo ponto central é o atendimento das necessidades do consumidor. Nesse

contexto, o aluno passa a ser o cliente e a língua inglesa, o produto de valor econômico a ser adquirido na educação voltada para o mercado.

Tratou-se ainda do discurso das abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras e seus princípios teóricos. As abordagens e os métodos mais modernos, muito populares no Brasil, concebem a língua como um instrumento de comunicação. A nosso ver, essa visão utilitarista e instrumental de língua está atrelada aos discursos neoliberal e da globalização, segundo os quais, para ser “cidadão do mundo”, o aluno tem de “dominar” a língua inglesa, tem de desenvolver suas habilidades orais como falante dessa língua.

Finalmente, discutimos o discurso colonial e seus reflexos no discurso do brasileiro sobre o mesmo brasileiro. Trata-se de um discurso que se fundou no processo de colonização do Brasil, mas que nos interpela até hoje. No discurso colonial, diferentes perspectivas ou vozes emergem e constituem o próprio discurso dos brasileiros sobre si mesmos.

3. As representações no discurso dos sujeitos-professores

3.1 Introdução do capítulo

O objetivo deste capítulo é desenvolver a análise do *corpus* de pesquisa em busca de respostas às perguntas que nortearam o presente estudo. Analisamos aqui as representações dos sujeitos-professores sobre *o ensino e aprendizagem de língua inglesa, o brasileiro, o nativo de língua inglesa e as línguas portuguesa e inglesa*. Mediante a análise lingüístico-discursiva das formulações selecionadas, pretendemos detectar com que regiões do interdiscurso essas representações se relacionam para produzir sentidos, bem como aspectos da identidade desses sujeitos, entrevistados nessas representações.

Convém frisar que interdiscurso é o exterior que determina o dizer do sujeito: o já-dito, a memória discursiva que disponibiliza dizeres. Determinadas regiões do interdiscurso são ativadas numa situação discursiva dada no processo de construção de sentidos.

Adotamos um conceito de representação à luz da perspectiva dos *Estudos Culturais* de inspiração pós-estruturalista: “Significa não uma forma de apreender o ‘real’ e torná-lo presente (idéia clássica de representação), mas sim um sistema de significação, portanto, de atribuição e construção de sentidos” (GRIGOLETTO, 2001, p. 137).

Antes de começarmos a análise, tratamos do tipo de *corpus* adotado na pesquisa, do perfil dos enunciadores e dos procedimentos e instrumentos utilizados no registro do material.

3.2. O *corpus* de pesquisa

O corpus discursivo é constituído de um conjunto de seqüências discursivas, obtidas em quatro entrevistas individuais, gravadas em áudio, em junho de 2005. As seqüências discursivas são definidas como “seqüências orais ou escritas de dimensão superior à frase” (COURTINE, 1981, p. 25³⁹ apud INDURSKY, 1997, p. 46-47).

O número de seqüências discursivas foi definido à luz dos objetivos do analista. Não há preocupação em analisar todas as seqüências discursivas, uma vez que “a análise de discurso não visa à exaustividade ‘horizontal’, isto é, em extensão, nem à completude, ou à exaustividade em relação ao objeto empírico material” (ORLANDI et al., 1989, p. 32⁴⁰ apud INDURSKY, 1997, p. 47).

Os sujeitos que participaram da pesquisa apresentavam o seguinte perfil:

Sujeito 1 (S1)

- Sexo: masculino
- Idade: trinta anos
- Formação acadêmica: Comunicação Social, com habilitação em Cinema; Letras, com habilitação em Alemão e Português, em andamento, e mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês, em andamento.
- Experiência profissional: cerca de três anos como professor de inglês em institutos de idiomas, empresas e aulas particulares.
- Experiência no exterior: curso de extensão universitária, durante três anos, nos Estados Unidos.

³⁹ COURTINE, J. J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques em analyse du discours; à propôs du discours communiste adressé aux chrétiens. *Languages*, (62), Paris, Junho, 198, p. 9–127.

⁴⁰ ORLANDI, E. P. et al. **Vozes e contrastes: o discurso na cidade e no campo**. São Paulo: Cortez, 1989.

Sujeito 2 (S2)

- Sexo: masculino
- Idade: trinta e seis anos.
- Formação acadêmica: Ciências Econômicas.
- Experiência profissional: cerca de cinco anos como professor de inglês em institutos de idiomas, empresas e aulas particulares.
- Experiência no exterior: aluno ouvinte em faculdade de tecnologia por cerca de cinco meses nos Estados Unidos.

Sujeito 3 (S3)

- Sexo: masculino
- Idade: trinta e sete anos.
- Formação acadêmica: curso superior de Informática.
- Experiência profissional: cerca de dez anos como professor de inglês em institutos de idiomas, empresas e aulas particulares.
- Experiência no exterior: cursos preparatórios para exames de inglês como língua estrangeira, treinamento de professores de inglês e de tradução, na Inglaterra, por cerca de seis anos, e três meses, nos Estados Unidos, a passeio.

Sujeito 4 (S4)

- Sexo: masculino
- Idade: trinta e três anos.
- Formação acadêmica: Curso superior de Letras (incompleto)
- Experiência profissional: cerca de quatorze anos como professor de inglês em institutos de idiomas, empresas e aulas particulares.
- Experiência no exterior: nenhuma.

O critério de seleção dos sujeitos obedeceu a uma indicação da coordenação pedagógica das escolas em que atuam ou atuavam: professores brasileiros, considerados proficientes em língua inglesa, lingüisticamente competentes para lecionar em todos os estágios.

A disponibilidade dos docentes bem como seu consentimento para gravar as entrevistas também influenciaram a escolha dos sujeitos. Os docentes escolhidos conhecem o pesquisador, de forma que os enunciadores se sentiram à vontade para expressar seus pontos de vista sobre os tópicos discutidos. Foi acertado com eles que sua identidade seria preservada na pesquisa.

As entrevistas com S2 e S4 foram realizadas na escola de idiomas onde atuam como professores de inglês; a com S1, na Universidade de São Paulo, onde ele estuda; e a com S3, num bar-café na cidade de São Paulo. As entrevistas tiveram a duração de aproximadamente quarenta minutos.

As perguntas das entrevistas, em anexo, tinham por objetivo levar os enunciadores a discutirem vários tópicos relacionados à temática da pesquisa, tais como a profissão de professor de língua inglesa, o nativo, o ensino dessa língua no Brasil, imagens associadas a essa língua, experiência no exterior, aspectos que se busca desenvolver no aluno de língua inglesa, material didático, preparação de aulas, etc. Desse universo discursivo, foram feitos recortes de seqüências discursivas, em razão dos objetivos da pesquisa e das necessidades analíticas.

3.3 As representações sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa

As abordagens e metodologias mais modernas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras pressupõem a concepção de que a língua é um instrumento de comunicação, e o objetivo do ensino de uma língua estrangeira é desenvolver as competências comunicativas dos aprendizes em situações reais (HYMES, 1972).

Com o advento da globalização, essas abordagens e metodologias encontraram um “terreno fértil” para se expandir (AMARANTE, 1998). “O ensino/aprendizagem de inglês assume um valor econômico no cenário de uma educação voltada para o mercado” (p. 79). E esse mercado exige do cidadão, que pretende inserir-se no mercado de trabalho globalizado, “domínio” da língua inglesa,

especialmente de suas habilidades orais. O inglês passa a ser o “passaporte” para que ele alcance a condição de “cidadão do mundo globalizado”.

Este excerto⁴¹ é bastante ilustrativo dessa questão.

Excerto 1

P: E o que facilitou a sua aprendizagem de inglês?

S3: A idade eu acho.

P: A idade?

S3: *Comecei muito cedo / eu acho que a criança assimila muito facilmente o sotaque / ela assimila ahn / não as estruturas mas / como criança / criança aprende a falar naturalmente / acho que quanto mais cedo você estuda uma língua / talvez não durante a alfabetização / mas um pouquinho depois da alfabetização de uma delas / eu acho que o seu inglês fica melhor / sua pronúncia fica melhor / eu acho que isso me ajudou bastante(...)*

É possível observar que a aprendizagem da língua inglesa é representada como a aprendizagem do inglês oralizado, do inglês para a compreensão e produção orais. Ao ser questionado sobre o que facilitou a sua aprendizagem, S3 relata que foi a “idade”, pois começou a estudar inglês “muito cedo”, quando criança ainda⁴². Em seguida, o docente ressalta que a criança assimila o sotaque “muito facilmente” (inference-se que o docente esteja falando da pronúncia do nativo de língua inglesa, aspecto que será analisado adiante) e que aprende a falar “naturalmente”.

Nesses enunciados está implícita a associação da aprendizagem do inglês, mencionada na pergunta do pesquisador, com a aprendizagem do inglês para a comunicação oral. O sujeito não se refere, por exemplo, à aprendizagem do inglês para a leitura ou para a escrita.

O que também merece atenção é a presença da incisa “não as estruturas”, que irrompe no dizer do sujeito a modo de uma denegação. Segundo

⁴¹ Gostaríamos de esclarecer as convenções usadas na transcrição. O pesquisador é P, os sujeitos (professores) são enumerados por ordem de entrevista (S1, S2, S3 e S4). As pausas são marcadas por barra (/), as maiúsculas sugerem o aumento do tom de voz do entrevistado, enunciado inaudível ou incompreensível é marcado por (XXX), para a apresentação de comentários ou esclarecimentos, se necessária, são utilizados colchetes, para indicar um trecho omitido na transcrição são utilizados três pontos (...), para indicar nomes de institutos de idiomas (X, Y, Z) e os itálicos são grifos do pesquisador.

⁴² Cabe aqui salientar que S3 começou a estudar inglês em uma escola de idiomas.

Haroche (1992) e Serrani-Infante (1998), a incisa, além de anunciar um desnível sintático, funciona principalmente como uma ruptura enunciativa na cadeia discursiva, como um espaço de revelação da subjetividade. Dependendo da forma como aparece a incisa no fio discursivo, aspectos relacionados à identidade do sujeito podem ser revelados. No excerto analisado, na denegação “não as estruturas”, há um sentido de aprendizagem de inglês recalcado no interdiscurso: aprender inglês é aprender estruturas, é aprender gramática.

O termo denegação foi introduzido pela escola francesa de psicanálise, posteriormente à denegação psicanalítica de Freud, em 1925. Sobre a denegação, Indursky afirma que:

Na teoria psicanalítica, através da negação, o sujeito pode mascarar aquilo que, por ter sido censurado pelo superego e recalcado no inconsciente, não lhe é facultado dizer. Ou, se preferirmos, através da denegação, o sujeito diz sem, de fato, dizer, apresentando-se dividido entre seu desejo de dizer e sua necessidade de recalcar. E a denegação possibilita a verbalização dessa divisão, pois o sujeito, ao formular o recalcado negativamente, pode expressá-lo sem, contudo, admiti-lo (1990, p. 118).

Ao recalcar um enunciado presente no dizer de professores e alunos de línguas estrangeiras (“aprender uma língua estrangeira é aprender a gramática dessas línguas”), o enunciador deixa-o vir à tona. Ao ser negado, o sentido de aprendizagem de inglês como aprendizagem da gramática dessa língua, produzido no enunciado, irrompe no dizer desse enunciador.

A aprendizagem da língua estrangeira também é associada à questão de uma “idade ideal” para aprender uma língua estrangeira. Convém relembrar os dois enunciados mencionados anteriormente:

1. Criança assimila muito facilmente o sotaque.
2. Criança aprende a falar naturalmente.

Esses enunciados são confrontados pela teoria polifônica de Ducrot (1984), que contesta a tese da unicidade do sujeito falante. O sujeito como locutor (designado autor do enunciado marcado pela primeira pessoa), como sujeito falante

(responsável pela produção física do enunciado) e como enunciador (que enuncia, sem, contudo, que lhe sejam atribuídas palavras precisas). Na análise, essa categorização é importante, na medida em que utilizamos a noção de enunciadores para explicar os conteúdos implícitos dos enunciados presentes na formulação.

Inicialmente, é importante mencionar que Ducrot fez algumas distinções de conteúdos implícitos. Entre elas, há o pressuposto e o subentendido, que se opõem ao posto, ao conteúdo explícito. Enquanto o pressuposto está inscrito no enunciado como um componente lingüístico, o subentendido só se atualizará em circunstâncias enunciativas particulares (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004).

Para elucidar essa categorização, Ducrot utiliza o exemplo “Pedro parou de fumar”. Nesse enunciado, o posto seria “ele não fuma mais”, o pressuposto, “ele fumava antes” e o subentendido, dependendo da circunstância enunciativa, poderia ser “ele parou por motivos de saúde” ou “você deveria fazer o mesmo”. Enquanto o pressuposto pertence ao sentido literal, o subentendido exige a intervenção do componente retórico.

Com relação ao primeiro enunciado, é possível afirmar que S3 responde a um subentendido: “a criança é o aprendiz ideal de língua estrangeira”, interpretação que só é possível se levarmos em conta as condições de produção do discurso. Há um pré-construído, ou seja, um elemento que foi construído em outro(s) discurso(s), anterior ao discurso em estudo, segundo o qual crianças são os aprendizes ideais de línguas estrangeiras.

À luz da categorização estabelecida por Ducrot, é possível afirmar que há dois enunciadores nesse enunciado: E1, responsável pela pressuposição “adolescentes e adultos não assimilam o sotaque naturalmente”, e E2, responsável pelo posto “criança assimila o sotaque naturalmente”. O locutor assimila-se a E2, e E1 assimila-se ao pré-construído mencionado.

No segundo enunciado, da mesma forma, há dois enunciadores: E1, responsável pela pressuposição “adolescentes e adultos não aprendem a falar

naturalmente”, e E2, responsável pelo posto “criança aprende a falar naturalmente”, que se assimila ao locutor.

Com dois enunciados que representam a criança como o aprendiz ideal de língua estrangeira, os aprendizes adolescentes e adultos tornam-se aprendizes menos qualificados para a aprendizagem da língua estrangeira. Tendo em vista que S3 começou a aprender inglês muito cedo, o docente posiciona-se como um aprendiz mais bem-sucedido do que quem começa a estudar a língua estrangeira mais tarde.

Ainda no excerto 1, chama-nos a atenção a referência ao padrão de inglês a ser atingido pelo aprendiz. Se, quanto mais cedo se estuda a língua estrangeira, “seu inglês fica melhor”, “sua pronúncia fica melhor”, pressupõe-se que há um padrão de inglês e de pronúncia de qualidade inferior e superior. Que padrão seria esse a ser alcançado pelo aprendiz?

Vejamos neste outro excerto.

Excerto 2:

P: E alguma / atividade em sala de aula que você acha que facilitou o seu aprendizado [de inglês].

S3: Eu acho que o que facilitou o meu aprendizado foi a convivência morando lá / eu acho que / apesar de já ter estudado há anos aqui / *o meu inglês só desenvolveu mesmo nos anos que eu passei lá / agora falar da experiência como professor hoje eu acho o laboratório é essencial pra uma pessoa que começa a estudar língua / que mais facilitaria o aprendizado das pessoas é o exercício de laboratório como o do (X) por exemplo(...)*

Em 2, S3 afirma que seu inglês só desenvolveu depois de ter morado alguns anos no exterior, mais precisamente na Inglaterra, onde morou por alguns anos. Podemos inferir que o enunciador está se referindo ao desenvolvimento do inglês oralizado, pois logo em seguida ele menciona que o laboratório, onde há intensa prática oral, é o que mais facilitaria o aprendizado das pessoas que querem aprender uma língua estrangeira. Com esse enunciado, entende-se que, para os aprendizes sem oportunidade de aprender o inglês

oralizado com o nativo em sua cultura, restaria, então, aprendê-lo em laboratórios de línguas, essenciais à aprendizagem da língua, segundo o enunciador. A escola mencionada pelo enunciador utiliza regularmente em seus cursos laboratórios de línguas, onde os aprendizes são expostos a exercícios orais, gravados, principalmente, por nativos norte-americanos.

Portanto, o padrão de inglês com qualidade superior que deve ser almejado pelo aprendiz, segundo o dizer de S3 em (1), é o de nativos de língua inglesa. Ao manifestar, no mesmo excerto, que “a criança assimila mais facilmente o sotaque”, o artigo refere-se ao sotaque do nativo de língua inglesa, possivelmente da Inglaterra ou dos Estados Unidos, países onde o enunciador morou. Portanto, “falar inglês melhor”, com uma “pronúncia melhor”, significa falar inglês e ter um padrão de pronúncia semelhante ou igual ao desses nativos.

No Brasil, há muitos institutos de idiomas que prometem o ensino do inglês oralizado. Basta lembrar os slogans que apregoam: “Fale inglês em um ano”; “Aprenda a falar inglês dormindo”; “Inglês para conversação”; “Saia falando”; “Você sai falando da Y”, etc. No discurso dessas mídias advém o enunciado, segundo o qual, para aprender o inglês para produção e compreensão orais, o aprendiz deve recorrer aos institutos de idiomas. As escolas, por sua vez, mais especificamente as públicas, é senso comum dizer que nelas, apesar de disciplina obrigatória, não se aprende língua estrangeira⁴³. No Brasil, o ensino de língua estrangeira, principalmente, na escola pública, é representado como pouco ou nada eficiente.

Essa ineficiência do ensino de língua estrangeira na escola está registrada no documento *Síntese do II Encontro Nacional Sobre a Prática de Línguas Estrangeiras*: “o ensino regular não tem sido capaz de garantir o direito à aprendizagem de línguas, direito esse que acaba sendo usufruído apenas pela camada mais afluyente da população” (2001 apud COELHO, 2006, p. 127). Em outras palavras, está dito que, para se aprender uma língua estrangeira, recorre-se

⁴³ A LDB (1996) e os PCNs (1998) estabelecem que o ensino de língua estrangeira é obrigatório no ensino fundamental, cabendo às autoridades e escolas da comunidade local decidir sobre a escolha da língua a ser estudada.

não às escolas, mas aos institutos de idiomas, legitimados por discursos que atribuem a eles a prerrogativa de ensinarem essa língua. Senão vejamos.

Excerto 3:

P: E qual foi o motivo da sua viagem [ao exterior]?

S1: Eu queria / *não sabia nada de inglês* quando eu viajei / viajei em 2000 / meu inglês era o famoso *the book is on the table* [risos] / eu queria aprender / eu ia pra escola que eu não tinha facilidade pra aprender em escola / eu sempre quis morar fora / em algum lugar / tem um tio que mora em New Jersey / aí / ah se você quiser ir / aí eu falei bom é a oportunidade / porque aí eu *aprendo / na marra né* / e aproveito pra morar fora em tempo que é uma coisa que eu sempre quis / então foi essa junção das / dos acontecimentos.

Excerto 4:

S1[comentando sobre a sua vivência no exterior]: (...)o que eu tive / problema / no começo foi o inglês [risos] porque eu cheguei / eu *lia de forma medíocre mas lia um pouquinho* / só que eu *não falava absolutamente nada* / eu não passava do *to be to have* era e era isso o meu inglês(...)

Podemos notar em (3) e (4) sentidos de que não se aprende o inglês, sobretudo o oralizado, na escola pública, onde o enunciador entrou em contato pela primeira vez com a língua estrangeira, mas no exterior, para onde ele viajou no intuito de aprendê-la. O que está implícito ou subentendido em sua fala é que na escola pública se aprende tão-somente o “famoso inglês *the book is on the table*” Aprender inglês, nessas condições, é aprender algumas estruturas gramaticais básicas senão pouco relevantes para a comunicação.

Em “inglês *the book is on the table*” é ironizado, notadamente os métodos de ensino de línguas que priorizam o ensino formal de gramática, sem contextualizá-la, o que já se tornou uma anedota entre professores e alunos de inglês, bem como lugar-comum nas mídias e nas escolas de idiomas. O discurso de S1, entre outros, foi, pois, interpelado pelo discurso publicitário e produziu efeitos de sentido que ratificam o ensino de inglês da escola pública como o de apenas algumas estruturas gramaticais básicas e de forma descontextualizada.

Ao afirmar que “não sabia nada de inglês”, apesar de ter sido exposto ao ensino formal de gramática na escola pública e que “lia de forma medíocre, mas lia um pouquinho”, S1 ressalta que “não falava absolutamente nada”. Esses dizeres reforçam o sentido de aprendizagem de inglês como aprendizagem do inglês oralizado. Saber ler “de forma medíocre” ou “um pouquinho” equivaleria a não saber inglês. Assim, o “não-falar” inglês é representado como o “não-saber” inglês.

Outra representação sobre a aprendizagem de inglês na escola construída no depoimento de S1 é a de algo, apesar de possível de ser efetuado, difícil e complicado.

Vejamos os seguintes excertos.

Excerto 5

S1[quando questionado se tenta reproduzir em sala de aula situações que facilitaram o seu aprendizado de inglês]: Sim / o tempo todo / às vezes até fazendo / uma análise contrastiva do português pro inglês / quando eu acho que / quando às vezes o tópico é muito igual / ou é totalmente igual / eu lembro / eu falo gente isso é como o português quando / *não encarem como um bicho-de-sete-cabeças(...)*

Excerto 6

S1[Comentando sobre alunos que falam português em sala de aula]: Aquele que se queixa de mais / esse você não pode dá muita atenção porque senão a aula vai ser toda em português / então tem que manter / tem que fingir que tá tudo bem mas tá de olho quando eles tão com cara de interrogação / isso eu percebi dando aula pro pro básico dois / eles conseguem / o começo eles acham muito difícil / eles acham que não vai dar / eles querem regredir três níveis se possível / mas depois eles vêem que *não é um bicho-de-sete-cabeças(...)*

Nas formulações 5 e 6, as denegações “não encarem como um bicho-de-sete-cabeças” e “não é um bicho-de-sete-cabeças” sugerem sentidos de aprender inglês em escolas de idiomas recalcados na memória discursiva. Na metáfora “bicho de sete cabeças”, apreendem-se sentidos de aprendizagem de inglês em escolas de idiomas – onde o sujeito trabalha – como algo difícil e complicado. Ao dizer “não encarem como um bicho-de-sete-cabeças” e “não é um bicho-de-sete-cabeças”, esses sentidos recalcados vêm à tona.

A denegação mascara dizeres e sentidos outros que constituem o sujeito. Agustini (1999) afirma que não é permitido ao sujeito dizê-los, em virtude da formação discursiva que predomina na interpelação ou do contato com o social e suas coerções. Para o enunciador, é difícil afirmar que a aprendizagem de uma língua estrangeira é algo difícil e complicado, notadamente se ele foi interpelado por discursos que representam a aprendizagem de línguas como algo fácil e prazeroso⁴⁴.

O docente serve-se da metáfora “bicho-de-sete-cabeças” duas vezes. Portanto, o enunciador tenta assegurar que o sentido de aprendizagem construído por ele seja apreendido pelo interlocutor, no caso, o pesquisador-entrevistador.

Para autores que trabalham com as abordagens pragmáticas, a metáfora é um fenômeno lingüístico ordinário cujo sentido se manifesta tão-somente no momento dos cálculos interpretativos do receptor, no momento em que ele reconstrói mentalmente a intenção comunicativa (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004). Segundo Sperber & Wilson, “a metáfora constitui um caso de emprego fluido das palavras, visando a assegurar, ao menor custo, o rendimento máximo da comunicação em certos contextos” (1989, p. 351 apud CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p. 329).

Na abordagem discursiva, no entanto, assegurar um rendimento máximo do efeito de sentidos é uma ilusão (*esquecimento n° 2*, PÊCHEUX, 1975/1988). Os sentidos têm um caráter incompleto e múltiplo, jamais são fechados e acabados, mas sempre múltiplos e incompletos. Os sentidos, segundo as condições de produção do discurso, deslizam (ORLANDI, 1990).

A análise das metáforas só é possível se levarmos em conta as posições dos interlocutores (S1 e o pesquisador-entrevistador) e o jogo de imagens que se instaura pelas condições de produção do discurso. Nessa formulação, o

⁴⁴ O enunciado “Aprenda inglês brincando” é recorrente nas propagandas de escolas de idiomas na mídia brasileira.

sujeito recorre à metáfora “bicho-de-sete-cabeças” por imaginar que seu interlocutor associa essa metáfora à imagem de algo difícil e complicado.

Essa análise quer mostrar-nos que os relatos do enunciador manifestam sua dispersão e falta de unicidade. Em determinada passagem, S1 descreve o ensino de inglês da escola como “fraco”, como o “inglês *the book is on the table*”. Em outro, irrompe a representação sobre a aprendizagem do inglês como algo difícil e complicado, como “um bicho-de-sete-cabeças”, portanto. Graças à denegação, os alunos não aprendem a língua estrangeira na escola, não talvez pela ineficiência do ensino escolar, mas pelas dificuldades intrínsecas que a aprendizagem de línguas estrangeiras oferecem. No relato de S1, há concepções conflitantes sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, que revelam a heterogeneidade de vozes ou discursos contraditórios que interpelam esse docente em sujeito do discurso.

O que nos chama a atenção é a posição discursiva ocupada pelos enunciadores. Eles estão em situação oposta àqueles que não moraram no exterior, como aprendizes bem-sucedidos de inglês. Apesar de ter começado a estudar inglês muito cedo, quando criança ainda, S3 considera que só reconhece o aperfeiçoamento de seu inglês como morador no exterior. O mesmo afirma S1. Para os enunciadores, a vivência no exterior com os nativos de língua inglesa legitima a aprendizagem da língua estrangeira, no caso, a aprendizagem do inglês para a compreensão e produção orais.

3.4 As representações sobre o brasileiro e o nativo de língua inglesa

A pesquisa de Baghin-Spinelli (2002, p. 85) observa que, no modo de dizer de alunos-professores de inglês, predominam “mecanismos enunciativos de (de)negação e de comparação (implícita e explícita), construindo uma representação predominante de brasileiro enquanto aquele que ocupa o lugar da falta e/ou da falha”. O brasileiro não está na mesma posição do nativo de língua inglesa, se bem

almejado pelo não-nativo: o lugar da *completude*. “O nativo de língua inglesa é representado enquanto aquele que ‘domina a língua-alvo, numa relação livre de conflitos” (Idem, 2003, p. 199).

O lugar da falta e/ou falha ocupado pelo brasileiro povoa o imaginário discursivo dos sujeitos desta pesquisa, senão vejamos.

Excerto 7

P: Como você percebe a sua profissão em relação ao mercado de trabalho?

S3: Eu acho que o mercado de trabalho pra essa área é muito grande ainda no Brasil / muito carente / *a gente vê as pessoas nas empresas / mesmo aquelas que dizem que falam inglês mesmo / o inglês normalmente é muito ruim / então com a globalização já há tantos anos por aí / eu acho que mais e mais as pessoas vão precisar falar inglês e falar bem a língua e não falar mal e porcamente né como eles falam / mesmo quando eu faço entrevistas / dou consultoria pra umas / eu faço entrevistas de profissionais que / pra área de comércio exterior / eles precisam ter um inglês bom / que eles viajam muito / e todo mundo põe no currículo que é fluente fluente mas noventa por cento das pessoas que eu entrevisto não fala / não tem inglês pré-intermediário / então eu acho que é muito carente o mercado / Ainda tem bastante coisa pra fazer.*

Esse depoimento confirma que o brasileiro, segundo S3, não sabe falar inglês oralizado, não sabe produzir e compreender oralmente o idioma. Mediante a análise intradiscursiva desenvolvida, o emprego de elementos referenciais determinam a posição que o sujeito-enunciador e o brasileiro ocupam no fio discursivo.

Conviria atentar para a posição que S3 se posiciona e posiciona o brasileiro, mediante o uso de elementos referenciais como “a gente”, “as pessoas” e “eles”. Inicialmente, o referente “a gente” corresponde ao sujeito-enunciador ou a um grupo de professores de inglês que lecionam inglês em empresas, do qual o docente também faz parte. Em “as pessoas nas empresas, mesmo aquelas que dizem que falam inglês mesmo, o inglês normalmente é muito ruim”, os referentes “pessoas” e “aquelas” são brasileiros que trabalham nas empresas onde o(s) professor(es) de inglês leciona(m) e brasileiros que dizem que falam inglês.

Em seguida, o sujeito-enunciador relata que “as pessoas vão precisar falar inglês e falar bem a língua e não falar mal e porcamente, né?, como eles falam”. Nesse trecho, “as pessoas” e “eles” também são brasileiros em geral. Portanto, brasileiro é aquele que não produz e não compreende oralmente inglês ou que tem um inglês oralizado muito “ruim”. Mas o docente, em passagem alguma, inclui-se nas “pessoas”; refere-se apenas aos brasileiros em geral.

Ao descrever como os brasileiros falam a língua estrangeira, S3, inicialmente, declara que os brasileiros “falam mal”. O uso do advérbio “mal” pressupõe que existe um “falar bem”, associado ao falar do nativo de inglês de países centrais como a Inglaterra e os Estados Unidos. Em seguida, o advérbio “porcamente”, comumente empregado para algo sujo, imundo, grosseiro e/ou pouco refinado. Há, portanto, uma clara associação do brasileiro com algo negativo, inferior, com falhas.

S3 desqualifica discursivamente o brasileiro e justapõe-se ao nativo de língua inglesa. Ao referir-se aos brasileiros jamais emprega o dêitico⁴⁵ “nós”, de modo a incluir-se no grupo dos brasileiros. Conclusão: ele não se posiciona como brasileiro, mas tenta apagar/silenciar sua “brasilidade”, desvelando seu desejo de ocupar a posição do outro, o nativo de língua inglesa.

Atentemo-nos a um outro excerto.

Excerto 8

P: Tendo em mente os seus alunos / cite em ordem de importância três aspectos no aprendizado da língua que você busca desenvolver nos seus alunos.

S3: Um que eu acho *de extrema importância e que não se dá importância normalmente* nos cursos regulares é / é pronúncia / não estudar fonética / que eu acho que é muito chato mesmo estudar aqueles símbolos fonéticos etc / mas estudar *connected speech* / essa coisa dos *links* / das palavras / *a maneira como as pessoas falam* / não a maneira como eles falam em sala de aula / é eu sei que é difícil em grupos em escolas / você ficar se prendendo a isso / cada um tem m didática diferente por isso que eu gosto de dar aula individual com propósito específico / mas eu acho que pronúncia é muito negligenciada no

⁴⁵ Segundo Kleiber (1986, p.19 apud CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p.147), “os dêiticos são expressões que remetem a um referente cuja identificação é operada necessariamente por meio da ambiência espaciotemporal de sua ocorrência. A especificidade do sentido indicial e a de ‘dar’ o referente por intermédio de seu contexto”.

nas escolas / acontece que você pega alunos que estão no avançado / saem do X Y etc do nível avançado e não conseguem entender nada porque porque *eles* aprenderam a pronunciar / a ler as frases de uma maneira / *que não é a que se utiliza* / então eu acho que pronúncia deveria ser mais / ter mais cuidado desde o princípio desde do *rau ariú* como *eles* normalmente falam / desde daí você tinha que começar *consertar* / fazer *eles* pronunciarem da maneira correta / comer as letras que foram necessárias mesmo sem sem medo / de pronúncia (...)

Nesse excerto há inicialmente uma asserção categórica — “de extrema importância e que não se dá importância normalmente” — cujo sentido é: é necessário que o professor aperfeiçoe a pronúncia de seus alunos. No entanto, segundo o entrevistado, os professores de inglês não atribuem a devida importância a esse quesito. A propósito, convém ressaltar que o padrão de pronúncia a ser aprendido não é qualquer um, mas o do nativo de língua inglesa — provavelmente dos ingleses ou norte-americanos.

O “eles”, mencionado pelo enunciador, são os aprendizes brasileiros, que não falam da “maneira como as pessoas falam”, ou seja, que não detêm o padrão empregado pelos nativos. Não é sem razão que o padrão dos brasileiros não passa de “rau ariú”, ao pronunciarem “*how are you*”.

Portanto, para S3, é um “defeito” não falar inglês com a pronúncia dos nativos. Por isso cabe ao professor desde cedo “consertar” a pronúncia dos alunos — consertamos algo quebrado ou com defeito —, o que reforça o sentido de que o brasileiro ocupa o lugar da falta e/ou da falha e o nativo o lugar da *completude*.

Segundo Pennycook (1994), a concepção de que o professor nativo possui competência nata e completa da língua também é reforçada pelo discurso das abordagens e métodos de ensino de inglês. A ênfase em métodos que recomendam o uso de uma única língua em sala de aula (*monolingualism*) e no professor nativo de países centrais — ingleses e norte-americanos — como profissionais ideais para o ensino de inglês, está atrelada às políticas globais que

promovem o inglês como única língua estrangeira (*English as a Foreign Language*, EFL). A propósito, argumenta Pennycook:

Maintaining the native speaker as the preferred model also has clear implications for the maintenance of language standards derived from the central English-dominant nations. Thus, not only do native speakers tend to be dismissive of other possibilities, “labeling expressions that are unfamiliar to them as “not English” (WU JING-YU⁴⁶, 1983, p. 115), but they also stand as representatives of central language norms (1994, p. 176).

A legitimação dos ingleses e norte-americanos como os professores ideais para o ensino de inglês privilegia francamente esses países em relação ao demais no ensino de língua inglesa. Em consequência, no mercado editorial de livros didáticos para o ensino de inglês, esses países centrais de língua inglesa também são os maiores produtores desse material.

Vejamos agora o seguinte excerto:

Excerto 9

P: E qual é a sua opinião sobre o professor de inglês nativo // que dá aulas de inglês no Brasil?

S1: No Brasil / ah eu não tenho encontrado tantos com tanta frequência mas eu percebo que / às vezes eles *têm uma noção de que basta // basta conversar em sala de aula que / isso é aula / e uma certa dificuldade em explicar tópicos gramaticais /* que eu acho / o professor que não é nativo / ele parte do princípio que ele tem que explicar que existe regra / enfim que pelo menos existe lógica naquilo que está sendo exposto / e nativo não / Eu vejo que muitas vezes eles explicam as coisas como ah *é assim porque é assim ou ah não sei porquê / eu falo assim então [risos] Eu não sei se tem regras /* Eu acho isso complicado porque / Eu acho que quando a pessoa aprende ahn quando é criança ela até aprende / ela pode automatizando e tudo mais / Mas quando é adulto eu acho muito necessário um pouco de ordem nas coisas por um pouco de ordem na casa / e às vezes eu vejo que isso eles *têm dificuldade /* Não é nem preguiça / *é dificuldade / Eles não entendem porque eles deveriam / passar as coisas em forma de regras /* porque pra eles é tão natural que / que eles acham que vai ser natural pra quem está aprendendo / e às vezes eu acho que não é.

P: Se você fosse fazer um curso ou aqui no Brasil ou fora de língua mesmo / um curso talvez de aperfeiçoamento / você preferiria ter um curso com um professor nativo ou não nativo / da língua inglesa?

S1: Olha todos os que eu tive nos Estados Unidos foram nativos né / Talvez eu tive vários professores que não eram americanos / Tive professor colombiano / indiano mas todos enfim que foram pra lá quando criança ou ou / de uma certa forma ou de outra *eles eram nativos / inclusive o accent / era imperceptível qualquer sotaque //* pra mim foi muito bom

⁴⁶ WU, JY. Quchang buduan – a Chinese view of foreign participation in teaching English. In: **China, Language learning and Communication**, nº 2, 1983, pp.111-116

porque a exposição era grande(...) Agora / se eu preferiria / eu acho que / eu estando em um país estrangeiro / e com / e com um mínimo de / conhecimento da língua / eu acho que eu preferiria *o estrangeiro* / por que eu por exemplo gosto de prestar muita atenção ao sotaque / acho que *quanto mais eu puder chegar próximo ao sotaque / não pra ser nativo / mas pra ser bem entendido / eu acho que seria interessante* / Eu acho que *um nativo teria mais precisão nisso em me corrigir* / eu estando num país estrangeiro / eu acho que sim.

P: E em qual língua você prefere conversar com um falante-nativo de inglês que entende e fala português em contextos informais, não em cursos?

S1: Que eu prefiro?

P: É, qual língua você prefere conversar?

S1: Em geral eu prefiro inglês [risos]

P: Por que?

S1: Por que eu *treino inglês com um nativo* [risos] / é uma forma de / de treinar e principalmente manter o meu vocabulário atualizado em relação à *slang* / em relação a / enfim / talvez verbos que a gente não ouve tão frequentemente / eu acho interessante(...)

S1, inicialmente, ao ser questionado sobre o que pensa dos professores de inglês nativos, faz críticas negativas a eles. Além de achar que, para ensinar inglês, basta conversar em inglês, o profissional nativo, ou não sabe gramática, ou tem dificuldades de explicá-la.

Mais adiante, no entanto, o docente afirma que preferiria um nativo como professor de inglês; só ele o corrigiria com mais precisão. O enunciador também prefere falar inglês com um nativo em contextos informais. É uma oportunidade de ele “treinar o inglês”. O docente, então, exclui o não-nativo dessa tarefa, enquanto legitima o nativo como aquele que “sabe inglês”, ou melhor, sabe falar inglês.

Para que o professor não-nativo seja legitimado, é indispensável que sua pronúncia seja idêntica ou muito parecida à de um nativo. Para ele, foi interessante ter professores não-nativos no exterior quando estudava inglês. Se bem não fossem nascidos em países de língua inglesa, de certa forma, eram nativos, seja porque moravam num deles desde muito pequenos, seja porque não se observava na sua pronúncia qualquer sotaque de não-nativo.

Em seguida, S1 conclui que seria interessante adquirir o sotaque mais próximo possível ao do nativo. Mas por que seria tão importante para ele alcançar esse escopo?

No contexto das escolas de idiomas, os professores nativos ou cujo sotaque está bem próximo ao deles são mais legitimados, legitimação essa pelo discurso das abordagens e métodos de ensino de inglês, que preconizam o ensino de inglês capitaneado, preferencialmente, por nativos de países centrais. No entanto, o enunciador mostra-se convencido de que nunca vai ter uma pronúncia nativa. Jamais ele alcançará a posição de *completude* do nativo, mas estará sempre no lugar da falta e/ou da falha.

Nesse mesmo excerto, o enunciador também deixa transparecer sua concepção de aprendizagem de língua estrangeira para adultos em escolas de idiomas. O adulto aprende uma língua estrangeira por meio de regras gramaticais (“eles não entendem porque eles deveriam passar as coisas em forma de regras”). Por isso, a suposta inadequação do professor nativo para lecionar para adultos em cursos regulares de língua estrangeira. Nas nossas escolas, aprende-se o “*inglês the book is on the table*”, e o nativo é aquele que ensina o inglês oralizado, ou porque não sabe gramática, ou porque tem dificuldade de explicá-la. Então, à primeira vista, seria o professor nativo o não-professor? Não exatamente, uma vez que o fio de seu depoimento aponta para outro caminho, que revela a preterição do não-nativo como professor ideal.

Vejamos o seguinte excerto:

Excerto 10

P: Qual a sua opinião sobre o professor de inglês nativo?

S3: Eu acho que ele é bom só pra dar aula de conversação // mesmo que ele tenha formação na área / Eu acho que ele / num sei / acho que tô sendo meio radical / mas se for um nativo que tenha formação nessa área / na área pedagógica mesmo / tenha didática etc / e que seja uma pessoa interessada em outras culturas / enfim eu acho importante você se adaptar à cultura / a nossa cultura é completamente diferente da inglesa da americana / não querendo impor a cultura deles / pra gente trabalhar da forma como eles trabalham / O aluno brasileiro é muito preguiçoso comparado com o europeu em geral / então certas metodologias que eles utilizam lá acho que não funcionam aqui no Brasil / e eu acho que

eles são valorizados demais aqui no Brasil / tem gente que só quer fazer aulas com um professor nativo que acha que é melhor / mas eu não concordo com isso.

P: Essa é até a minha pergunta / se você fosse fazer um curso de aperfeiçoamento de inglês você preferiria ter um professor nativo ou não?

S3: Hoje?

P: É hoje.

S3: Tendo o inglês que eu conheço?

P: Exato.

S3: Ah eu *preferiria um nativo* mesmo / porque na verdade eu estaria / a experiência seria mais cultural do que / de de aprendizado de de língua mesmo / idioma.

P: Certo.

S3: Acho que daí você tem *mais oportunidade de desenvolver o seu / o seu inglês / aprendendo mais inglês coloquial na verdade* / Porque o acadêmico *a gente / estudando e dando aula* você conhece a *gramática de / cabo a rabo* / então eu não preciso disso / eu preciso de aprender / seria aprender o coloquial mesmo / acho que *o nativo seria bem melhor*.

Mais uma vez aqui aparece a representação do nativo que ocupa o lugar almejado pelo não-nativo. Inicialmente, S3 desqualifica o professor nativo, que é supervalorizado no Brasil, se bem tenha boa atuação em aulas de conversação. Entretanto, para si mesmo, ele prefere um professor nativo, uma vez muito mais capaz de explicar melhor o inglês coloquial, o inglês falado nas ruas.

O mecanismo usado pelo enunciador para desqualificar o professor nativo apela, primeiro, para suas qualidades como tal — “bom só pra dar aula de conversação (...) mesmo que ele tenha formação na área”. Em seguida, tenta reparar a crítica, enaltecendo suas prováveis qualidades: “eu acho que ele (...) num sei (...) acho que estou sendo meio radical (...) mas se for um nativo que tenha formação nessa área (...) na área pedagógica mesmo (...) tenha didática etc. (...) e que seja uma pessoa interessada em outras culturas”. A conjunção “se” traz à tona do discurso os seguintes enunciados: o professor nativo não tem formação na área pedagógica, não tem didática e não é interessado em outras culturas.

Segundo o docente, estudando e dando aulas, conhece-se a gramática “de cabo a rabo”. Em outras palavras, é com professores, preferencialmente não-nativos, que se aprende gramática; com o nativo, aprende-se

o inglês “real”, o inglês que se fala nas ruas, o que ratifica o imaginário discursivo de que aprender inglês é aprendê-lo oralizado.

No dizer dos sujeitos, esses enunciados são contraditórios e conflitantes; ora legitimam, ora desqualificam o professor nativo. Entretanto, a nosso ver, as representações negativas sobre o nativo (excertos 9 e 10) são uma tentativa de camuflar o desejo desses sujeitos de ocuparem a posição do nativo tão almejada por eles.

O enunciado, “a gente estudando e dando aula conhece a gramática de cabo a rabo” em (10), de certa forma retoma um já-dito que constrói sentidos de que os professores de língua inglesa conhecem as estruturas gramaticais do inglês em sua totalidade.

Enquanto o professor nativo é representado como aquele que sabe o inglês oralizado, o professor brasileiro de inglês é aquele que conhece a materialidade lingüística com que trabalha, a gramática da língua inglesa. A representação sobre o saber do professor é de um saber completo e acabado — de “cabo a rabo” —, cujo sentido diz que esse professor tem o “domínio” do todo desse aspecto da língua estrangeira.

Tomemos o próximo excerto:

Excerto 11

S4: [comentando sobre o que as pessoas do seu círculo familiar acham da sua profissão] (...) Então na realidade no meu social / no meu meio familiar / é é / uma profissão absolutamente / exógena né? / uma coisa completamente diferente né? / o próprio *fato* de de *dominar uma língua estrangeira* é algo / assim / absolutamente singular(...)

S4 fala de sua origem popular cujos familiares encaram sua profissão como algo “exógeno”, “diferente” e “singular”. Ao descrever uma característica de sua profissão — “o próprio fato de dominar uma língua estrangeira” —, o emprego do substantivo “fato” e do verbo “dominar” confirma que esse evento é

algo real, existe. Que os professores de inglês “dominam” a língua que ensinam é um fato, uma vez que a língua estrangeira é representada como algo passível de ser dominado ou domesticado.

Portanto, em (11), o professor de inglês é representado como aquele que domina o inglês, numa relação livre de conflitos com seu objeto de trabalho e de estudo. Afinal de contas, o verbo “dominar” não é também comumente usado para indicar a domesticação de animais, de feras, de bichos?⁴⁷

Nessa relação livre de conflitos está representado, no dizer do enunciador, um aspecto *sine qua non* no processo de constituição de sua(s) identidade(s). No entanto, a produção discursiva de S4 não é una e coesa. Senão vejamos.

Excerto 12

P: Comente uma situação no seu processo de aprendizagem de inglês que foi marcante negativamente / você teve alguma situação negativa?

S4: Puxa vida // não me lembro de uma [risos] parece incrível *né?* / Mas realmente não me lembro de nenhuma assim ao longo do do meu aprendizado realmente / Eu me lembro de uma coisa que assim / *nem sei se isso é uma coisa negativa né?* / Na realidade eu acho até que não é negativa / eu me lembro de que eu tinha uma uma uma *pen-pal* / ahn / e nós trocávamos correspondência *né?* / e e Anos depois / eu acidentalmente encontrei *né?* / uma das cartas que / na verdade um rascunho que eu havia escrito *né?* / E eu peguei aquilo olhei e falei *não acredito que eu escrevi essas coisas* [risos] É que estava *bas* [risos] *tinha muitos erros né?* / E muita muita coisa assim que a a a *né?* / que que eu / *jamaís né?* / *jamaís faria né?* / *agora tendo tendo tendo aprendido né?* / eu *jamaís faria* mas / enfim / eh / acho que até isso *nem nem* chega a ser uma experiência negativa(...)

Inicialmente, atentemos para o emprego freqüente do marcador conversacional “né” que, segundo Marcuschi (1991), orienta o ouvinte, uma vez que aparece no final do turno ou da unidade enunciativa. Estaria ele tentando silenciar ou recalcar sentidos outros que pudessem emergir no dizer do sujeito, sejam eles relacionados à aprendizagem de inglês ou à competência lingüística do professor?

⁴⁷ Essa representação remete ao enunciado analisado anteriormente no presente trabalho: “Aprender inglês na escola é um ‘bicho-de-sete-cabeças’”.

Na primeira passagem — “parece incrível, né?” — o sujeito parece tentar convencer seu interlocutor de que não houve situações negativas em seu processo de aprendizagem de inglês. Em seguida, as denegações que aparecem — “nem sei se isso é uma coisa negativa né?”; e “na realidade eu acho até que não é negativa” — irrompem no intradiscurso, sob a forma de incisivas. Não estariam elas recalcando sentidos de que a situação a ser comentada (descobrir mais tarde, como professor, que havia sim cometido muitos erros gramaticais numa carta enviada a uma *penpal*) não foi de fato negativa?

Ao comentar que não acredita ter cometido erros de linguagem na carta, ele emprega, além do “né”, o advérbio “jamais” (três vezes, aliás) para reforçar que, como professor, não cometeria os erros “em hipótese alguma”. Essa expressão — “em hipótese alguma” — parece indicar uma necessidade do enunciador de afirmar que conhecer estruturas gramaticais é uma competência inquestionável do professor de inglês.

É interessante observar sua escolha lexical ao descrever a quantidade de erros na carta. Primeiro, ele diz que são “bastantes”, em seguida o substituí por “muitos” (de fato, um sinônimo), na tentativa de atenuar a quantidade de erros produzida. Estaria ele tentando convencer seu interlocutor de que os erros não eram tão numerosos e tão graves como ele os descreve?

Enfim, o sujeito afirma que, naquele momento, como professor de inglês, aprendeu a língua estrangeira — “agora, tendo aprendido, né?”. À primeira vista, é possível afirmar que o enunciado produz efeitos de sentidos, segundo os quais ele, como professor de inglês, estão isentos de conflitos com o objeto de seu trabalho e estudo. Entretanto, o marcador conversacional “né”, mais uma vez, parece indicar que o enunciador não está tão seguro disso. A nosso ver, ele tenta convencer seu interlocutor (por que não convencer a si também?) que não existem contradições e conflitos na sua relação com a língua. Definitivamente, a representação do brasileiro ocupa o lugar da falta e/ou da falha emerge mais uma vez.

Seria possível para o professor brasileiro chegar a ter uma relação livre de conflitos com a língua inglesa? Baghin-Spinelli (2003), apoiando-se em Melman (1992)⁴⁸, aponta que esse professor tem uma relação conflituosa com a língua estrangeira, porque ele apenas a conhece, mas não chega a sabê-la. Esse saber seria garantido e legitimado tão-somente pela experiência no exterior, para onde o brasileiro vai para aprender a língua. “O contato (de preferência, contínuo) com o nativo colocaria o brasileiro a caminho de uma relação livre de conflitos” (BAGHIN-SPINELLI, 2003, p. 199).

Já mencionamos que a experiência no exterior é representada tanto como uma garantia do saber como um pré-requisito para a profissão de professor de inglês. Essa é a única experiência que garante e legitima sócio e ideologicamente a profissão do professor de inglês não-nativo.

Vejamos os seguintes excertos:

Excerto 13:

P: Como você percebe a reação dos alunos e das pessoas em geral em relação ao fato assim do professor de inglês ter morado fora / quando você fala que morou fora / como que você percebe a reação dos alunos?

S1: Em parte / eu percebo que eles gostam de saber que tem o professor tem vivência fora / então *não é uma pessoa que aprendeu dos livros / ou enfim / com cassete / é uma pessoa que realmente viveu uma cultura / seja americana / britânica qual for / e por outro lado / mas o que eu acho mais interessante é o seguinte / eles / acho que passam a entender que eles também têm que passar por essa experiência / por que eles eu acho que eles pensam dessa forma / se o professor / fez isso e é professor / por que que eu não devo fazer / por que que eu tenho que aprender direto dos livros e das fitas e dos Cds / então eu acho que isso é interessante / eles param pra pensar que / aprender inglês num país que não é de língua inglesa / é realmente um esforço enorme / e Eu acho que eles passam a considerar a hipótese de / tentar uma viagem / tentar morar por um tempo. Eu acho que acontece.*

P: E você acha que a sua experiência no exterior / essa essa experiência de morar no exterior influencia a vida do professor de inglês?

S1: Eu acho que influencia porque / ahn / eu não sei / eu tenho contato com algumas pessoas que aprenderam inglês no Brasil e que falam inglês excelentemente bem / escrevem / mas quando às vezes elas têm tópicos de / dos livros / enfim / os alunos perguntam alguma coisa sobre cultura / elas não tem uma visão / elas têm muito uma visão de quem recebe mesmo / de / não uma visão de *quem viveu aquilo* / e às vezes eu acho que

⁴⁸ Melman (1992, p. 15) postula que saber uma língua significa ser falado por ela. O saber, segundo o autor, é muito diferente do conhecer: “conhecer uma língua quer dizer ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece”. Enquanto conhecer a língua é tratá-la como um objeto de estudo e análise, a língua que se sabe é aquela que autoriza o locutor a falar como mestre.

isso é problemático / porque às vezes elas reproduzem certos *conceitos que / são muito bons nos livros mas na vida real não tem não tem muito a ver não.*

Excerto 14

P: Você acha que essa experiência ela influencia ou influenciou a sua profissão?

S2: Ah influencia sim eh / porque muitas coisas que eu vejo hoje nos livros eh situações vocabulário / tudo isso foram coisas que *eu vivi assim na prática* e / também a questão assim de poder incentivar os alunos assim a não terem muito medo assim / Porque *eu já passei pela experiência de estar em outro país então eu posso ajudá-los nisso* Daí eu vejo que isso influencia até hoje.

Nesses dois últimos excertos, os sujeitos relatam que “viver em culturas” onde a língua-alvo é falada os credencia para dar aulas. Em (13), S1 aponta quão problemático é para o professor que não viveu no exterior lecionar a língua estrangeira. Ele reproduz conceitos que são “muito bons nos livros”, mas não na vida real. Em (14), por sua vez, S2, porque já passou por experiências de vida compartilhadas com nativos, afirma que ele pode ajudar os alunos. No imaginário discursivo do enunciador, essas experiências posicionam-no mais proximamente do nativo e o legitimam a ajudar seus alunos na aprendizagem da língua inglesa.

Tudo leva a crer que a vivência no exterior é encarada como uma tentativa de os sujeitos se aproximarem dos nativos e, se possível, serem tão valorizados quanto eles são no Brasil. Para S1, os alunos gostam de saber que ele teve uma vivência fora. Então, o exterior é representado como o ambiente ideal onde a aprendizagem efetiva da língua pode ocorrer, bem como o lugar que legitima o professor, para onde o não-nativo vai para se tornar um outro.

A questão de se tornar um outro, graças à aprendizagem de uma língua estrangeira, é tema de reflexão de Revuz (1998), segundo a qual, aprender a falar uma língua estrangeira transforma o aprendiz: “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”.

(...) quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem (REVUZ, 1998, p. 227).

Em (13), S1 está convencido de que, no país de origem, não se aprende o inglês da “vida real”, mas conteúdos de livros, CDs e cassetes. De certa forma, o enunciador desqualifica o ensino de língua estrangeira nas escolas, as abordagens e metodologias de ensino dessa língua e a sua própria profissão.

Sua experiência no exterior interfere na maneira como seus alunos representam a aprendizagem do inglês. As vozes dos alunos que reproduzem a opinião do professor sobre a experiência no exterior ratificam sua convicção:

(...) eu acho que eles pensam dessa forma / se o professor / fez isso e é professor / por que que eu não devo fazer / por que que eu tenho que aprender direto dos livros e das fitas e dos CDs

Nessa formulação, o fenômeno de polifonia descrito por Ducrot (1984/1987) manifesta-se na fala do locutor, cuja figura ganha desdobramentos. Se assim é, podemos identificar dois locutores no enunciado: L1 e L2.

L1: Eu acho que eles pensam dessa forma se o professor / fez isso e é professor / por que que eu não devo fazer / por que que eu tenho que aprender direto dos livros e das fitas e dos CDs

L2: se o professor / fez isso e é professor / por que que eu não devo fazer / por que que eu tenho que aprender direto dos livros e das fitas e dos CDs

Aqui, L1 é responsável pela totalidade do enunciado, e L2, por parte da enunciação de L1. O dêitico “eu” no enunciado refere-se a locutores diferentes cujas vozes estão demarcadas não por um sinal gráfico, uma vez que não se trata de linguagem verbal escrita, mas pela pausa, expressa por meio da barra (/). Há aqui uma forma de heterogeneidade discursiva que acusa a presença do outro: o

discurso direto. Ao reproduzir as palavras do outro, o locutor torna-se seu “porta-voz”.

Atentemo-nos ainda aos próximos excertos.

Excerto 15

P: E como a sua profissão é vista pelas pessoas do seu círculo familiar e social?

S4: Ahn / hoje / eu acho que / ahn / eu acho que até assim é algo com que eles se costumaram mais né / eu eu particularmente venho de um um círculo / um círculo social que é diferente da maior parte dos meus colegas né? / ahn / eu eu venho de uma família / de um / de um / vamos dizer assim / eu venho de um extrato social que é / ahn / diferente daquele que a maioria dos professores de inglês vêm né? / então é *eu nunca tive oportunidade de por exemplo de estudar no exterior / ou de ir ao exterior né?*(...)

Excerto 16

P: Você acha que a falta dessa experiência [vivência no exterior] influencia a sua profissão?

S4: Ahn / eu eu já tive / principalmente no começo da minha carreira eu tive / a / a / eu tive / algumas / eu tive uma experiência em particular / que eu me lembro / em que eu fui / eh / eh em que eu / eh / eh / vamos dizer assim / eu não tive a oportunidade de / de / um emprego por não ter morado no exterior / ahn / aconteceu uma vez isso né? / quer dizer a pessoa não quis nem fazer entrevista comigo / num num quis nem saber como era [*risos*] como que né? / o que eu conhecia e o que deixava de conhecer / simplesmente né? / pelo fato de não ter morado no exterior / a pessoa nem nem me considerou / ahn / fora isso / eu acho que / ahn / não / não realmente chegou a atrapalhar / a / a minha / a minha evolução / agora por outro lado / eh / isso é uma coisa que *não tem como / não tem como negar / é inegável que uma / uma experiência no exterior sempre enriquece o seu / o seu currículo / enriquece você como como pessoa né?* / as experiências que você tem e tudo mais / então eu acho que seria / eh / se / se / se acontecesse seria algo positivo / não tendo acontecido / acho que até né? / num chegou a atrapalhar.

P: E como você percebe a reação dos alunos e das pessoas em geral em relação ao fato de você ser professor de inglês e não ter morado no exterior?

S4: Ahn / na realidade isso num / eh / acaba num sendo uma / eh eh / essa não é uma informação que os alunos / a / a / procuram saber / sempre né? / então de vez em quando acontece de alguém perguntar ahn / e / ahn / *quando eu digo que / que eu nunca estudei no exterior / que eu nunca né? / nunca tive essa experiência / as pessoas / assim / a reação que elas têm eh eh de dizer assim / puxa mas / eh eh / num parece né?* / ahn / é uma / você você realmente / ahn / se se você dissesse que que teve essa experiência né? / eu num iria duvidar / então eu acho até que / assim / **num** *num chega a ser uma coisa negativa né? / do ponto de vista deles* / eu até às vezes gosto de de citar isso / como uma / vamos dizer assim / como uma forma de de encorajar as pessoas né? / a / a / e de mostrar que mesmo se você não tiver oportunidade de ir ao exterior / você pode chegar a um nível de produção né / de dum inglês bastante bom.

Nos excertos selecionados, observam-se dizeres, legitimando o professor de língua inglesa que morou no exterior. Em (15), merece atenção a incisa “eu nunca tive oportunidade de por exemplo de estudar no exterior / ou de ir ao exterior né” que irrompe no intradiscorso, comparando S4 com outros professores de inglês. Conforme dito, a incisa ou ruptura enunciativa funciona como um espaço onde a subjetividade se mostra. Podemos inferir, por intermédio da incisa destacada no dizer do enunciador, que os professores não-nativos de inglês, em geral, estudam no exterior. Portanto, S4 posiciona-se em um patamar inferior aos professores de inglês que passaram por essa experiência, pois eles estariam mais habilitados para exercer a profissão. Entretanto, sabemos que a maioria dos professores de inglês brasileiros não estuda no exterior, devido, principalmente, a razões econômicas (elevado preço de passagens internacionais, cursos, estadia, etc).

A representação da vivência no exterior como passaporte de legitimação da profissão parece ser compartilhada pelos alunos de S4. Em 16, seus alunos, de início, não acreditam que ele não tenha morado no exterior⁴⁹. Isso pressupõe, tanto para S4 quanto para seus alunos que docentes não-nativos com vivência no exterior são legitimados como os mais habilitados a exercerem sua profissão.

O professor (brasileiro) de língua inglesa **com** experiência “nesse exterior” estaria legitimado socioideologicamente para “falar como mestre” e corrigir seus alunos, qualificar (ou desqualificar) sua pronúncia na língua-alvo, negando-lhe, conseqüentemente, a possibilidade de *discursivizar* (conforme E. Orlandi, 1999b) na língua-outra. Sem tal legitimidade, ao professor (brasileiro) de língua inglesa **sem** experiência “nesse exterior” resta ensinar a materialidade da língua estrangeira: vocabulário, gramática, etc (BAGHIN-SPINELLI, 2003, p. 200; grifos e itálicos da autora).

S4, entretanto, parece tentar convencer seu interlocutor de que a experiência no exterior não é algo imprescindível para o professor brasileiro de inglês. Segundo ele, essa “falta” em seu currículo não atrapalha; ele até gosta de

⁴⁹ Convém salientar que na instituição onde S4 trabalha, local onde o pesquisador trabalhou, dizia-se que o enunciador tinha uma pronúncia muito semelhante à de nativos norte-americanos.

dizer a seus alunos que nunca viajou para o exterior, uma vez que considera isso uma forma de encorajar seus alunos e mostrar-lhes que se pode alcançar um inglês “bastante bom”, mesmo sem ter uma vivência no exterior.

Todavia, a incisa, “do ponto de vista deles”, que vem à tona na cadeia discursiva, parece indicar que a falta de vivência no exterior é negativa, não para os alunos, mas para o próprio docente. Ela denuncia sentidos recalcados de que a falta da experiência é, de fato, negativa para o docente.

Em (16), essa experiência é representada como um bem, algo que “conta ponto pra você ser admitido” e “que enriquece seu currículo”. O emprego da modalização, “não tem como negar”, e da adjetivação deôntica⁵⁰ “é inegável”, produzem efeitos de verdade, que indicam a importância da experiência no exterior.

É interessante observar essa escolha lexical — “enriquecer” — para qualificar a experiência. Tendo em vista que esse verbo, geralmente, tem como sentido tornar-se rico ou possuidor de algo de valor, o docente parece representar a experiência no exterior como a oportunidade de adquirir um bem material, um “*commodity*” (PHILLIPSON, 1992)⁵¹, algo que acrescenta, que dá legitimidade. Para S4, o currículo “vale” mais, se nele for acrescentada uma viagem ao exterior, representada como o lugar que legitima o professor brasileiro de língua inglesa.

Outro ponto que merece destaque é a representação de exterior construída no *corpus* de pesquisa. Não se trata de qualquer exterior para legitimar o professor de inglês, mas de países centrais de língua inglesa, como os Estados Unidos, a Inglaterra e suas instituições. Vejamos o seguinte excerto:

Excerto 17

P: Fale um pouco sobre a sua formação acadêmica.

S1: Bom eu sou formado em comunicação social habilitação em cinema pela Faap / em 99 entrei em Letras aqui na USP alemão português / e / em 2000 eu tranquei viajei pros

⁵⁰ Segundo Durigan (2006), a adjetivação deôntica é um tipo de modalidade de adjetivação usada no discurso científico que remete ao eixo da conduta e à linguagem das normas

⁵¹ Nesta obra, Phillipson postula que o ensino de inglês é um negócio de alta lucratividade e o descreve como uma mercadoria de alcance mundial (*world commodity*).

Estados Unidos / morei três anos lá / fiz cursos lá / em várias escolas / inclusive na Harvard University / voltei / entrei no mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em inglês com a XXX.

A incisa “inclusive na *Harvard University*” que irrompe no intradiscurso sinaliza para o interlocutor que a informação é importante para ele também. Ao mencionar o nome da universidade americana em que estudou, o docente eleva essa instituição a um patamar superior ao das outras instituições de ensino. Não foi em qualquer universidade que ele estudou, foi na *Harvard University*. Cabe aqui esclarecer que o curso realizado pelo docente é um curso de extensão universitária, muito comum também em instituições de ensino superior aqui no Brasil.

Para que possamos analisar outra representação sobre o professor não-nativo, voltemos ao trecho do excerto 10.

(...) enfim eu acho importante você se adaptar à cultura / a nossa cultura é completamente diferente da inglesa da americana / não querendo impor a cultura deles / pra gente trabalhar da forma como eles trabalham / *o aluno brasileiro é muito preguiçoso comparado com o europeu em geral* / então certas metodologias que eles utilizam lá acho que não funcionam aqui no Brasil.

Nesse trecho, merece atenção o enunciado: “o aluno brasileiro é muito preguiçoso comparado com o europeu em geral”, que expressa sentidos do aluno brasileiro comparado ao europeu. Há nele um trabalho ideológico de homogeneização, segundo o qual o europeu é representado como mais qualificado ou superior ao brasileiro. O enunciado produz efeitos de sentido que remetem ao discurso colonial (ORLANDI, 1990). Da perspectiva do colonizador, ecoam sentidos do povo brasileiro como povo relaxado, indolente, malicioso e lascivo. O colonizador europeu, por sua vez, é racional, político e organizado. O dizer de S3 revela uma memória com um já-dito europeu a respeito do colonizado; seu dizer é interpelado pela memória do outro, do colonizador europeu.

De determinadas passagens, no entanto, emergem perspectivas diferentes do discurso colonial. Conforme dito, ao dizer que “o aluno brasileiro é muito preguiçoso em comparação ao europeu em geral”, ecoa a voz do colonizador, que posiciona o sujeito na mesma posição do colonizador europeu. Entretanto, ao dizer que acha que os professores nativos são valorizados demais aqui no Brasil, ele faz ouvir a voz do colonizado, que não adere ao discurso do colonizador. Apesar de ter morado por alguns anos na Inglaterra, S3 revelou em conversas informais que é descendente de imigrantes italianos e que tem cidadania italiana.

Esses fortes laços com a cultura européia, em especial com a cultura inglesa, interferiram ou continuam interferindo no processo de constituição da(s) identidade(s) de S3. Na voz desse enunciador há diferentes (e antagônicas) vozes que o constituem.

Os sujeitos ocupam posições discursivas até certo ponto contraditórias. Ora ocupam a posição da *falta e/ou da falha*, enquanto anseiam alcançar o *lugar de completude* do nativo, ora ocupam uma posição discursiva que os legitima como professores de inglês. Porque “dominam” a língua inglesa, os enunciadores estariam mais próximos da posição do nativo de língua inglesa do que o brasileiro em geral, inferior ao povo europeu.

3.5. As representações sobre as línguas portuguesa e inglesa

Na discursividade analisada, observamos diferentes sentidos relacionados à língua portuguesa falada pelo brasileiro. Vejamos o seguinte excerto:

Excerto 18:

P: E o português / a língua portuguesa [qual imagem ou imagens ele associa com o português] ?

S3: [risos] Engraçado mas o português eu acho que ele é / ele é é uma língua *sofrida* porque eu acho que ele é tão *deturpado* / mesmo aqui no Brasil assim as pessoas em geral *não conhecem a sua língua / não falam a língua* / obviamente a língua é uma coisa dinâmica mas / eu acho que a gente *deturpa demais* / vai mudando / vai adquirindo muitos termos que são inventados todo dia na rua etc / eu sou meio tradicional nisso / não que eu adorava

português na escola e etc / e hoje tem muita coisa que eu aprendi na escola que eu vou aplicar mas não é mais assim / já mudou porque todo mundo fala assim então vamos mudar a língua pra ser assim / não sei / *não é uma língua importante no mundo* / infelizmente / mas eu acho que ela poderia ser *mais cuidada* / a imagem que eu tenho do português é *de relaxo* mesmo.

Uma das representações sobre a língua portuguesa falada pelos brasileiros construída nesse excerto é a de uma língua pouco valorizada pelos brasileiros. Essa representação é construída graças ao emprego de itens lexicais como “sofrida”, “deturpado”, “mais cuidada”, “de relaxo”. Além de não cuidar de sua língua materna, o brasileiro a faz sofrer, a deturpa.

Os termos “sofrida” e “mais cuidada” são mais comumente usados na descrição de pessoas. No dizer do enunciador, há uma personificação da língua. Então, a língua portuguesa é representada como um ser vivo, que, a nosso ver, corresponderia à figura do próprio brasileiro. “Sofrida” remete a um enunciado clichê do interdiscurso recortado pelas regiões de discursos em circulação no Brasil sobre o povo brasileiro: “o povo brasileiro é sofrido”. Esses discursos interpelam o enunciador e são interpelados por ele.

O discurso do colono emerge na superfície discursiva. Segundo Calligaris (1997), o brasileiro é constituído essencialmente de duas vozes: a do colonizador, que deseja usufruir o máximo da nova terra, e a do colono, que deseja fundar um lugar, um novo pai que o interdite e o reconheça. Ao referir-se à língua brasileira (povo brasileiro) como “sofrida”, “deturpada”, “mais cuidada”, a voz do colono materializa-se, o docente incorpora os que exigem do povo brasileiro uma mudança, que querem defender e conservar a língua e a cultura do Brasil.

A nosso ver, ao descrever a língua portuguesa como “de relaxo mesmo”, o enunciador assume a voz do colono, ressentida, cujos falantes, bem como a nova pátria, não o merecem, reafirmado pelo reconhecimento da falta de importância da língua portuguesa no cenário mundial.

O que pensar do enunciado “não é uma língua importante no mundo”? Com Ducrot (1984/1987), é possível pensar que o posto equivale ao próprio enunciado, e o pressuposto, a “há línguas mais importantes no mundo que o português”. Esse fenômeno da pressuposição, a nosso ver, torna mais evidente ainda o mecanismo de comparação: a língua falada pelo brasileiro é representada como menos importante do que outras línguas do mundo.

Os enunciados, “o português é uma língua de relaxo” e “o português não é uma língua importante no mundo”, produzem efeitos de sentido semelhantes aos do enunciado sob a perspectiva do colono, analisado por Calligaris — “Este país não presta”⁵². A língua portuguesa é representada como uma “língua de relaxo”, não porque inferior às outras, mas porque deturpada e pouco cuidada pelo brasileiro. Ficam, assim, reforçados os sentidos de indistinção: além de “preguiçoso”, o brasileiro deturpa e não cuida da sua língua como deveria.

A concepção de língua construída no dizer do enunciador representa algo puro, fixo e estanque, próprio da visão de língua da lingüística mais tradicional. Ao dizer que a língua portuguesa deveria ser mais cuidada e menos deturpada, produzem-se sentidos, segundo os quais as línguas em geral devem ser cuidadas e preservadas.

A representação sobre a língua portuguesa falada no Brasil é resultado da comparação com outras línguas. Se “a gente deturpa demais”, infere-se que os brasileiros transformam-na, modificam-na muito além de um padrão aceitável. Porque as línguas, em geral, transformam-se nos limites de um determinado padrão, mas não como o fazem os brasileiros. Aliás, eles não observam regras, são menos respeitadores e, conseqüentemente, menos merecedores de distinção do que o outros povos.

⁵² Convém relembrar que, na perspectiva do colono, segundo Calligaris (1996, p. 22), o enunciado “Este país não presta” equivaleria a “este país não interdita nada, e por conseqüência mesmo fazer fortuna aqui nunca é se fazer um nome que não seja um nome de colonizador, ou seja, de bandido”.

A língua portuguesa falada no Brasil, além de menos importante do que outras, é pouco conhecida e pouco, senão mal, falada pelos brasileiros: “mesmo aqui no Brasil as pessoas em geral não conhecem a sua língua, não falam a língua”.

A língua nacional, a língua falada no Brasil, comentada por Guimarães e Orlandi, tornou-se uma questão crucial. Graças às suas especificidades, ela faz parte do processo de constituição da nacionalidade do povo. E esse povo não sabe a sua língua.

Assim a língua nacional, a língua que identifica o brasileiro é uma língua que tem particularidades estruturais, mas é a língua que imaginariamente o brasileiro não sabe, porque ela é, também, a língua que os portugueses sabem (mesmo que a língua que eles – os portugueses – falam e escrevem não seja exatamente a mesma que no Brasil se fala e escreve) (GUIMARÃES & ORLANDI, 1996, p. 13).

Em (18), o enunciador refere-se ao brasileiro como o que não conhece nem fala a sua língua. Mas ele, de fato, se refere à norma-padrão formal culta da língua portuguesa, o padrão prescrito por gramáticas normativas. O brasileiro não sabe essa variedade da língua, considerada de mais prestígio, em especial pelo meio acadêmico. Portanto, no enunciado, “mesmo aqui no Brasil as pessoas em geral não conhecem a sua língua, não falam a língua”, os sentidos dão conta de que o brasileiro, por não saber a variedade de prestígio da língua, tem um caráter de indistinção. De certa forma, esse enunciado silencia a principal causa da baixa ou da má escolarização do brasileiro: o fracasso do sistema educacional em nosso país. A culpa do brasileiro por não conhecer e não falar a variedade de prestígio da língua é atribuída a ele próprio. Nada de novo. Mais uma vez o brasileiro é representado como aquele que ocupa o lugar da falta e/ ou da falha.

O emprego do advérbio “mesmo”, que enfatiza os advérbios “aqui” e “no Brasil”, produz efeitos de sentido que, em outros países, reconhece as pessoas conhecedoras e falantes de sua língua “melhor” do que os brasileiros. Graças a essa comparação, o povo brasileiro mais uma vez é inferiorizado e menos distinto do que outros povos.

Vejamos agora o excerto que se segue:

Excerto 19:

P: E que imagem ou imagens você associa com o português?

S4: A primeira coisa que eu penso é [risos] a primeira coisa que eu penso assim quando você / quando né? / quando se trata de língua portuguesa é / ahn / a imagem que me vem a cabeça é *uma bandeira do Brasil* [risos] mas na realidade né? / isso que isso evoca pra mim é o *Brasil* realmente / o né? / o *país* / a *terra* né? / *as pessoas* né? / eh enfim / e e é uma associação que pra mim é muito / é *muito positiva* né? / uma coisa *muito querida* realmente né? / eh / eu / não sei né? / talvez até não tenha tantos motivos assim / mas eu gosto muito [risos] do / *eu gosto muito do Brasil* / e e enfim né? / de de muitas coisas / eh eh / que são / eh / brasileiras tal / ahn ahn / é aquela coisa realmente de de de uma um um *carinho* né? / pelo / enfim pelo *pelo país em si* né? / pelo que *pelo que é a terra a cultura do Brasil e tudo mais* né? / ahn / apesar de não não me considerar realmente nenhum ufanista né? / nenhum né? / eh eh eh / assim eu eu realmente não tenho essa essa esse perfil de ser uma pessoa né? / tão / vamos dizer assim patriota né? / mas eh / a língua portuguesa por exemplo é uma coisa que eu acho *lindíssima* né? / muito eh eh *muito bonita realmente*.

Em (19), há claramente um tom de exaltação da língua portuguesa falada no Brasil, que contrasta com os enunciados analisados anteriormente. A nosso ver, nas declarações de S4 ecoam sentidos que remetem ao discurso do colonizado, uma das perspectivas do discurso colonial. A representação da língua como algo de valor é construída no funcionamento discursivo, graças, principalmente, ao emprego das expressões “muito positiva”, “muito querida”, “carinho”, “lindíssima” e “muito bonita realmente” relacionadas à descrição da língua.

Nas representações sobre a língua portuguesa construídas no *corpus* de pesquisa, as três perspectivas do discurso colonial apontadas por Orlandi (1990) e Calligaris (1997) emergem: a do colonizador, a do colono e do colonizado.

Phillipson, por sua vez, discute o avanço da língua inglesa no mundo contemporâneo e as razões pelas quais essa língua se tornou uma *língua franca* em vários campos do conhecimento, uma vez a língua da ciência, da educação e da cultura. Nas várias manifestações culturais — cinema, teatro, literatura, música, etc. — ela é promovida e difundida pelos países centrais de língua inglesa por intermédio da mídia em escala global.

English linguistic imperialism is often advanced by such cultural activities as film, videos, and television. For instance, besides pop music, television is the greatest source of the considerable amount of English that children in the Nordic countries know before they meet the language as a school subject: television accounts for Finnish children knowing such existential lexical items as 'shoot', 'kill', and 'hands up' (Palmberg, 1985). A considerable proportion of programme time on television in the Nordic countries is of foreign origin, largely from English-speaking countries, and broadcast in the original language (PHILLIPSON, 1992, p. 59).

Baseado no conceito de imperialismo cultural de Schiller⁵³, Phillipson aponta que o imperialismo lingüístico do inglês é o principal responsável pelo processo de “americanização” e “ocidentalização” do mundo. A cultura e os valores do Ocidente são perpetuados principalmente pela mídia em língua inglesa.

Vejamos agora as seguintes formulações:

Excerto 20:

P: E que imagem ou imagens você associa com o inglês / com a língua inglesa?

S1: Com a língua inglesa especificamente? *Com a língua inglesa eu só associo com coisas boas / a literatura / o teatro / não só norte-americano mas enfim o inglês o irlandês / ah / eu associo muito à variedade porque eu convivi com muita gente que falava enfim de diferentes regiões dos Estados Unidos Então pra mim esse lado do inglês é muito divertido né o sotaque e tudo mais eu gosto muito(...)*

Excerto 21:

P: E se você tivesse que anunciar aulas de inglês qual seria o seu *slogan*?

S1: Nossa [risos] // qual seria o meu *slogan*? // Nossa // bom dependeria muito do público / mas um que eu gostaria seria algo do tipo / aprenda *a língua de Shakespeare* [risos]

Em 20, há um enunciado que produz efeitos de sentido positivos sobre o inglês (“Com a língua inglesa eu só associo coisas boas”). Parece-nos que a região do interdiscurso a que esse enunciado remete é a do discurso do inglês como língua internacional. Um dos enunciados-chave desse discurso é que o avanço do inglês seria natural, neutro e benéfico. O enunciado de S1, de certa forma, silencia

⁵³ Segundo Schiller (1976, p. 9 apud PHILLIPSON, 1992, p. 58), o imperialismo cultural seria “a soma de processos pelos quais uma sociedade se incorpora no sistema do mundo moderno e como o seu extrato dominante é atraído, pressionado e às vezes subornado para moldar instituições sociais para corresponder, ou até promover, os valores e estruturas do centro dominante do sistema” (tradução nossa).

aspectos negativos da língua inglesa e de sua expansão no mundo. O que, também de certa forma, vem ao encontro das observações de Pennycook (1995), segundo o qual o inglês:

- é uma ameaça a outras línguas;
- é um meio de inclusão ou exclusão social; e
- opera como um meio importante mediante o qual as desigualdades sociais, políticas e econômicas são mantidas em muitos países.

Nos excertos 20 e 21 produzidos por S1, a língua inglesa é associada a expressões culturais, mais especificamente, aos povos anglo-saxões, dos quais Shakespeare, autor inglês de peças teatrais consagradas, é o mais proeminente. A língua inglesa também é representada como a língua da cultura anglo-saxã que, de certa forma, contrapõe-se ao discurso do inglês como língua internacional, segundo o qual essa língua é uma língua internacional, não mais associada a um pequeno grupo de países.

Atentemo-nos aos seguintes excertos:

Excerto 22:

P: Qual imagem ou imagens que você associa com a língua inglesa?

S2: Ah / puxa vida / eu imagino muito assim / *música, uma banda de rock*. Isso é uma coisa que me vem à mente / ah / acho o contato muito que eu tenho assim através da *televisão* e me chama muita assim a imagem de de telejornal / de pessoas / dando notícias né e associo também à / *bandeira americana* / vem a mente e esses *filmes épicos* assim / épicos não / esses filmes de Idade Média né / tipo *rei Arthur* / essas coisas.

Excerto 23:

P: E qual imagem ou imagens você associa com a língua inglesa?

S4: Puxa // ahn / com a língua inglesa / olha é tão difícil hoje porque o inglês é uma coisa tão presente pra mim que é complicado / ahn / não sei / não sei dizer acho que a imagem de // ah é complicado não sei / é tanta coisa que né? / que que que que o inglês evoca / que a língua inglesa evoca que é / é complicado / eu acho que a primeira coisa que eu penso é / ahn / em / *cultura de forma geral* né? / em *música* / em *cinema* em / ahn / *literatura* né? / eu penso / talvez a primeira coisa que eu penso assim / ahn / é no / é no / *Edgar Allan Poe* que é o meu escritor favorito [risos] em inglês né? / eh eu / eh eu realmente gosto muito do do do trabalho do do do Poe e / não sei / talvez seja a primeira coisa assim que me ocorra / a maneira como ele usou a a a língua / é realmente algo que eu eu aprecio bastante(...)

Em 22 e 23 observamos uma série de imagens ou símbolos da cultura anglo-saxã relacionados pelos enunciadores com a língua inglesa. Dentre elas estão as bandas de rock, a bandeira americana, o teatro, os filmes épicos e Edgar Allan Poe. Essas imagens e símbolos remetem, principalmente, às culturas norte-americana e inglesa, o que associa o inglês a símbolos ou ícones que marcam a identidade dessas culturas⁵⁴.

Ao representarem ou simbolizarem o inglês como a língua dos Estados Unidos e da Inglaterra, os enunciadores revelam uma visão essencialista da identidade⁵⁵. Os sujeitos, de certa forma, são interpelados por discursos em circulação dentro e fora da sala de aula, como os de métodos e abordagens do ensino de inglês⁵⁶ e os do material didático⁵⁷, que cristalizam características imaginadas como próprias desses dois povos. Representar a língua inglesa como expressão das culturas norte-americana e inglesa é, a nosso ver, uma forma de tentar unificar e consolidar as duas identidades nacionais, é uma tentativa de tornar todos os membros de uma comunidade que partilham alguma característica como pertencentes a uma mesma família nacional.

Entretanto, sabemos que a unificação é um mito, uma vez que “as nações modernas são híbridos culturais” (HALL, 1992/1998). A “cultura brasileira”, por exemplo, é constituída por várias outras “culturas”: a índia, a portuguesa, a africana, a holandesa, etc. Ao rotular certas características como distintivas de identidades nacionais, podemos reafirmar relações de poder, questão, aliás,

⁵⁴ K. Woodward (2000) aponta que a identidade de uma nação é marcada por símbolos.

⁵⁵ Segundo essa concepção, a identidade de um grupo é representada como algo fixo e imutável (WOODWARD, 2000).

⁵⁶ Phillipson (1992) aponta que as abordagens e métodos do ensino de língua inglesa são permeados por atitudes anglo-cêntricas que reforçam a subordinação dos países periféricos ao discurso acadêmico das instituições dos países centrais, relacionado ao ensino de língua estrangeira. Lembramos que, segundo o autor, nas abordagens e métodos de ensino de inglês como língua estrangeira, propagadas por essas instituições, o professor nativo é considerado como o professor ideal e o monolingüismo em sala de aula como a melhor maneira de se aprender inglês.

⁵⁷ Há diversos trabalhos que estudam o discurso do material didático de língua inglesa. Dentre eles, destacamos o artigo de Grigoletto (2003 b), no qual a autora postula que esse material apaga a possibilidade de reflexão sobre a diversidade (no interior de culturas), a diferença (o outro como aquilo que não sou) e a especificidade (o livro para o aluno brasileiro). Assim, segundo a autora, “escamoteiam-se os conflitos e as diferenças e a possibilidade de questionamento da produção social desses mesmos conflitos e diferenças no interior de relações de poder” (p.360).

discutida por Silva (2000), segundo o qual a identidade e a diferença estão ligadas a vetores de forças, a sistemas de poder por meio de representações.

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação pela identidade e anunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder (SILVA, p. 81).

Ao demarcar e definir que o inglês é a língua dos povos e da cultura anglo-saxões, os enunciadores excluem outros povos e culturas de língua inglesa e reafirmam, conseqüentemente, relações de poder, mais precisamente, da Inglaterra e dos Estados Unidos. São essas nações, graças à produção e venda de materiais didáticos pelo mundo, os maiores beneficiários dessa representação. O ensino do inglês como língua estrangeira é, inegavelmente, uma grande fonte de riqueza e poder para elas.

Outra representação sobre a língua inglesa construída no *corpus* de pesquisa é a do inglês como a língua que abre as portas para o mundo. São várias as regiões do interdiscurso com a quais esse enunciado se relaciona. Além dos discursos do inglês como língua internacional, do neoliberalismo e da globalização, há também o discurso publicitário, produzido por institutos de ensino de línguas estrangeiras e pelos enunciados que permeiam os textos, bem como pelas peças publicitárias veiculados na imprensa (CARMAGNANI, 2001).

A análise desses textos leva a autora a concluir que, no discurso publicitário, subjazem enunciados de outros discursos, o político, o econômico e o científico, “para, no caso dos anúncios de institutos de línguas, enaltecer[em] as qualidades dos cursos oferecidos” (p. 132). A globalização é um tema sempre presente em grande parte desses anúncios, com vistas a atender às expectativas do consumidor que deseja fazer parte desse mundo globalizado, sempre moderno e atual, segundo a mídia.

O discurso publicitário, recorrendo ao discurso político e empresarial, incorpora essa palavra de ordem, associada a tudo que se pretende moderno, atual, parte do mercado mundial, com a finalidade de afirmar que o direito ao ingresso nesse mundo é acessível a todos, bastando apenas aprender inglês (CARMAGNANI, 2001, p. 130).

Vejamos agora os seguintes excertos:

Excerto 24:

P: Você falou de alguns motivos / na sua opinião quais são assim os três grandes motivos / os três motivos principais que levam uma pessoa a estudar inglês?

S1: Na minha experiência em primeiro lugar motivos profissionais ahn *o mercado cada vez mais exige* / as pessoas *precisam* pra poder / Basicamente a ligação é pra subir de cargo vou *precisar* de inglês porque um cargo acima / eu *tenho* que falar com o exterior / eu *tenho* que receber gente de fora *então* eu *preciso* do inglês(...)

Excerto 25:

P: E se você tivesse que anunciar aulas de inglês / qual seria o seu *slogan*?

S2: Ahn // eu diria / ahn / *fale inglês e / abra as portas para o mundo* / eu diria uma coisa assim [risos].

Excerto 26:

P: E qual a imagem ou imagens você associa com a língua inglesa?

S3: *Comunicação* / não é uma imagem na verdade *comunicação* não é / é que veio pra mim uma imagem da ONU por exemplo / assim um monte de gente de países diferentes / o inglês sendo *uma ponte* entre elas.

Excerto 27:

P: Como você venderia suas aulas de inglês?

S4: Hum puxa vida / ah é tão difícil / alguma coisa do tipo assim *fale com o mundo né?* / *Comunique-se com o mundo* / alguma coisa que / destacasse né? / que sublinhasse a importância do inglês como ferramenta de *comunicação* / ahn ahn / com o mundo de uma forma geral.

Nesses excertos advém a representação do inglês como a língua da globalização, a língua usada para comunicação no mundo, a língua que abre as portas para o mundo. Em (24), o inglês é o “passaporte para o mundo globalizado”, o que se constrói mediante uma asserção: “o mercado cada vez mais exige”, e modalizações deônticas: “as pessoas precisam”; “vou precisar”; “eu tenho que (...)”;

“eu preciso (...)”⁵⁸. Esses recursos produzem o sentido de que falar inglês é uma necessidade, necessidade essa que é uma verdade. Se o interlocutor tem interesse de se comunicar com pessoas no exterior e ascender profissionalmente, ele será obrigado a falar inglês. O advérbio “então”, que funciona como uma conjunção conclusiva (portanto), exprime um resultado ou uma dedução lógica, que reforça o sentido dessa necessidade.

Nos excertos 24, 25, 26 e 27, os sujeitos associam a língua inglesa com o inglês oralizado – “eu tenho que *falar* com o exterior”; “*fale* inglês e abra as portas para o mundo”; “um monte de gente de países diferentes (...) o inglês sendo uma ponte entre elas”; “*fale* com o mundo”. Na discursividade analisada, é o inglês oralizado que possibilita a entrada para o mundo globalizado, o mundo do capital (PHILLIPSON, 1992). Quem tem competência oral em inglês tem mais possibilidades de participar do discurso empresarial. Por isso, o sucesso das abordagens e metodologias de ensino e aprendizagem de língua inglesa no Brasil (e no mundo), que enfatizam as habilidades orais.

(...) as abordagens comunicativas para o ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, fundadas em uma concepção de língua enquanto instrumento de comunicação, encontram terreno fértil para proliferação no cenário educacional brasileiro (AMARANTE, 1998, p. 78).

Esse “terreno fértil” a que se refere a autora é a inserção do Brasil no mercado global nos anos 1980. Naquele período, havia um projeto neoliberal que buscava mais competitividade em todos os setores da economia, sem esquecer da educação. As escolas públicas são ineficientes e improdutivas; as privadas, menos burocráticas e mais adequadas às exigências de um mercado moderno competitivo. E o inglês? Desde que oralizado, seria uma “ferramenta” indispensável para atender os interesses do mundo dos negócios, que escolheu o inglês como *língua franca* (PENNYCOOK, 1994).

⁵⁸ Observa-se, no excerto, a presença de polifonia que se manifesta no nível do locutor. Os dêiticos “minha” e “eu”, por exemplo, referem-se a locutores diferentes.

Essas representações todas da língua inglesa filiam-se também ao discurso do inglês como língua internacional, vista como um “*commodity*” (PHILLIPSON, 1992), ou seja, uma mercadoria fundamental para os negócios e para o mundo acadêmico. Seu avanço é natural, neutro e benéfico: natural porque resultado de uma inevitável necessidade global de comunicação; neutro, porque mais associado ao seu contexto cultural original (Inglaterra e Estados Unidos); e benéfico, porque todos os países serão beneficiados por ela.

No entanto, o discurso do inglês como língua internacional é, a nosso ver, uma tentativa de camuflar a filiação desse discurso ao do colonizador. A língua não é neutra, nem a-ideológica, por isso mesmo não é ideal para a comunicação entre os povos do mundo, uma vez que remete ao discurso colonialista, de acordo com o qual a língua do colonizador é superior às línguas dos colonizados.

A representação do inglês como a língua da cultura, pelas mesmas razões, também remete ao discurso do colonizador, para quem a própria língua é a língua mais adequada para divulgação da ciência e da cultura no mundo. Nas representações sobre a língua inglesa, os sujeitos-professores, também se identificam com a posição enunciativa do colonizador.

3.6 Resumo do capítulo

Foram analisadas neste capítulo, as representações sobre *o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, o brasileiro, o nativo de língua inglesa e as línguas portuguesa e inglesa* em busca de respostas às questões que nortearam esta pesquisa. A análise lingüístico-discursiva desenvolvida detectou com que regiões do interdiscurso as representações estabelecem relações para, assim, produzir sentidos e verificar quais posições identitárias dos sujeitos são entrevistas nessas representações.

Na análise das representações, observamos que os sujeitos são interpelados por vários discursos que circulam na sociedade. Entre eles, destacamos o discurso do inglês como língua internacional cujos postulados dão conta de que o avanço do inglês no mundo é neutro, natural e benéfico; o discurso neoliberal da Qualidade Total, que legitima a relação do ensino/aprendizagem de inglês com o mundo do capital; o discurso das abordagens e das metodologias de ensino de língua estrangeira, que concebem a língua como instrumento de comunicação; e o discurso colonial, cujas vozes fazem ecoar a do colonizador, do colono e do colonizado. Com essa análise, verificou-se que os sujeitos, interpelados por esses discursos, ocupam posições discursivas diversas, quando não, contraditórias.

Na análise das representações sobre o ensino e a aprendizagem de inglês, observamos que os sujeitos posicionam-se como aprendizes bem-sucedidos; desde que passados por vivências em países como a Inglaterra e os Estados Unidos; apresentam competência oral em inglês superior à dos brasileiros em geral. A nosso ver, são aprendizes bem-sucedidos de inglês, (“eu aprendi inglês, eu cheguei lá”).

Na superfície discursiva, essa representação dos sujeitos sobre si mesmos é construída principalmente pelo emprego de pressupostos, subentendidos, incisões, denegações e metáforas —“o inglês *the book is on the table*”, — usados para descrever o inglês falado pelo brasileiro que não aprendeu a língua estrangeira no exterior, e “bicho-de-sete-cabeças”, para descrever o ensino e a aprendizagem de língua inglesa em escolas no Brasil.

Na análise das representações sobre o brasileiro e o nativo de língua inglesa, observamos que os sujeitos-professores posicionam-se como sujeitos faltantes. Apesar de reconhecidamente mais próximos ao nativo de língua inglesa, os brasileiros em geral não ocupam o lugar de *completude* do nativo, sempre muito almejado. A nosso ver, essa posição *da falta* (“eu nunca ocuparei a almejada posição do nativo”) é construída principalmente pelo emprego de asserções categóricas, pressupostos, subentendidos, incisões, denegações, modalizações

deônticas e o emprego de itens lexicais, que conferem ao nativo de língua inglesa um caráter mais distinto.

Observamos também o que denominamos posição da legitimação (“eu ‘domino’ a língua inglesa, portanto, posso ensiná-la”). Com essa representação sobre si mesmos, os enunciadores, até certo ponto, contradizem-se em relação ao professor nativo, seja porque se legitimam para ensinar a língua-alvo, seja porque, por isso, posicionam-se mais proximamente aos nativos de língua inglesa.

Na superfície discursiva, a representação do professor que “domina” a língua inglesa é construída principalmente pelo emprego da metáfora, “de cabo a rabo”, para descrever o conhecimento gramatical do professor de inglês, bem como de dêiticos e elementos referenciais que mostram os sujeitos-professores na posição dos brasileiros em geral.

Ainda na análise das representações sobre o brasileiro e o nativo, observamos o posicionamento do aluno brasileiro como “muito preguiçoso”, se comparado ao europeu. Interpelado pelo discurso colonial, o enunciador posiciona-se como o colonizador, que deprecia o povo brasileiro e legitima o europeu. No enunciado “o professor nativo é valorizado demais no Brasil”, no entanto, ecoa a voz do colonizado.

Na análise das representações sobre as línguas portuguesa e inglesa, detectamos também diferentes vozes. A portuguesa falada no Brasil, trata-se de uma língua “sofrida”, deturpada, pouco cuidada pelos brasileiros, repete a voz do colono. A inglesa como a língua de comunicação internacional e da cultura. Ouve-se a voz do colonizador. Na representação da língua portuguesa como algo de muita “beleza”, fala o colonizado. Apesar de o inglês ser legitimado como uma língua de grande importância no cenário mundial, os enunciadores não deixam de distinguir a língua portuguesa. Apesar de menos importante que a língua inglesa, as qualidades do português não são inferiores, uma vez de rara beleza.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre os sentidos produzidos pelo discurso de quatro professores de língua inglesa de escolas de idiomas e, à luz dos quais, tecer considerações relacionadas ao discurso e ao processo de constituição da identidade desses sujeitos. Mais especificamente, procuramos analisar representações que povoam o dizer desses sujeitos e detectar com que regiões do interdiscurso essas representações estabelecem relações para produzir sentidos. Para isso, buscamos verificar nossa hipótese de que o discurso desses professores tende a legitimar a identidade do seu outro – o nativo de língua inglesa – e a desqualificar sua própria identidade como brasileiros.

Para a realizar a análise, recorremos à abordagem da *Análise de Discurso*, AD, numa perspectiva transdisciplinar com a *Semântica da Enunciação*, à luz do trabalho de Ducrot (1984/1987). Para melhor compreendermos os processos identitários vivenciados pelos sujeitos-professores, recorremos também à perspectiva dos *Estudos Culturais*, de inspiração pós-estruturalista, que concebem a identidade do sujeito como fragmentada, fluida, em constante mudança e transformação. Neste estudo, a identidade dos sujeitos, assim como os sentidos são vistos como um produto histórico instável e inacabado.

Observamos que as representações analisadas no *corpus* de pesquisa sobre *o ensino e aprendizagem de língua inglesa, o brasileiro, o nativo de língua inglesa e as línguas portuguesa e inglesa* articulam-se com uma multiplicidade de discursos, não raro contraditórios.

A análise empreendida revelou que os sujeitos, interpelados por esses discursos, são constitutivamente heterogêneos, ocupam posições discursivas diversas, quando não, contraditórias. Neste estudo, destacamos algumas dessas posições que denominamos *a da falta* — “eu nunca ocuparei a almejada posição do nativo” —; *a do aprendiz de inglês bem-sucedido* — “eu aprendi inglês, eu cheguei lá” —; *a da legitimação* — “eu ‘domino’ a língua inglesa, portanto, posso ensiná-la” —; *a do colonizador* — “o aluno brasileiro é preguiçoso” —; *a do colono* — “o

português é uma língua de relaxo” —; e a *do colonizado* — “o português é uma coisa muita querida”.

Mostramos que as representações dos sujeitos foram construídas na superfície discursiva por intermédio de mecanismos enunciativos de comparação — implícita e explícita — com o seu outro: o nativo de língua inglesa. Esses mecanismos de comparação revelam que os sujeitos são essencialmente atravessados pelo desejo — apesar das tentativas de escamoteá-lo — de ocupar a posição do nativo de língua inglesa, mais especificamente, de países centrais como a Inglaterra e os Estados Unidos. Em outras palavras, os sujeitos-professores almejam ocupar a posição de *completude* do nativo, isento de conflitos na sua relação com a língua.

Mediante a impossibilidade de ocupar a posição almejada, restaria aos sujeitos ocupar uma posição intermediária, entre o nativo e o brasileiro em geral, alcançada graças à sua vivência no exterior — preferencialmente na Inglaterra e nos Estados Unidos —, ou ao contato com nativos de língua inglesa no Brasil. Tal contato possibilitaria ao (professor) brasileiro aproximar-se da posição almejada, reverberada pela afirmação da professora logo no início deste trabalho: “É sempre bom ouvir um *native*”.

A nosso ver, posicionar o nativo e o seu saber como algo almejado pode trazer conseqüências negativas para o professor de língua estrangeira na sua prática docente. Os profissionais que não viajaram ao exterior ou não possuem condições financeiras para tal podem achar que são menos capazes de exercer sua profissão do que um nativo ou um professor que passou por essa experiência. Ou ainda, os profissionais rejeitados em processos de seleção⁵⁹ ou que não obtiveram uma promoção porque não são nativos⁶⁰ podem, além de julgar legítimos e

⁵⁹ Convém lembrar que um dos sujeitos, S4, foi a uma entrevista de empregos, mas não foi entrevistado devido ao fato de não ser nativo.

⁶⁰ Numa instituição onde trabalhamos, ao serem contratados, o professor nativo (mesmo sem experiência) era automaticamente posicionado como professor B e o não nativo (mesmo com experiência) era posicionado como C. O professor B recebia um salário maior que o professor C.

inquestionáveis os critérios utilizados pelas instituições, reforçá-los no seu dia-a-dia com seus colegas ou até mesmo com seus alunos.

A nosso ver, representar aspectos identitários de um povo como superiores pode ser problemático não só para o professor de língua estrangeira comopara o brasileiro em geral. A luta por uma “identidade cultural” está estreitamente relacionada a relações de poder. Segundo Silva (2000), a disputa pela identidade compreende uma disputa por recursos simbólicos e materiais da sociedade. Por isso, ao reforçar qualidades imaginárias de um povo, presentes em discursos que circulam em nossa sociedade, legitimamos seu poder e apagamos a possibilidade de reflexão sobre as diferenças culturais entre os povos e a possibilidade de questionamento das relações de poder inerentes à produção da identidade e da diferença cultural.

No entanto, apesar de o discurso de exaltação do nativo de língua inglesa, de sua língua e de sua cultura predominar, observamos paralelamente um discurso de resistência por parte dos enunciadores, entrevisto em especial em suas representações sobre a língua portuguesa. Ao enunciar das posições do colono e do colonizado, os sujeitos valorizam e defendem a língua portuguesa. Esses enunciadores também são interpelados por um discurso de valorização da própria língua — da identidade nacional.

Por que esse discurso de resistência emerge neste momento histórico em que predominam os discursos de valorização da língua inglesa?

O sujeito professor e futuro professor parece ser interpelado pelo discurso da construção de uma identidade nacional para o brasileiro e sente, na excessiva valorização do estrangeiro, o risco de perda de algo que é propagado como uma identidade brasileira (GRIGOLETTO, 2003a, p. 48).

Ao defender a língua portuguesa, a língua nacional de seu país, o sujeito-enunciador mostra que ele não adere completamente os discursos de valorização do nativo de língua inglesa, de sua língua e de sua cultura, temendo, talvez, perder sua própria identidade como brasileiro.

A nosso ver, essas posições discursivas múltiplas e contraditórias ocupadas pelos enunciadores são o fruto do processo de inscrição do sujeito numa língua estrangeira. A língua do outro é a depositária insubstituível das identidades individuais e coletivas (RÉVUZ, 1998/2002). Ao nos inscrevermos numa nova discursividade, numa língua estrangeira, herdamos também um pouco das posições identitárias do outro. Por isso, a resistência encontrada nesta análise pode ser vista como uma tentativa de os enunciadores provocarem um deslocamento do lugar de dizer do outro, que é o do nativo, para um lugar de dizer do sujeito brasileiro em contato com a língua estrangeira.

Com este trabalho, esperamos contribuir para uma melhor compreensão dessas questões significativas relacionadas ao processo de constituição de identidade do sujeito brasileiro professor de inglês de escolas de idiomas. Hoje, quando a aprendizagem da língua inglesa é amplamente difundida no Brasil e no mundo, acreditamos que seja importante para os professores de línguas estrangeiras e futuros professores refletirem sobre suas contradições, não com o intuito de apagá-las, o que julgamos impossível, mas de promover deslocamentos que os auxiliem na sua prática docente.

Modestamente, esperamos também ter contribuído para uma melhor compreensão do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, vivenciado, muitas vezes, por professores e alunos em geral, de forma conflitante e dolorosa, principalmente, em face do desejo consciente ou não de ocupar a posição do outro.

Finalmente, gostaríamos de acrescentar que, mediante a análise empreendida, identificamos aspectos que merecem aprofundamentos. Dentre eles, destacamos o discurso de resistência entrevisto nas representações da língua portuguesa. Acreditamos que, com mais reflexão, essa questão possa contribuir para a melhor compreensão do discurso e do processo de constituição de identidade do sujeito professor de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUSTINI, C. L. H. **Dobras Interdiscursivas: O Movimento do Sujeito na Construção Enunciativa dos Sentidos**. Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 1999.

AUSTIN, J. L. **How to do things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955**. Oxford: Clarendon, 1962.

AUTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de estado**. Trad. de J. J. Moura Ramos. Lisboa: Presença-Martins Fontes, 1974.

AMARANTE, M. F. S. **Ideologia Neoliberal no Discurso da Avaliação: A Excelência e o Averso da Excelência**. Tese de Doutorado, Campinas: UNICAMP, 1998.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. **Ser Professor (Brasileiro) de Língua Inglesa: Um Estudo dos Processos Identitários nas Práticas de Ensino**. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2002.

_____. O professor de língua inglesa em formação e sua relação com o *dizer* nessa língua-alvo: um estudo dos silenciamentos nas práticas de ensino. In: **Crop: Questões de Linguagem e Identidade**, nº 9. São Paulo: Humanitas, 2003, pp. 189-220.

BAKHTIN M. / VOLOCHINOV (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BARONAS, R. L. Formação Discursiva em Pêcheux e Foucault: uma estranha paternidade. In: SARGENTINI & NAVARRO BARBOSA (org.), **M. Foucault e os Domínios da Linguagem: Discurso, Poder, Subjetividade**. São Carlos: Clara Luz, 2004.

BIANCHETTI, R. G. (1996). **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOLOGNINI, C. Z. A Língua Estrangeira como Refúgio. In: CORACINI, M. J. (org.) **Identidade e Discurso: Desconstruindo Subjetividades**. Campinas: Argos, 2003, pp. 187-195.

BUENO, S. F. (2000. **Pedagogia sem Sujeito: Qualidade Total e Neoliberalismo na Educação**. São Paulo: Annablume / Fapesp, 2003.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Unicamp, 2002.

CALLIGARIS, C. **Hello Brasil! Notas de um Psicanalista Europeu Viajando ao Brasil**. São Paulo: Escuta, 1997.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics** 1 , nº 1, 1980, pp. 1-47.

CARMAGNANI, A. M. G. As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. In: GRIGOLETTO, M. & CARMAGNANI, A. M. G. (org.) **English as a foreign language: identity, practices and textuality**. São Paulo: Humanitas, 2001, pp. 111-134.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Trad. de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F. & ABRAHÃO, M.H.V. (org.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, pp.125-143.

COURTINE, J.J. Définition d'Orientations Théoriques et Méthodologiques en Analyse de Discours. **Philosophiques**, vol. IX, nº 2, Paris, 1984.

DUCROT, O. (1984). **O Dizer e o Dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FOUCAULT, M. (1969). **A Arqueologia do Saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GENETTE, G. **Figures III**, Paris: Éditions du Seuil, 1972.

GENTILI, P. A. A. (1995) O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. (org.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: Visões Críticas. Trad. de Vânia Paganini Thurler. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 111-178.

GRADDOL, D. **The Future of English?** London: British Council, 1997.

GRIGOLETTO, M. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso dos futuros professores de língua inglesa. In: GRIGOLETTO, M. & CARMAGNANI, A. M. G. (org.) **English as a foreign language**: identity, practices and textuality. São Paulo: Humanitas, 2001, pp. 135-152.

_____. **A Resistência das Palavras**: Discurso e Colonização Britânica na Índia. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

_____. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, nº 41, 2003 a, pp. 39-50.

_____. O Discurso do Livro Didático de Língua Inglesa: Representações e Construção de Identidades. In: CORACINI, M. J. (org.) **Identidade e Discurso: Desconstruindo Subjetividades**. Campinas: Argos, 2003 b, pp. 351-362.

_____. Leituras sobre a identidade: contigência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M. (org.) **Práticas Identitárias: Língua e Discurso**. São Carlos: Editora Claraluz, 2006, pp. 15-44.

GUIMARÃES, E. & ORLANDI, E. P. Identidade Lingüística. In: GUIMARÃES, E. & ORLANDI, E. P. (org.) **Língua e Cidadania**. O Português do Brasil. Campinas: Pontes, 1996, pp. 9-15).

HALL, S. (1992) **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

_____. **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. New York: Sage Publications, 1997.

_____. Quem precisa de identidade? In SILVA, T. T. (org.) **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 103-133.

HAROCHE, C. (1984). **Fazer Dizer Querer Dizer**. Trad. de Eni P. Orlandi. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

HYMES, D. On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (ed.), **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269-293.

INDURSKY, F. Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos da negação. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, nº 9, Campinas: Unicamp, 1990, pp. 117-126.

_____. **A Fala dos Quartéis e as Outras Vozes**. Campinas: Unicamp, 1997.

MALDIDIER, D. **L'inquietude du discours**: textes de Michel Pêcheux. Paris: Éditions des Cendres, 1990.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1991.

MELMAN, C. **Imigrantes: Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País**. Trad. de Rosane Pereira. São Paulo: Escuta, 1992.

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília, 1998.

O' DRISCOLL, J. **Britain**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

ORLANDI, E. P. A análise do discurso: algumas observações. **D.E.L.T.A.**, vol. 2, nº1. São Paulo, fev. 1986, pp. 105-126.

_____. (1986) **O que é lingüística**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

_____. **Terra à Vista: Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. (1999) **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. (1975) **Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio**. Trad. de Eni P. Orlandi *et alii*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.

_____. English in the world / The world in English. In: J. TOLLESFSON (ed.), **Power and inequality in language education**. New York: Cambridge University Press, 1996, pp. 34-58.

_____. (1998). **English and the discourses of Colonialism**. London: Routledge, 2005.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a lingüística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico emergente no Brasil. In: SILVA, F.L. da; RAJAGOPALAN, K. (org) **A Lingüística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola, 2004, pp. 11-38.

RAMOS, C. **Excelência na educação**. A Escola de Qualidade Total. Rio de Janeiro: Quality Marques, 1992.

REVUZ, C. (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e Identidade**. Trad. de S. Serrani Infante. Campinas: Mercado de Letras, 2002, pp. 213-230.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. (1986) **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

SERRANI-INFANTE, S. (1998). Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2002, pp. 231-264.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. **Identidade e Diferença**: A Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 73-103.

TORRES, C. A. (1995). Estado, Privatização e Política Educacional – Elementos para uma Crítica do Neoliberalismo. In: GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação**. Petrópolis: Vozes, 109-136, 2001.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 7-72).

Na Internet:

DURIGAN, M. **(Ainda) a Caminho de uma Gramática de Texto**. Brasil. Disponível em: < http://www.ceul.ufms.br/pgletras/docentes/marlene/a_caminho_de_uma_gramatica_de_texto.pdf >. Acesso em: julho de 2006.

Escola de Idiomas Fisk. Brasil. Disponível em < <http://www.fisk.com.br> >. Acesso em: dezembro de 2006.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996). Brasil. Disponível em: < <http://grad.unifesp.br/alunos/cg/ldb/LDB.pdf> >. Acesso em: outubro de 2006.

MACIEL, K. D. **Métodos e Abordagens de Ensino de Língua Estrangeira e seus Princípios Teóricos**. Brasil. Disponível em: < http://www.apario.com.br/index/boletim34/Unterrichtspraxis_métodos.doc >. Acesso em: janeiro de 2007.

Portaria INEP nº 110 de 4 de dezembro de 2002. Brasil. Disponível em: < www.inep.gov.br/basica/enem/legislacao/p110_041202.htm >. Acesso em: janeiro de 2007.

Portaria MEC nº 603 de 7 de março de 2006. Brasil. Disponível em: < www.inep.gov.br/download/enade/2006/port_603.pdf >. Acesso em: janeiro de 2007.

ANEXO

Roteiro para a entrevista dos sujeitos

Dados do entrevistado:

- Nome:
- Idade:
- Formação acadêmica:
- Tempo de atuação como professor de inglês:
- Escolas e/ou empresas em que atuou como professor de inglês:
- Escola e/ou empresas em que atua como professor de inglês:
- Tem ou já teve alunos particulares?

A profissão de professor de inglês

1. Por que você escolheu a profissão de professor de inglês?
2. Como você percebe a sua profissão em relação ao mercado de trabalho?
3. Como a sua profissão é vista pela mídia?
4. Como a sua profissão é vista pelos alunos?
5. Como a sua profissão é vista pelas pessoas do seu círculo familiar e social?

Experiência no exterior

6. Você morou no exterior? Onde? Quando? Por quanto tempo? Qual foi o motivo da sua viagem? O que achou dessa experiência?
7. Você fez algum curso no exterior? Onde? Quando? Por quanto tempo? Que tipo de curso fez? O que achou dessa experiência e do curso?
8. Você comenta essa experiência com os seus alunos? Por que?
9. Essa experiência ou a sua falta influência a sua profissão? Em que sentido?
10. Como você percebe a reação dos alunos e das pessoas em geral em relação ao fato de você ter ou não ter morado no exterior?
11. Você teve alguma dificuldade quando morou no exterior? Se sim, você as comenta com os seus alunos? Por que?
12. Você gostaria de morar ou estudar fora (de novo)? Onde? Justifique.

O professor de inglês nativo

13. Qual a sua opinião sobre o professor de inglês nativo?
14. Se você fosse fazer um curso de aperfeiçoamento de inglês, você preferiria ter um professor nativo ou não? Justifique.

15. Em qual língua você prefere conversar com um falante nativo de inglês que entende e fala português em contextos informais? Justifique.
16. O fato de você ser um professor não nativo de inglês influencia a sua vida profissional? Justifique.
17. Você acredita que o padrão de pronúncia pode influenciar a vida profissional de um professor de inglês? Justifique.
18. Você prefere algum padrão? Se sim, qual?

O aprendizado da língua

19. O que facilitou o seu aprendizado de inglês. Você tenta reproduzir essa situação com os seus alunos?
20. Comente uma situação no seu processo de aprendizado de inglês que foi marcante negativamente. Você já se percebeu reproduzindo essa situação com os seus alunos?

Na sala de aula

21. Quais são os seus critérios de escolha na seleção de material didático para as suas aulas de inglês?
22. Você utiliza ou já utilizou material didático para aulas de inglês produzido no Brasil por professores brasileiros? Se sim, o que você acha desse material? Se não, você usaria?
23. Tendo em mente os seus alunos, cite em ordem de importância 3 aspectos no aprendizado da língua que você busca desenvolver nesses alunos. Justifique.
24. Como você vê o uso de português em sala de aula?
25. Em poucas palavras, defina o que é um bom professor e um bom aluno de inglês.

O inglês

26. Qual imagem ou imagens você associa com a língua inglesa? E com o português?
27. Cite 3 motivos em ordem de importância que levariam uma pessoa a estudar inglês.
28. Se você tivesse que anunciar aulas de inglês, qual seria o seu slogan?
29. Você gostaria de acrescentar algo a respeito dos tópicos discutidos nessa entrevista ou dizer algo que você acha relevante em relação a sua profissão que não foi abordado?