UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

BEATRIZ SILVA PINTO JORGE

(Inter)culturalidade: representações de língua e cultura no discurso do professor de inglês

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2018

BEATRIZ SILVA PINTO JORGE

(Inter)culturalidade: representações de língua e cultura no discurso do professor de inglês

Versão Corrigida

De acordo

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Grigoletto

Data: ____/____/____

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Grigoletto

São Paulo
2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

J82(Jorge, Beatriz Silva Pinto
(Inter)culturalidade: representações de língua e cultura no discurso do professor de inglês / Beatriz Silva Pinto Jorge ; orientadora Marisa Grigoletto. - São Paulo, 2018.
202 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

1. língua inglesa. 2. cultura. 3. identidade. 4. hibridismo. I. Grigoletto, Marisa, orient. II. Título.

JORGE, Beatriz Silva Pinto. **(Inter)culturalidade**: representações de língua e cultura no discurso do professor de inglês. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Aos meus pais (*in memoriam*), por terem me
“ensinado” que fazer perguntas é mais
importante do que encontrar respostas.

AGRADECIMENTOS

À professora Marisa Grigoletto, pela orientação sempre minuciosa, atenta e enriquecedora.

Às professoras Anna Maria Grammatico Carmagnani e Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos, pelas sugestões inestimáveis durante o meu exame de qualificação e pelas leituras e discussões propostas na disciplina “Ensino de língua e questões identitárias: discurso(s) sobre saber/conhecer uma LE e os materiais didáticos” no 1º semestre de 2016.

Às minhas colegas do grupo LEDI: Vânia Ricarte, Inês Confuorto e Daniella Menezes, pelas valiosas discussões e propostas de leitura.

A Patrícia Helena Nero, pelo apoio e ombro amigo nas caronas e nas horas de dúvidas.

A Laura Fortes, pelas inestimáveis sugestões de leituras que me indicaram caminhos importantes a seguir.

A Maria Dolores Wirts Braga, pelo aconselhamento paciente e pelas valiosas contribuições.

A Silvia Helena Reis Demétrio Corrêa e Maria Amélia de Oliveira Marcus pelo apoio constante às minhas buscas acadêmicas.

A Maria Dulce Patané Spinelli, pelo auxílio valioso na preparação do texto.

A Mônica Rodrigues dos Santos, pela revisão minuciosa e criteriosa.

À minha terapeuta Dra. Liliana Seger, pela paciência, pelo carinho e pela compreensão e por me acolher em momentos difíceis.

Aos meus amigos Anna Helena Burbridge, Antonio Carlos da Silva e Meire de Jesus Marion, testemunhas da minha vida nos últimos 30 anos, que compreenderam direitinho a minha "ausência" nos últimos tempos.

Aos meus irmãos Paulo, Maria Luisa e Rodrigo, pela confiança que têm em mim e para quem “On a gagné!” não passa de um grito de guerra de torcida, porque “afinal, o sujeito é oculto...”.

A Iracy, por compreender que o processo de escrita necessita, ao mesmo tempo e alternadamente, de isolamento, atenção e carinho.

Sum ergo cogito
Is that putting Des-cartes before de-horse?

(Autor desconhecido)

RESUMO

JORGE, Beatriz Silva Pinto. **(Inter)culturalidade**: representações de língua e cultura no discurso do professor de inglês. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

O significante “cultura” tem circulado no meio acadêmico e leigo procurando-se uma certa fixidez na definição de seu significado, tamanha a complexidade e os diversos aspectos que parecem fazer parte desse conceito. Tem-se verificado, na prática de sala de aula de ensino de língua estrangeira, a busca pelo ensino de um recorte de aspectos culturais supostamente inerentes à cultura do outro (KRAMSCH, [1998] 2014; MORAN, 2001; AGAR, [1996] 2002; VALDES et al., [1986] 2001). Tal prática ainda tem sido realizada com base no discurso de uma cultura una e homogênea, pertencente a uma circunscrição geográfica arbitrária e tradicionalmente denominada “nação” (HALL, [1997] 2015). O mesmo paradigma parece ser seguido por livros didáticos usados em escolas regulares, instituições públicas e privadas e institutos de idiomas no Brasil (PERUCHI; CORACINI, 2003; BOLOGNINI, 1991). Em contrapartida, teorias pós-estruturalistas (BHABHA, [1994] 2013; HALL, [1997] 2015) dirigem-se a uma noção instável, híbrida e heterogênea acerca da ideia de cultura e identidade. Essas teorias analisam não só as consequências do contexto histórico-social da aceleração da globalização nestas últimas décadas mas, principalmente, o descentramento do sujeito ocorrido na modernidade tardia – em especial, na segunda metade do século XX. A base de tais paradigmas está alinhada de forma consoante com os principais conceitos da Análise do Discurso pecheutiana (AD), que leva em consideração a relação dinâmica do tripé: linguagem ⇔ subjetividade ⇔ ideologia. Por meio de pressupostos discursivos, esta dissertação deseja dirigir seu olhar ao entre-lugar que ocupam os professores de língua inglesa dentro dessa relação e no contexto contemporâneo de ensino dessa língua estrangeira. Havendo, a nosso ver, uma ligação entre a interpelação pela ideologia – assim proposta por Althusser (1974) e adotada como um dos principais paradigmas da AD – e a influência do contexto cultural na constituição histórico-social do sujeito (RAMOS; FERREIRA, 2016), analisamos as representações de língua, cultura e interculturalidade encontradas nos dizeres de sujeitos-professores de língua inglesa em condições de produção de discurso peculiares, se considerarmos as relações de poder que configuram: entrevistas de trabalho em um instituto de idiomas na cidade de São Paulo. Nosso olhar sobre essa materialidade linguística indica quatro grupos principais de representações: (1) uma presença do que se poderia definir como uma cultura una e homogênea específica a ser “ensinada” – sempre tendo como referência países do *Inner Circle* de Kachru (1986) – que daria suporte ao ensino de inglês como língua estrangeira na práxis em sala de aula; (2) uma demanda pela internalização de aspectos da cultura do outro que resultaria no desenvolvimento de uma competência/habilidade comunicativa intercultural no aprendiz (DE NARDI, 2009); (3) uma naturalização provocada pela ideologia da disseminação da língua inglesa como um sistema neutro e fechado de comunicação, resultando em um amalgamento do significado dos sintagmas *lingua franca* ⇔ Global Language (CRYSTAL, [1997] 2003); (4) uma posição de entre-lugar por parte desse profissional refletida no discurso de se considerar peça-chave na intermediação entre o aprendiz e uma cultura-alvo, o que faria do professor um instrumento de disseminação cultural.

Palavras-chave: Língua estrangeira. Cultura. Identidade. Interculturalidade. Hibridismo.

ABSTRACT

JORGE, Beatriz Silva Pinto. **(Inter)culturality**: representations of language and culture in the discourse of the English teacher. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

The signifier “culture” has been circulating in both academic and lay contexts in search of reaching a stability to its meaning, such is the complexity and the variety of aspects that seem to entail its concept. In the classroom practice, we have noticed that its teaching is composed of cultural aspects that are supposedly embedded in the culture of the other (KRAMSCH, [1998] 2014; MORAN, 2001; AGAR, [1996] 2002; VALDES et al., [1986] 2001). This practice is still carried on based on the discourse of a unified homogeneous culture, which would belong to an arbitrary geographic perimeter that is traditionally called “nation” (HALL, [1997] 2015). The same paradigm seems to be followed by textbooks used at regular schools, public and private, and at language institutes in Brazil (PERUCHI; CORACINI, 2003; BOLOGNINI, 1991). Contrary to this view, post-structuralist theories (BHABHA, [1994] 2013; HALL, [1997] 2015) propose an unstable, hybrid and heterogeneous idea of culture and identity. These theories take into consideration not only the consequences of the social-historical context of the fast development of globalization in the last few decades but, ultimately, the decentering of the subject that took place in late modernity – mainly in the second half of the 20th century. The basis of this paradigm is coherently aligned with the main concepts of French Discourse Analysis (FDA), which takes into consideration the dynamic relationship of the tripod language ⇔ subjectivity ⇔ ideology. Taking these discursive premises into consideration, this research aims at analyzing the in-between space where teachers of English are located in the current context of teaching of this foreign language. As we believe there is a connection between ideological interpellation – one of the main paradigms of FDA, proposed by Althusser (1974) – and the role of the cultural context in the social-historical constitution of the subject (RAMOS; FERREIRA, 2016), we analyzed representations of language, culture and interculturality found in the oral expression of teacher-subjects of English in peculiar conditions of discourse production, if we consider the power relations that it involves: a job interview at a language institute in the city of São Paulo, Brazil. Our analysis of this linguistic materiality has found four main groups of representations: (1) the presence of what we could define as a specific homogeneous culture to be “taught” – always having countries of Kachru’s (1986) *Inner Circle* as a reference – that would permeate the teaching practice in the classroom; (2) a demand for the internalization of cultural aspects that would entail the development of a communicative intercultural competence/ability by the student (DE NARDI, 2009); (3) a naturalization caused by the ideology of the dissemination of the English Language as a neutral and hermetic system of communication, which results in the blending of the meanings of the expressions *lingua franca* ⇔ Global Language (CRYSTAL, [1997] 2003); (4) the in-between position of the professional expressed in the discourse of considering him/herself key in the intermediation of the student and the target culture, which would make the teacher an instrument of culture spread.

Keywords: Foreign Language. Culture. Identity. Interculturality. Hybridism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O SUJEITO PÓS-MODERNO E AS QUESTÕES IDENTITÁRIO-CULTURAIS	23
1.1 Introdução ao capítulo	23
1.2 O sujeito da pós-modernidade: teorias identitárias, Análise do Discurso pecheutiana e o hibridismo cultural	26
1.3 Stuart Hall: identidades culturais na pós-modernidade	27
1.4 O discurso da cultura nacional	29
1.5 O descentramento do sujeito	31
1.5.1 Primeiro fator – novas leituras de Marx: Althusser	32
1.5.2 Segundo fator: Freud	35
1.5.3 Terceiro fator: Saussure	37
1.5.4 Quarto fator: Foucault	40
1.5.5 Quinto fator: os movimentos sociais da década de 1960 e a historicidade	42
1.6 Conclusão da articulação entre as questões identitárias e a AD	44
1.7 Hibridismo cultural e as questões identitárias	45
1.8 Pontos de encontro dos pressupostos teóricos	50
1.9 Conclusão do capítulo	52
2 LÍNGUA E CULTURA: UMA RELAÇÃO BINÁRIA? A QUESTÃO DE LÍNGUA-ALVO E SUA(S) CULTURA(S)	54
2.1 Introdução ao capítulo.....	54
2.2 O significante língua	56
2.2.1 A busca por uma definição	56
2.3 Diferentes perspectivas sobre a posição da língua inglesa no mundo	58
2.4 Sujeito entre-línguas	66
2.5 O significante cultura	67
2.5.1 A busca por uma definição	67
2.6 A cultura e o ensino de língua estrangeira	74
2.7 A questão do livro didático no ensino de língua estrangeira: representações da procura pela homogeneidade cultural	80
2.8 Conclusão do capítulo	85

3 PESQUISA, MÉTODO DE ANÁLISE E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO	86
3.1 Introdução ao capítulo	86
3.2 Processo seletivo	87
3.3 Os professores entrevistados	90
3.3.1 Formação escolar	91
3.3.2 Experiência profissional	92
3.3.3 “Experiência” cultural e “natividade” linguística	92
3.3.4 Perfil geral dos candidatos entrevistados	94
3.4 Condições de produção do discurso	99
3.4.1 Introdução às condições de produção do discurso	99
3.4.2 A entrevista	100
3.4.3 Perguntas da entrevista	102
3.4.4 A “escolha” profissional	103
3.4.5 Línguas materna e estrangeira: entre a (des)estabilidade e a (in)segurança	104
3.4.6 O discurso da competência comunicativa e do método comunicativo ..	109
3.4.7 Conclusão sobre as condições de produção do discurso	112
3.5 Conclusão do capítulo	113
4 REPRESENTAÇÕES NO DISCURSO DE SUJEITOS-PROFESSORES.	113
4.1 Introdução do capítulo	113
4.2 Representações sobre a cultura na língua e disseminação cultural.	117
4.3 Representações sobre o ensino de cultura como uma habilidade/competência comunicativa	132
4.4 Representações da língua inglesa como <i>língua francamente</i> disseminada	142
4.5 Representações sobre o professor como instrumento disseminador da cultura	155
4.6 Conclusão do capítulo	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICES	183

INTRODUÇÃO

O ensino de língua estrangeira no século XXI vem tomando formas nunca antes experimentadas. Pode-se dizer que a aceleração da globalização, que se observa a partir do fim do século passado, trouxe possibilidades de contatos interculturais jamais vistos, fato que influenciou particularmente o ensino de língua em contexto de língua estrangeira – ou seja, em territórios onde determinada língua-alvo não é majoritariamente usada e, assim, cuja suposta cultura não é, de acordo com o senso comum, disseminada.

Na posição de professora de inglês como língua estrangeira em um instituto de idiomas¹ ao longo das duas últimas décadas, a presente pesquisadora tem observado uma mudança significativa no que concerne o acesso por parte do aluno e do professor à informação, seja ela de qualquer fonte midiática. Até o fim do século passado, para se explorar uma atividade de vídeo, por exemplo, que não estivesse já preparada com o material de apoio ao livro didático, era necessário recorrer a gravações de programas de televisão diversos, provenientes do país de origem da língua em questão. Hoje, com o advento da internet, há centenas de *websites* em que esse tipo de material pode ser encontrado e preparado para uso em sala de aula. Tanto os professores como os aprendizes têm um acesso infinitamente maior ao conteúdo veiculado na língua-alvo, seja qual for a variante dialetal e, como não poderia deixar de ser, a suas diversas manifestações culturais.

Levamos em consideração que o contato com uma língua estrangeira traz embutido o próprio contato com as diversas manifestações culturais, até mesmo aquelas que se considere, *a priori*, genuínas de certa cultura, como o que se chama, no universo leigo, de inglês britânico ou inglês americano. Por mais que se acredite ser possível escolher uma variação dialetal como objeto principal de ensino ou aprendizado – ainda que esta seja uma variação supostamente neutra, como o International English – não há como restringi-la a uma forma de cultura estática e homogênea.

¹ Gostaria de esclarecer que o contexto utilizado nesta pesquisa é o de ensino de língua estrangeira em institutos de idiomas, no qual a pesquisadora está inserida como professora há cerca de 25 anos. Concordamos que explorar a realidade de profissionais de escolas de ensino regular público e privado traria maior abrangência de discursos. No entanto, acreditamos que analisar o contexto proposto, realidade cada vez mais presente na história de vida de aprendizes de língua estrangeira, possa contribuir de maneira importante para a pesquisa da área.

Dessa forma, começou a despertar nosso interesse em interpretar qual seria a posição discursiva do professor de língua estrangeira como disseminador cultural dentro dessa mudança de paradigma, nesse bombardeio de informação multidimensional, também consequência da globalização. A suposta posição de representante cultural da língua-alvo – contato cultural antes acessível de forma remota, fazendo com que o professor exercesse um papel primordial de “transmissor” da cultura – parece agora estar sendo compartilhada por outras tantas formas de contato com a(s) cultura(s) da língua-alvo. Esse fenômeno nos parecia, de forma intuitiva, exercer influência singular no papel do professor em sala de aula.

Essa curiosidade investigativa direcionou minha primeira pesquisa de mestrado, intitulada “Acquisition of Sociocultural Awareness by E.F.L. Teachers in Brazil” (JORGE, 2004). A pesquisa teve como foco a procura da correlação entre três elementos: (1) a proficiência linguística de professores de língua inglesa; (2) um suposto conhecimento da cultura da língua-alvo; (3) uma flexibilidade em relação a essa cultura estrangeira e sua cultura primeira.

Em linhas gerais, o paradigma a ser seguido foi o campo da antropologia cultural. Como a proposta de pesquisa lidava com a perspectiva de professores de língua inglesa em um contexto de ensino de língua estrangeira, o modelo cunhado por Pike (1954) pareceu bastante pertinente, na época, como parâmetro científico de análise.

O paradigma cartesiano de Pike (1954) apresenta basicamente dois pontos de vista diferentes sobre o estudo e a análise de certa cultura. Partia-se, portanto, naquele momento, do pressuposto da existência de uma cultura de certo país que fosse uma só, homogênea e livre de conflitos – ponto de vista bastante disseminado por livros didáticos de ensino de línguas utilizados então.

Podíamos ver, na época, que havia, de fato, o intuito pressuposto de se focar “cartões postais” de nações hegemônicas que teriam direito sobre a língua-alvo (BOLOGNINI, 1991; PERUCHI; CORACINI, 2003; TILIO, 2010) e produtos culturais emblemáticos, fruto do discurso da unidade cultural nacional (HALL, 2015²) dessas nações, as quais supostamente originam tal língua. Os assuntos tratados nesses livros didáticos também pareciam concentrar-se nas tradições culturais de países hegemônicos e, como também mostraram Peruchi e Coracini (2003), víamos uma

² Original de 1997. As próximas referências à obra serão feitas conforme a edição consultada.

presença de curiosidades e peculiaridades – tidas como exóticas – de certas comunidades menos privilegiadas, tratadas com pouca atenção, de modo a serem consideradas não pertencentes de fato àquela cultura. Seus problemas sociais eram apontados, em forma de vídeos ou textos, e abordados de forma discreta, guardando uma distância que parecia ter a intenção de neutralidade.

A concepção monolítica, estanque e homogênea de cultura de uma nação parecia avalizar esse ponto de vista de pesquisa e, portanto, o paradigma binário de análise de Pike (1954) – a oposição *insider* versus *outsider* de uma cultura – conformava-se de forma apropriada ao que se acreditava poder ser, de fato, analisado. Para tanto, o autor cunhou os pontos de vista *emic* e *etic*.

A abordagem *emic* é derivada do termo *phonemic*, ou seja, uma alusão às regras internas de combinação dos sons de uma língua. Segundo o autor, essa abordagem analisaria uma cultura sob o ponto de vista de membros de “dentro” dela, os *insiders*. Ou seja, os indivíduos seriam capazes de investigar seus próprios comportamentos, conceitos, produtos e práticas. Um exemplo dessa abordagem seria a cultura brasileira analisada sob o ponto de vista dos brasileiros.

Do outro lado do *continuum* está a abordagem *etic*, a qual é derivada do termo *phonetic*, ou seja, os sons de todas as línguas, indiscriminadamente descritos pelo IPA³. Essa seria, de certa forma, uma análise sob o ponto de vista de um *outsider*, isto é, de um observador que se depara com uma determinada cultura da qual ele, em princípio, não faz parte e que não “considera” ser a sua. É a percepção que, supostamente, uma pessoa que nasceu e viveu grande parte da sua vida na França, por exemplo, teria sobre o *modus vivendi*, o comportamento, os produtos e as práticas dos brasileiros, seja qual for a origem de seus progenitores.

Essa perspectiva binária de análise cultural levantada pelo autor parecia, na época, fornecer à pesquisa um paradigma epistemológico para investigar o dinamismo e a flexibilidade de trânsito da percepção cultural dos professores. No estudo conduzido, essas duas perspectivas foram transferidas e alocadas ao professor de inglês falante considerado nativo (*emic*) e ao professor de inglês considerado não nativo (*etic*).

Buscamos, naquele momento, avaliar se o conhecimento linguístico do professor de inglês não nativo e sua assimilação de diversos aspectos culturais – os

³ Disponível em: <<https://www.internationalphoneticassociation.org/content/full-ipa-chart>>. Acesso em: 9 jun. 2018.

quais são arbitrários e, muitas vezes, estereotipados, mas que povoam, ainda, a imaginação coletiva acerca da cultura-alvo – teriam influência direta na sua eficiência como facilitador de aprendizagem. Na verdade, tínhamos a intenção de averiguar a nossa hipótese acerca da suposta superioridade do falante nativo como professor da língua-alvo.

A nosso ver, a “natividade” linguística e cultural do falante nativo, sua “intuição” em relação à sua língua materna ou “primeira”, sua “natural” proficiência linguística e sua vivência da cultura em questão, por ter nascido e sido criado no país, seriam questionáveis e não necessariamente os tornariam os mais eficientes professores. Pelo contrário, percebia-se que muitos professores não nativos possuíam proficiência linguística suficiente para atuar como professores da língua-alvo e usá-la ainda como instrumento de comunicação, mesmo sem nunca haver visitado os países supostamente originários da língua. Ainda assim, possuíam certo conhecimento de produtos e práticas culturais desses locais e tinham também flexibilidade discursiva em relação a estereótipos e diversidade cultural, de forma que poderiam ser professores até mais “eficientes”. Acreditávamos que seu conhecimento linguístico adquirido e sua curiosidade cultural os tornassem mais flexíveis e com melhores condições de transitar entre o mundo dos alunos e a abstração idealizada da língua-alvo.

O método utilizado para se chegar aos resultados propostos foi a criação de um questionário dividido em cinco partes diferentes e complementares, cada uma delas analisando um dos aspectos em questão:

- (1) teste de proficiência: Cloze Test (OLLER; CHIHARA, 1978);
- (2) interesses, hábitos e símbolos culturais que poderiam envolver ou estar conectados à língua em questão, autoanálise da frequência e da variante adotada no uso da língua inglesa, descrição de escolha profissional e experiência de docência;
- (3) interpretação de dez situações hipotéticas descrevendo comportamentos socioculturais que poderiam gerar conflito cultural;
- (4) teste de atitude linguística (SPOLSKY, 1969);
- (5) análise da cena de um filme em que se retratava uma cena de uma comemoração icônica nos Estados Unidos, o Dia de Ação de Graças, interpretação cultural e diagnóstico do conhecimento cultural concreto acerca de estereótipos da cultura norte-americana.

As cinco partes do questionário descritas foram apresentadas a instrutores de inglês como língua estrangeira na cidade de São Paulo. O contexto de ensino desses profissionais era o mais diverso possível: institutos de idiomas e escolas regulares da rede pública e privada. A única parte apresentada aos professores falantes nativos foi a de número 3, porque houve uma tentativa de se expressar o ponto de vista de um suposto *insider* (*emic*) da cultura e compará-lo com o ponto de vista de um *outsider* (*etic*).

Ao confrontarmos as respostas dos dois grupos de professores, a pesquisa qualitativa e quantitativa empreendida nos levou a concluir que apesar de não haver evidências de que professores não nativos com profundo conhecimento da(s) cultura(s) e língua em questão seriam tão eficientes facilitadores de aprendizagem quanto professores supostamente nativos, surgiu a hipótese de que o transculturalismo desenvolvido pelo primeiro grupo pode vir a ser, na verdade, um componente deveras facilitador da aprendizagem quando o instrutor compartilha a língua e a cultura maternas do aprendiz. Seria, por assim dizer, um vislumbre da ambivalência cultural que intuitivamente víamos aparecer.

A questão da identidade cultural do professor de língua inglesa em um contexto de ensino de língua estrangeira é, portanto, nosso grande interesse de pesquisa. A suposta supremacia do falante nativo sobre o professor não nativo começava, daí, a mostrar certa fragilidade na sua questão empírica. O caminho estava começando a se traçar, mas ainda parecia pouco conclusivo.

Na presente pesquisa, procuramos partir para uma análise com subsídios teóricos, a nosso ver, mais coerentes com o cenário contemporâneo e o contexto pós-moderno em que está inserido esse profissional. A metodologia anterior – ao lidar com o conteúdo literal do insumo linguístico (seja em forma de questionários ou de testes), as interpretações e as análises de manifestações culturais – buscou alçar certa precisão de informação e interpretar o conteúdo da materialidade discursiva, levando em consideração, portanto, o sujeito cartesiano, com total controle sobre o conteúdo do discurso que expressa.

Podemos dizer que a nossa pesquisa anterior, embora não haja qualquer menção a tal teoria em seus pressupostos de análise, utilizou, ao analisar as respostas dos voluntários ao questionário, um modelo de pesquisa que se alinha à análise de conteúdo (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005), ou seja, direcionou a busca da verdade por meio da análise do que estaria por trás da materialidade do texto, tentando chegar na

intenção do autor, levando ainda em consideração que o sujeito tem total controle sobre seu discurso. Não houve, também, qualquer análise do contexto sócio-histórico da produção do discurso analisado – fator de suma importância quando se trata de uma análise de perspectivas culturais e questões identitárias – ou mesmo uma análise, ainda que intuitiva, da relativização do papel do profissional de ensino de língua inglesa e os diversos discursos que atravessam a sua prática discursiva, sejam esses de origem metodológica de ensino ou da(s) cultura(s) da língua-alvo.

A pesquisa anterior foi descrita para fazermos uma comparação entre a sua base teórica e a intenção de análise da presente pesquisa. Tínhamos, na época, a ideia de acessar – por meio da análise do que se poderia depreender do discurso dos sujeitos-professores que participaram de todas as fases da pesquisa – qual a intenção do interlocutor e o que ela poderia significar em termos de percepções acerca das duas culturas e do ensino de língua estrangeira que julgávamos, nós mesmos, se não homogêneas e unas, bastante comparáveis em aspectos binariamente contrastantes.

Essa abordagem, além de desconsiderar as questões referentes à heterogeneidade e à diversidade cultural, considera o interlocutor participante da pesquisa como sujeito com total controle do que expressa. Levou-se em consideração o sujeito cartesiano, isto é, aquele que julga saber o sentido do que expressa e imagina que o interlocutor irá entender exatamente o que se quer dizer com a escolha verbal, de forma e de conteúdo que se fez.

Esse ponto é crucial na abordagem de análise utilizada na presente pesquisa. Lidaremos aqui com o sujeito pós-moderno, aquele que, por diversos fatores, vai totalmente de encontro à concepção cartesiana de sujeito. Levaremos em consideração, portanto, uma abordagem de sujeito em que este não é considerado fonte inexorável de seus dizeres e cujo discurso é atravessado pela exterioridade da historicidade e pelo atravessamento de outros discursos. Trata-se de uma concepção de sujeito em que se levará em consideração aspectos explorados por questionamentos levantados durante a segunda metade do século XX, assim como as concepções trazidas pela modernidade tardia, ou seja, o mundo e seu contexto depois da Segunda Guerra Mundial.

Como base de análise da materialidade discursiva, utilizaremos a Análise do Discurso pecheutiana (AD), a qual se constitui como disciplina de entremeio na relação com três domínios disciplinares: a psicanálise, o materialismo histórico e a linguística. Levaremos em consideração, portanto, o sujeito clivado pelo inconsciente

(Freud/Lacan), atravessado pela ideologia (Marx/Althusser) e que tem muito pouco controle sobre a relação que seu discurso constrói entre significante e significado (Saussure). Usaremos teorias como as questões de identidade cultural de Stuart Hall (2015) e o hibridismo cultural de Homi Bhabha (2013⁴), que levam em consideração essa fluidez na questão do sujeito e suas percepções acerca da(s) cultura(s) e sua fragmentação identitária no século XXI. Essas teorias apontam para um descentramento do sujeito pós-moderno, levando-se em consideração as influências sociológico-comportamentais a partir da segunda metade do século XX.

Vamos analisar a materialidade linguística de dizeres de professores nos embasando em pressupostos teóricos que tratem de questões identitárias e que enfoquem aspectos da pós-modernidade e da globalização, a fim de buscar compreender aspectos de sua identidade cultural, interculturalidade⁵ e sua relação com os significantes língua e cultura.

Na presente pesquisa, vamos recorrer, novamente, a professores de língua inglesa como língua estrangeira – novos voluntários com características muito similares às dos participantes da primeira pesquisa. O intuito de trabalharmos mais uma vez com esses profissionais foi o de se tangenciar a pesquisa anterior, utilizando-se uma população similar, mas outra fundamentação teórica. Ou seja, como exposto acima, utilizaremos um método de análise que nos forneça subsídios teóricos que levem em consideração a contextualização histórica e o descentramento do sujeito – ocorrido no século XX. Desejamos que este novo caminho nos conduza a uma tendência de representação de certos aspectos culturais e nos ajude a compreender a posição discursiva do sujeito professor brasileiro de inglês como língua estrangeira que encontramos hoje.

Assim, nosso objeto de pesquisa é o discurso do professor acerca dos significantes língua, cultura e interculturalidade por meio da análise de seus dizeres em entrevistas de trabalho em um instituto de idiomas na cidade de São Paulo, estado de mesmo nome, Brasil. O nosso propósito é analisar o atravessamento ideológico no

⁴ Original de 1994. As próximas referências à obra serão feitas conforme a edição consultada.

⁵ A polêmica em torno do conceito de interculturalidade hoje em dia nos exige definir a qual ideia nos referimos, e que, ao mesmo tempo, não negamos outras definições, principalmente baseando-nos no conceito levantado por Catherine Walsh.

Disponível em <<http://catherine-walsh.blogspot.com/>> Acesso em: 12 nov. 2018.

Ao longo da dissertação, no entanto, entendemos por interculturalidade uma ilusória competência e habilidade de se transitar entre culturas, o que nos leva ao equívoco da ideia de ter seu suposto desenvolvimento sob controle e de forma consciente.

discurso do sujeito na interessante posição de candidato a professor, o que nos daria referências à prática da abordagem de certos aspectos culturais em sala de aula por meio do ensino da língua para cuja disseminação esse profissional, de certa forma contribui. Acima de tudo, desejamos recortar e analisar dizeres nos relatos dos professores que nos dariam indícios sobre seu papel como instrumento de propagação da língua e da(s) cultura(s) dessa língua.

Os **objetivos específicos** de pesquisa são:

- (1) Compreender a posição discursiva do professor de inglês não nativo e sua relação com a(s) cultura(s) da língua-alvo. Chamar a atenção para essa posição de interculturalidade em que se encontra o professor de língua estrangeira em um mundo considerado globalizado.
- (2) A partir das representações acerca dos significantes “língua” e “cultura”, compreender o atravessamento ideológico do discurso do professor de inglês em relação ao seu papel de disseminador desses objetos de conhecimento e suas variadas abordagens em sala de aula.

Os **objetivos gerais** de pesquisa são:

- (1) Promover discussões acerca do tema do ensino de língua e cultura estrangeiras que possam contribuir para um maior entendimento da relação entre esses dois conceitos na sala de aula de língua estrangeira.
- (2) Procurar caminhos discursivos de contribuição para a formação e a capacitação de professores de língua estrangeira que promovam um maior entendimento da instabilidade dos conceitos que permeiam seu objeto de ensino.

Desta forma, a **hipótese** por meio da qual procuramos nortear a presente pesquisa é a de que o discurso de professores de língua inglesa como língua estrangeira tenderia a construir representações as quais poderiam reforçar uma idealização e homogeneização de uma língua e de uma cultura-alvo. Hipotetizamos também que tais representações ancoram-se em pré-construídos do discurso pedagógico (cursos de formação pedagógica, livros didáticos, seminários, conferências, palestras, treinamentos etc.) pelo qual o discurso de tais profissionais é atravessado. E, por fim, a posição de entre-lugar do professor de língua estrangeira nos leva a hipotetizar, ainda, que podem emergir em seu discurso algumas características de hibridismo cultural.

Baseando-nos nesta hipótese, partimos para as seguintes **perguntas de pesquisa**:

- (1) Quais representações esses sujeitos-professores constroem sobre os significantes “língua” e “cultura” e suas implicações na práxis em sala de aula?
- (2) O que, nessas representações, pode nos dar indícios significativos do atravessamento da ideologia do discurso pedagógico de língua estrangeira acerca do ensino da língua-alvo e sua(s) cultura(s)?
- (3) Que lugar discursivo o sujeito-professor de inglês ocupa quando se incumbem da tarefa de transmitir conhecimento linguístico e cultural?
- (4) Que aspectos característicos de hibridismo cultural (BHABHA, 2013) podem-se entrever nos dizeres dos sujeitos?

Organização da dissertação

A dissertação será apresentada em quatro capítulos. Os dois primeiros serão dedicados à abordagem teórica que permeia os pressupostos da presente pesquisa: a questão da definição dos significantes língua e cultura e as linhas teóricas que conduzem as formas de análise das acepções desses significantes. A análise dos efeitos de sentido das representações a serem recortadas no discurso de sujeitos-professores deverá levar em consideração esses pressupostos. A segunda metade da dissertação se dedicará a descrever e analisar a produção do discurso, da sua fonte à sua materialidade, levando-se primeiro em consideração uma descrição de seus aspectos objetivos, como os participantes e o contexto em que se encontram, e, finalmente, a análise do seu discurso propriamente dita.

No capítulo 1, haverá uma descrição dos três principais pressupostos teóricos nos quais se baseou a análise de *corpus* da presente pesquisa. Desejamos delinear, para maior entendimento do leitor, não só uma descrição das teorias apresentadas brevemente nesta introdução, mas também articulá-las e justificar a pertinência da presença dessas teorias na atual análise.

O capítulo 2 apresentará a busca por definições dos significantes “língua” e “cultura” nas linhas antropológicas, assim como as abordagens desse conceito no campo do ensino de língua estrangeira. Julgamos pertinente fazer um contraponto entre as teorias e análises contextualizadas pré e pós-globalização para um melhor entendimento do contexto sócio-histórico do discurso analisado.

No capítulo 3, descreveremos o método de captação dos dizeres analisados e do perfil dos sujeitos-professores que contribuíram com a nossa pesquisa. Serão também resgatados aspectos da AD, como a produção de dizeres conceito o qual é de suma importância para nossa pesquisa.

O capítulo 4 analisará os efeitos de sentido da materialidade discursiva extraída dos dizeres dos professores entrevistados. Faremos um recorte dos fios discursivos, em conformidade com os nossos objetivos, conforme as perguntas de pesquisa e a nossa hipótese.

Pretendemos, assim, na conclusão desta pesquisa, encaminhar algumas questões referentes à posição discursiva do professor não nativo de língua estrangeira em relação à língua e à cultura que são seu foco profissional: o contexto da relação ensino-aprendizagem inserido no momento sócio-histórico em que nos encontramos na segunda década do século XXI.

1 O SUJEITO PÓS-MODERNO E AS QUESTÕES IDENTITÁRIO-CULTURAIS

1.1 Introdução ao capítulo

O objeto da presente pesquisa é a análise do discurso do professor de língua estrangeira acerca dos significantes “língua” e “cultura” e suas múltiplas representações. Analisaremos o discurso de um profissional que exerce essa profissão durante a segunda década do século XXI, período no qual a globalização tem se evidenciado cada vez mais de forma concreta. Esse profissional vive em uma das maiores cidades da América Latina e tem como objeto de ensino uma língua que ocupa um lugar peculiar no mundo de hoje: a língua inglesa.

A língua inglesa é, neste momento, considerada um dos mais difundidos *instrumentos* – assim como a tecnologia, os meios de transporte e de comunicação – para que se possa atingir uma “participação” do mundo chamado globalizado, em maior ou menor grau. Por meio dela pode-se, com certeza, ter acesso à informação que tantos parecem querer ter, ainda que de forma superficial. Ter esse, digamos, domínio também parece carregar um significado de “pertencimento”. Ao ter a sensação de se conhecer os meandros da língua em questão e acreditar saber como manipulá-la, o indivíduo acredita adentrar um grupo exclusivo e seletivo e, ao fazer parte dele, ter acesso irrestrito à informação.

Pode-se considerar que a língua portuguesa foi a primeira língua estrangeira a ser ensinada no Brasil, para a catequização dos índios (HELB, s/d)⁶. Passamos pela fase do ensino e da consolidação da língua portuguesa como língua oficial para o ensino das línguas clássicas, como o latim e o grego, e daí para o ensino de línguas modernas como o francês, o alemão e o inglês.

A partir daí, pode-se dizer que o ensino de língua estrangeira vem de um “espírito colonialista”: da imposição de uma língua e uma cultura em detrimento da vigente, da local, para se ter acesso a certo conhecimento. Discursivamente, podemos dizer que tal origem parece ter tido um impacto significativo na história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Conjecturamos que a prática da desvalorização da cultura e das línguas locais e, em contrapartida, do enaltecimento do que vem de fora,

⁶ Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1013-1500/51-chegada-dos-portugueses-ao-brasil-e-o-ensino-informal-de-portugues-como-lingua-estrangeira>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

se não teve a sua origem nesse movimento invasivo linguístico e territorial, tenha vindo reforçar uma busca de perfeição em um modelo externo, a incorporação do que seria considerado “melhor”, contribuindo, assim, para a procura pela colônia de uma completude no outro, em um modelo de fora, o qual pode-se considerar idealizado.

Hoje, o ensino de língua inglesa ocupa lugar predominante e absoluto no ensino de línguas estrangeiras em todo o território brasileiro, seja na rede pública ou particular e em institutos de idiomas. A obrigatoriedade do ensino do inglês como língua estrangeira como parte do currículo escolar aconteceu recentemente, a partir de 2017⁷. Mesmo assim, a língua inglesa já vinha imperando absoluta como “a” língua estrangeira ensinada no Brasil, mesmo quando ainda não era obrigatória, especialmente a partir da década de 1970.

São raras as instituições, geralmente na rede particular de ensino, que administram uma segunda língua estrangeira. Não existe, como na França, a escolha, dentre várias (normalmente inglês, alemão ou espanhol), de uma primeira língua⁸ estrangeira obrigatória – feita no equivalente ao sexto ano do ensino fundamental 2 – e uma segunda língua estrangeira obrigatória, a qual se faz no primeiro ano do ensino médio, caso o aluno escolha seguir o ensino médio regular⁹. Já nos Estados Unidos, a obrigatoriedade de aprendizagem de uma língua estrangeira varia de acordo com o estado. Não existe uma lei federal que regule a língua a ser aprendida. Algumas regulamentações estaduais exigem a aprendizagem de uma língua estrangeira no ensino médio, mas a língua a ser aprendida é optativa e o espanhol é o mais escolhido¹⁰.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), prova elaborada pelo Ministério da Educação para avaliar competências e habilidades dos concluintes do ensino médio, avalia o conhecimento das línguas inglesa e espanhola como línguas estrangeiras. Alguns dos exames pré-vestibulares ainda oferecem o francês como opção de avaliação de língua estrangeira, mas a grande maioria avalia apenas o

⁷ Disponível em: <<https://istoe.com.br/ensino-do-ingles-vira-obrigatorio/>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

⁸ Vemos mesmo em Revuz ([1998] 2006) que essa terminologia usada no contexto escolar francês, na verdade, o “estar-já-aí” de uma primeira língua sem a qual, segundo a autora, não se poderia aprender uma “primeira língua estrangeira”.

⁹ Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales.html>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.americasquarterly.org/content/education-dual-language-instruction-united-states>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

conhecimento da língua inglesa. Parece patente, portanto, a soberania da língua inglesa no ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Como dizem vários autores – notadamente Pennycook (1994), Phillipson (1992) – não se podem desconsiderar as implicações políticas e econômicas do ensino de inglês como língua estrangeira. Sua expansão e seu uso nos dias de hoje têm como origem a colonização feita pela Inglaterra, que teve seu auge na segunda metade do século XIX, e a expansão econômica dos EUA no pós-guerra do século XX. No entanto, a língua inglesa parece ser mitificada tanto na ideia do seu alcance como instrumento de comunicação no mundo globalizado como no modelo de uso de suas formas normativas – ou seja, a procura da completude de um modelo irreal de língua, idealizada por muitos, permeia a práxis do seu ensino.

Pensamos que o ensino da língua inglesa como língua estrangeira no Brasil consolida a posição, por parte tanto dos professores não nativos da língua como de seus aprendizes, de recipientes de regras linguísticas normativas e representações culturais idealizadas. No entanto, enquanto conhecedor – e, acima de tudo, detentor do conhecimento – da língua e da cultura em questão, a posição do professor é ambígua. O profissional localiza-se entre a posição de aprendiz da língua, pois que essa não é considerada a sua língua primeira, e a posição de transmissor desse conhecimento, que procura sua legitimidade como fonte desse conhecimento. Por isso, acreditamos que seu hibridismo constitutivo tem um forte componente de hibridismo cultural: uma forte posição de sujeito “entre culturas”. Sua interculturalidade é marcada por essa posição dinâmica entre ser um modelo de uma referência linguístico-cultural estrangeira e, ao mesmo tempo, ter originalmente pertencido a outro sistema cultural e outra língua originais (“já-aí”).

Apesar de não ter havido no Brasil, ex-colônia de Portugal, ocupação geográfica concreta por parte da Inglaterra ou dos Estados Unidos, há, no entanto, uma influência bastante intensa e dinâmica dessas culturas hegemônicas de língua inglesa na educação formal e na cultura brasileira. Basta notar que a aprendizagem e o domínio da língua inglesa são vistos como *commodity* (JORDÃO, 2010) e, portanto, essa é a língua estrangeira ensinada em escolas regulares da rede pública ou privada. Dessa forma, parece bastante pertinente pesquisar a posição, a interpelação ideológica ou, até mesmo, a caracterização da ambivalência do professor dessa língua em relação à cultura hegemônica.

A fim de situar epistemologicamente o discurso que será analisado nessa realidade contemporânea, escolheram-se referências de análise que abarcassem os elementos do contexto histórico em que nos encontramos: a pós-modernidade, assim como as suas mais variadas implicações, e a aceleração da globalização. Para tanto, utilizaremos duas teorias de análise cultural contemporâneas: a identidade cultural na pós-modernidade de Stuart Hall (2015) e a questão do hibridismo cultural levantada por Homi Bhabha (2013).

Nosso instrumento de análise será baseado nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso pecheutiana que, como veremos, alinha-se de forma bastante coerente com as teorias culturais descritas mais adiante neste capítulo, especialmente no que diz respeito à heterogeneidade, ao descentramento e ao hibridismo inerente ao sujeito pós-cartesiano.

1.2 O sujeito da pós-modernidade: teorias identitárias, Análise do Discurso pecheutiana e o hibridismo cultural

A seguir, faremos uma exposição das três linhas teóricas que formam o alicerce da presente pesquisa. Acreditamos ser pertinente agrupá-las dessa forma, pois elas dialogam entre si, principalmente no que concerne à sua acepção do sujeito pós-moderno e seu descentramento.

Partiremos da descrição que Stuart Hall (2015) faz dos cinco fatores que contribuíram para o descentramento do sujeito na segunda metade do século XX e traçaremos um percurso de articulação entre esses fatores e os pilares fundamentais da Análise do Discurso pecheutiana, base teórica fundamental do presente estudo.

Além de também se alinhar de forma bem coerente com a AD, os cinco fatores supracitados poderão, por meio de seus pressupostos, fornecer-nos uma sustentação analítica acerca das questões identitárias do sujeito pós-moderno, este que acreditamos delinear as características principais do nosso objeto de estudo, o professor de língua inglesa no atual contexto histórico.

Assim, também, será possível fazer uma descrição da teoria principal de nossa pesquisa, aquela que norteia os princípios básicos da procura pela confirmação da hipótese e, por conseguinte, pelas respostas às perguntas de pesquisa e, logo, ao próprio método analítico aqui utilizado: a Análise do Discurso pecheutiana. Essa

descrição se faz pertinente, pois relacionaremos seus conceitos e princípios básicos com o objeto de pesquisa em si, fazendo conexões que possam esclarecer e justificar nosso caminho teórico.

Passaremos, então, a uma associação entre as duas linhas teóricas já articuladas e o hibridismo cultural de Homi Bhabha (2013), o qual lida mais diretamente com a relação colonizadora-cultural da língua inglesa e suas implicações. Pensamos, assim, ter situado de forma abrangente nosso objeto de estudo, o discurso do professor de inglês em um contexto de língua estrangeira no mundo que se diz globalizado do século XXI, dentro da fundamentação teórica que norteou nossa análise.

1.3 Stuart Hall: identidades culturais na pós-modernidade

O século XXI já se iniciou vinculado a um fenômeno chamado globalização. Essa dinâmica, por si mesma, não era novidade na história da humanidade. Apesar de não fazer parte do escopo do presente estudo, é importante ressaltar que nos alinhamos de forma leiga com o senso comum de que o contato entre diferentes grupos populacionais existiu em menor ou maior grau, de forma efêmera ou perene. Movimentos, deslocamentos e confrontos bélicos entre populações, como é sabido, parecem ter acontecido desde tempos remotos. Mas, de fato, o mundo começara a se globalizar, a firmar um contato mais constante de um extremo a outro, desde a época das grandes navegações. Pode-se dizer que o globo terrestre foi desnudado, inicialmente, pelas marinhas portuguesa e espanhola, a partir do século XIV e, assim, grande parte dele, pouco conhecida até então, foi sendo descoberta – conforme termo usado no jargão escolar, que se utiliza do termo “descobrimento” em seus discursos durante certas disciplinas, como história e língua portuguesa.

No entanto, a comunicação, em si, entre lugares longínquos, embora tivesse se tornado possível, estava longe de ser rápida: poderia levar semanas ou, até mesmo, meses. Havia-se feito a proeza de ir a certos lugares e explorá-los com a sofisticação dos meios de transporte, mas não se havia necessariamente encurtado a comunicação entre eles de forma rápida e facilitadora. Seria somente no século XX que a comunicação se aceleraria, de fato, através dos meios de transporte e da transmissão via satélite. E, finalmente, com o advento da *World Wide Web*, no fim do

século passado, instalou-se a comunicação instantânea. Julga-se hoje em dia que grande parte da população mundial tem acesso a uma quantidade considerável de informações em tempo real sobre o que está acontecendo em lugares distantes. Segundo Hall (2015), esse advento contribuiu de forma bastante significativa para a construção da identidade pós-moderna.

Stuart Hall (2015, p. 12) afirma que “a identidade unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. Essa visão de um sujeito centrado seria fruto de duas concepções principais: a racionalidade do Iluminismo (o sujeito cartesiano) e o conceito de “culturas nacionais” (HALL, 2015, p. 29), baseado em uma homogeneidade inerente. O segundo conceito é facilmente verificável no modo pelo qual a representação de cultura é refletida no ensino de língua estrangeira. Quando se pretende ensinar cultura através de estereótipos icônicos – datas históricas (como o 4 de julho, data da assinatura da Declaração da Independência dos Estados Unidos), pratos típicos (como a feijoada brasileira), noções homogeneizadas (a falta de pontualidade dos brasileiros) etc. – reforçam-se as visões generalizantes e, portanto, estereotipadas de um grupo de pessoas pertencentes a um estado-nação. Essa acepção monolítica de cultura vai totalmente ao encontro, na verdade, do primeiro conceito, fundamentado no Iluminismo: a ilusão de um sujeito racional, controlador e senhor de si. Ambas fazem parte de uma visão de mundo que se escora na estabilidade, na homogeneidade e no controle. Parece não haver espaço para o afloramento da instabilidade, da heterogeneidade, do lapso, do diferente e da imprevisibilidade. Nesse contexto, leva-se em consideração uma visão de mundo baseada no sujeito cartesiano, para a qual os sentidos são fixos e inalterados.

Partindo-se da premissa racional e centrada, a noção de identidade cultural seria imóvel e inalterada. Conviveríamos supostamente com e em culturas circunscritas a áreas geográficas arbitrárias, onde habitariam indivíduos que pertencem a uma só cultura, os quais teriam uma só maneira de agir, pensar e conceber o simbólico à sua volta. Sabe-se, no entanto, que a realidade cultural palpável, na verdade, nunca se apresentou assim. A equivalência “uma cultura = uma nação” é uma acepção abstrata de realidade que, na prática, nunca existiu.

Pelo contrário, abundam exemplos na história mundial de imposições e unificações políticas e, assim, tentativas de homogeneizações culturais, feitas de forma muito pouco natural ou até sob a imposição bélica. Podemos verificar que, ao longo da história, esse processo é, na verdade, o que compõe os movimentos de fusão

cultural. A exceção é a resistência à imposição de uma cultura hegemônica, como podemos verificar até hoje em regiões da Europa como o país Basco, a Catalunha e a Occitânia, para citar três dentre os milhares de exemplos espalhados pelo mundo. Esse ponto de vista unificador, essa visão homogeneizante foi bastante disseminada durante o século XIX com os movimentos de unificação da Europa e a criação de países como a Itália e a Alemanha, ambos frutos de uma imposição política.

1.4 O discurso da cultura nacional

Podemos, assim, perceber um conceito de nacionalidade ou cultura nacional construído para atender ao interesse de um grupo específico, ao qual interessa que haja uma homogeneidade política, uma circunscrição geográfica unificadora. Podemos concluir, portanto, que tal percepção é artificial.

A ideia de cultura nacional se faz então, essencialmente discursiva (HALL, 2015, p. 31) e se torna, assim, de suma importância ao trabalho aqui proposto. Vemos aflorar um conceito que é fundamental para a AD e parece ser, também, fundamental no citado autor: a memória discursiva. É a memória discursiva que constrói a ideia de nação, a representação de uma comunidade imaginária da qual o sujeito depreende um sentimento de pertencimento – uma falsa sensação de segurança.

Hall (2015, p. 31) descreve cinco elementos principais que constroem a ideia da “narrativa da cultura nacional”. Primeiro, a “narrativa da nação” ou as narrativas em si sobre a história e a literatura, que fazem com que seres humanos se conectem a algo que julgam significativo. Segundo, a sensação de “continuidade e de origem” (HALL, 2015, p. 32), de onde vem a ideia de que existe uma raiz comum a um só povo, a qual torna os seus membros, assim como no primeiro elemento descrito, pertencentes a uma única nação. Em terceiro lugar vem a “invenção da tradição”, termo cunhado por Hobsbawm e Ranger¹¹ (HALL, 2015, p. 32), de onde vêm os hábitos ou um conjunto de práticas em comum de um grupo de pessoas que trazem uma sensação de pertencimento a uma mesma origem. O quarto elemento é o “mito fundacional” (HALL, 2015, p. 33), ou seja, narrativas de um tempo mítico original de um povo, em que tudo seria idealizado. E, finalmente, um quinto elemento

¹¹ HOBBSBAWM E.; RANGER T. (orgs.) The Invention of Tradition, Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

denominado por ele o “povo puro e original” (HALL, 2015, p. 33) com seus trajes típicos e canções, que, a seu modo, dão, também, um senso de pertencimento a uma cultura nacional.

Os paradigmas supracitados são claramente resumidos por três princípios de Renan acerca de uma “comunidade imaginada: as *memórias* do passado, o *desejo* de viver em conjunto e a perpetuação da *herança*” (RENAN¹², 1990 apud HALL, 2015, p. 34). São esses conceitos, podemos também afirmar, que permeiam, por exemplo, a formação discursiva da família nuclear no mundo de hoje. Não se pode dizer que o modelo pai-mãe-filhos coabitando um mesmo espaço físico tenha sido a realidade da grande maioria dos seres humanos e, sim, uma mera idealização ocidental cristã. Hoje, tal modelo está sendo desconstruído abertamente principalmente pela visibilidade LGBT que, além de mostrar a possibilidade de famílias com dois pais ou duas mães, escancarou configurações já existentes, mas até então escondidas, como famílias de pais ou mães solteiros.

São esses cinco paradigmas, conectados à questão do descentramento do sujeito na pós-modernidade, que nos transportam para uma possibilidade de se analisar perspectivas de uma suposta interculturalidade da parte de professores de língua estrangeira. Vê-se, num primeiro momento, a procura por uma estabilidade/homogeneidade cultural que talvez não seja mais possível no mundo contemporâneo – que, na verdade, nunca fora em qualquer outro contexto histórico antes do nosso. A articulação desses fatores nos leva a uma perspectiva interessante de análise cultural que talvez possamos ver representada nos dizeres dos professores ouvidos como parte da análise realizada nesta dissertação.

O processo de desconstrução da homogeneidade cultural passa por três características principais: o fato de nações modernas (1) serem compostas por uma pluralidade de culturas, (2) possuírem diferentes classes sociais e grupos étnicos em sua circunscrição geográfica e, também, (3) terem sofrido o impacto da construção de identidades baseadas em modelos hegemônicos, fruto do imperialismo, seja ele por meio de conquista bélica ou midiática. E, por isso, não há “qualquer nação que seja composta por um único povo, uma única cultura ou etnia” (HALL, 2015, p. 36). Existe, na verdade, “um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade” (HALL, 2015, p. 36, grifo do autor).

¹² RENAN, E. *What is a nation?* In: BHABHA, H. (Org.). **Narrating the nation**. Londres: Rotledge, 1990.

É, portanto, a memória discursiva construída por um imaginário de unidade cultural¹³ que faz com que pensemos que pertencemos a certa nação única e, conseqüentemente, a uma suposta cultura homogênea. No entanto, somos, na verdade, atravessados por vários discursos e fragmentados entre múltiplas referências culturais e isso faz com que resultemos em “pura” heterogeneidade. Com a aceleração da globalização a partir do fim do século XX, os sistemas de comunicação interligados, a internet, o encurtamento das viagens internacionais e o acesso à informação das mais diversas manifestações culturais geraram o que o autor chama de “compressão espaço-tempo” (HALL, 2015, p. 40). Pessoas em diferentes lugares do mundo, desde que estejam “conectadas”, ficam instantaneamente a par de notícias que, em outros tempos, saberiam somente no dia seguinte. Não se pode mais medir a distância entre os lugares de forma tangível. Obviamente não é o caso de todos os habitantes do globo terrestre, mas a partir do momento em que se tem acesso à internet e à TV a cabo, o acesso à comunicação extrapolou algumas barreiras geográficas e temporais. Tais fatores trazem uma ilusão de homogeneização cultural global como fruto de um movimento causado pelo consumismo proveniente de tal acesso, agora difundido. No entanto, inversamente, parece também haver certa admiração pela diversidade e a valorização de uma cultura local.

1.5 O descentramento do sujeito

O movimento de Hall (2015) de chamar a atenção para o descentramento do sujeito vem, na verdade, desmascarar uma ilusão de estabilidade que encobria uma diversidade latente, subjacente à noção de unificação cultural conectada à ideia de nação geográfica.

A ideia do descentramento do sujeito levantada por Hall (2015) que ocorreu durante o todo o século XX, mas em especial durante a sua segunda metade – o que se chama de modernidade tardia ou, se preferirmos, o mundo após a Segunda Guerra Mundial –, vem contribuir para desmascarar a ilusão de estabilidade. O

¹³ A associação que fazemos aqui do conceito de Memória Discursiva com o imaginário reflete a concepção da AD de que não tratamos aqui da memória cronológica do sujeito acerca de eventos de sua vida mas, sim, de todos os discursos que o atravessam e compõem a sua heterogeneidade constitutiva. O discurso do imaginário da noção ilusória da cultura nacional contribui, então, para a construção desse atravessamento discursivo.

descentramento do sujeito poderia ser explicado pelo deslocamento nos parâmetros estabelecidos que levavam em consideração a concepção do sujeito cartesiano, racional, senhor de si, de seu discurso e seu pensamento. O descentramento do sujeito significa, basicamente, a limitação de sua agência¹⁴, de seu controle, considerado inquestionável até então. O sujeito passa a ser, também, fruto de circunstâncias, contingências, fatores externos e internos, e uma combinação de elementos que vêm colocar em xeque o sujeito soberano de Descartes. Para Hall (2015), houve cinco fatores principais que contribuíram para esse fenômeno, que descreveremos a seguir.

Ao movimentarmos tais conceitos, no entanto, fez-se pertinente traçarmos um paralelo entre eles e alguns princípios fundamentais da Análise do Discurso pecheutiana, teoria na qual baseamos nossa pesquisa.

Percebemos que existe uma relação coerente entre o descentramento do sujeito apresentado por Hall (2015) e a concepção de sujeito clivado pelo inconsciente e atravessado pela ideologia em que se embasa a AD. Levamos em consideração que, para os dois pontos de vista, a concepção de sujeito se apresenta de forma análoga. Tal coerência nos permitiu traçar um paralelo pertinente entre as duas teorias, fazendo associações teóricas que contribuíram de forma fundamental à nossa pesquisa.

1.5.1 Primeiro fator – novas leituras de Marx: Althusser

Primeiramente, há a releitura da teoria marxista que ocorreu especialmente na década de 1960. Essa nova perspectiva, segundo Hall (2015), foi principalmente feita por Louis Althusser¹⁵ (1966 apud HALL, 2015), para o qual, na verdade, a afirmação de Marx de que o “homem faz a história”, deve ser adicionada a ideia de “condições que lhe são dadas” (ALTHUSSER, 1966 apud HALL, 2015, p. 22), fatores que, a seu

¹⁴ Utilizaremos ao longo deste capítulo referências caracterizantes como “deslocamentos”, “limitações” e “relativizações” do significante “agência”, referindo-se ao contraste entre o centramento do sujeito na modernidade e descentramento na pós-modernidade. A questão central do capítulo, como veremos, é uma fusão entre os fatores de descentramento do sujeito descritos por Stuart Hall em “A identidade cultural na pós-modernidade” e conceitos centrais da Análise do Discurso de Linha Francesa. Pretendemos, portanto, utilizar o termo “agência” e os atravessamentos aos quais vamos nos referir a fim de fazer um contraponto em relação ao sujeito do *cogito*, controlador e racional, de Descartes.

¹⁵ ALTHUSSER, L. **For Marx**. Londres: Verso, 1966.

ver, retiram do indivíduo parte de sua agência sobre as mudanças sociais. As escolhas do indivíduo seriam, portanto, condicionadas a fatores externos a ele, o que limitaria de forma bastante singular sua agência.

Assim, Althusser (1966 apud HALL, 2015) rejeita a ideia de uma essência universal humana e, conseqüentemente, de uma agência individual. Essa é uma questão central para o filósofo, a qual embasa também a Análise do Discurso pecheutiana. Por isso, acreditamos ser primordial traçar um paralelo entre esse componente de descentramento de acordo com Stuart Hall (2015) e a sua aceção no interior dos pressupostos teóricos da AD.

Hall (2015) enfatiza que a rejeição da noção de agência individual, fruto das novas leituras de Marx a partir da década de 1960, é baseada na influência crucial que a contextualização histórica exerce sobre a ação do sujeito. Entendemos, então, que o conceito de ideologia que Althusser irá enfatizar em “Os aparelhos Ideológicos do Estado” (1974) também contribui de maneira primordial para esse mecanismo que faz parte do processo da construção plural e instável da identidade na pós-modernidade.

Para o filósofo, a ideologia é inerente a qualquer sociedade, como um todo, e seu mecanismo perpetua a solidez da estrutura hierárquica da sociedade. A linha marxista original define ideologia como o mascaramento da realidade opressiva social e do conflito das relações de produção, práticas necessárias para se manter o *status quo*. Já Althusser (1974) atribui um viés diferente ao conceito de ideologia, um ponto de vista anti-humanista.

Segundo Althusser (1974) o indivíduo é assujeitado, interpelado pela ideologia, ao reproduzir ideias e conceitos criados pelas classes dominantes. Esse processo é efeito de todo um aparato composto pelo que ele cunhou de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE): a família, a escola, a igreja, os sistemas jurídico, político e sindical e os meios de comunicação, que controlam e disseminam as regras de relações de poder necessárias para manter toda e qualquer sociedade em um certo padrão de funcionamento e perpetuar o *status quo*. O seu lugar na sociedade e no mundo é delimitado, torneado, formatado, moldado pela interpelação na ideologia. Além disso, Althusser (1974) afirma que a ideologia é trans-histórica. Ou seja, os valores, os sistemas e os rituais, por exemplo, podem variar em sua forma de acordo com certos contextos, mas o mecanismo interpelativo em si nunca deixa de existir.

Paralelamente aos AIE, há os Aparelhos Repressivos de Estado, ou seja, os mecanismos de repressão, como a polícia e o exército. O Estado usa os aparelhos ideológicos para justificar sua estrutura implicitamente e, assim, sustentá-la e manter-se no poder; é por meio dos aparelhos repressivos, usando estratégias de violência nem sempre de natureza física, que garante a diluição de qualquer manifestação contrária. Esse mecanismo serviria para perpetuar as relações de produção por intermédio de representações de relações de poder. Sua implementação se dá, em menor grau, por meio da repressão e, em maior grau, por meio de ideias, conceitos e materialidades.

Como diz Althusser (1974):

[...] Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente *pela ideologia*, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada, ou mesmo simbólica. (Não há aparelho puramente ideológico). (ALTHUSSER, 1974, p. 47, grifo do autor)

Conjuguemos, então, o descentramento do sujeito operado pela recusa da ideia de agência individual mostrado por Hall (2015), com o papel da ideologia na interpelação do indivíduo em sujeito, que é um conceito central em Althusser (1974) e adotado pela AD. O discurso do sujeito é atravessado pela ideologia e, assim, também podemos afirmar que as “condições históricas criadas por outros e sob as quais eles nasceram” (HALL, 2015, p. 22) seriam não mais do que a própria interpelação do sujeito pela ideologia.

Michel Pêcheux (2009) transferiu o conceito de interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, proposta por Althusser (1974), para a produção discursiva. Assim, do ponto de vista do discurso, a ideologia é materializada em discursos que atravessam o sujeito e é reproduzida e perpetuada por meio da interpelação. O papel desse conceito é primordial para a AD, visto que é o meio pelo qual se faz a ligação entre o linguístico e o sócio-histórico.

Observamos, portanto, que se pode fazer uma articulação teórica entre o primeiro fator de descentramento do sujeito descrito por Hall (2015) e o conceito de interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, conforme apresentado por Althusser (1974) e adotado pela AD. Essa associação não se faz tão somente pelo fato de Hall (2015) e Pêcheux (2009) utilizarem a mesma fonte teórica (Althusser) para expor suas próprias teorias de constituição de identidade (Hall) e Análise do Discurso (Pêcheux). O ponto principal para o qual queremos chamar atenção é o fato de que o

discurso é parte constitutiva da composição identitária do sujeito e, como vemos aqui nessa conjunção teórica, constitui-se na história, o que nos leva consonantemente à noção de deslocamento da agência individual.

Segundo o mecanismo da interpelação pela ideologia, as identidades não são produto da livre vontade e agência individuais; elas são o produto das interações sociais que ocorrem nos AIE. No nosso discurso identitário existe, na verdade, uma ilusão de se controlar o que se diz, de se ser a fonte primeira do que se diz, quando, na verdade, repetimos discursos já proferidos, com a ilusão de que o que dizemos tem, apenas e tão somente, o significado que intencionamos.¹⁶

Analisar o discurso do professor de inglês levando em consideração que a interpelação do indivíduo em sujeito é parte constitutiva de sua “identidade cultural na pós-modernidade” é, portanto, parte central desta pesquisa. Articulamos, assim, essas duas fontes teóricas para analisarmos o discurso de professores de inglês sobre sua posição intercultural no início do século XXI.

1.5.2 Segundo fator: Freud

O próximo fator que vem contribuir para a noção de descentramento do sujeito é nada menos do que a descrição do inconsciente feita por Freud (apud HALL, 2015). Apesar de a descoberta de Freud datar do início do século XX, a sedimentação, aceitação e disseminação de sua teoria concretizaram-se ao longo da primeira metade desse século. A institucionalização da psicanálise como ciência deu abertura para o estudo dos recônditos da mente humana.

Foi-se configurando, assim, como uma verdade universal, a existência de um componente irracional à constituição humana. Os sonhos, as manifestações emocionais e a existência de desejos racionalmente inexplicáveis começaram a ser atribuídos a esse componente constitutivo do indivíduo.

¹⁶ A título de esclarecimento, os dois conceitos descritos são respectivamente o esquecimento nº 1 (ilusão de que somos a fonte primeira do discurso que proferimos) e o esquecimento nº 2 (ilusão de que o discurso que proferimos possui apenas o significado que intencionamos). A exposição desses conceitos se faz pertinente neste momento quando articulamos a AD com a teoria identitária de Hall (2015) pois têm ligação direta com o atravessamento do sujeito pela ideologia. Esperamos, ao movimentar esses conceitos, esclarecer a influência da ideologia no deslocamento da noção de agência individual e, assim, no discurso. Esses conceitos serão movimentados de forma bastante presente no capítulo 4, na análise dos dizeres.

Assim como as interpretações de Althusser (1966 apud HALL, 2015) sobre as teorias de Marx (apud HALL, 2015), a descoberta de Freud (apud HALL, 2015) contribuiu para a noção de descentramento do sujeito no sentido de atribuir a essa outra esfera do ser humano um elemento não racional e totalmente incontrolável. Mais uma vez, o indivíduo cartesiano racional e senhor de suas ações é colocado em xeque. Não há como negar, a partir daí, que o controle total e irrevogável sobre as ações e a linguagem é uma ilusão.

No entanto, enquanto Freud (apud HALL, 2015) introduziu a concepção do indivíduo clivado entre o consciente e o inconsciente e a ideia de que suas ações não corresponderiam diretamente a um componente consciente, mas em essência aos seus desejos e afetos, Lacan¹⁷ (apud HALL, 2015) abraça essa concepção sacramental, mas adiciona um componente essencial: o inconsciente estruturado como linguagem, aforismo que ajuda a reforçar o deslocamento da noção de agência individual, capacidade inerente a um indivíduo senhor de si e de seus atos.

Também para a AD, a descoberta do inconsciente é de suma importância. O atravessamento do inconsciente é parte central da concepção de sujeito nessa teoria, pois é no afloramento da linguagem que o inconsciente se manifesta. Ou seja, o sujeito não tem controle sobre o seu discurso, pois, além do peso primordial que a AD dá à interpelação ideológica na sua constituição, há o inconsciente, que se “faz ouvir” na produção discursiva do sujeito.

Como diz Ferreira (2010):

Trazer, então, a psicanálise para o campo epistemológico da análise do discurso, significa deixar entrar com força outra concepção de sujeito, um sujeito clivado, assujeitado, submetido tanto ao seu próprio inconsciente, quanto às circunstâncias histórico-sociais que o moldam. É nesse ponto que se atravessa a psicanálise, com sua concepção revolucionária de sujeito do inconsciente, que representa uma ‘ferida narcísica’ insuportável para o amor-próprio da humanidade. (FERREIRA, 2010, p. 6)

Os fatores descritos reforçam de forma clara o enfraquecimento do controle racional do discurso e o fortalecimento da noção de inconsciente. A AD vai além, no entanto: o afloramento de equívocos ocorre pela inserção da língua na história para produzir sentido. Por isso, o que vem a ser particularmente pertinente no nosso estudo, como vimos insistindo, é a influência, o atravessamento de vários aspectos

¹⁷ LACAN, J. The mirror stage as formative of the function of the I. In: **Écrits**, Londres: Travistock, 1977.

diferentes, essa troca dinâmica de fatores internos e externos e, muitas vezes, de ambos ao mesmo tempo, na formação constitutiva do sujeito.

A articulação entre Hall (2015) e a AD, portanto, concretiza-se também nesse ponto importantíssimo. O descentramento do sujeito não é apenas e tão somente a descoberta de que o sujeito não tem controle absoluto, total e incontestável sobre si mesmo, mas também de que até algumas de nossas ações têm um efeito discursivo e são, dessa forma, atravessadas de forma essencial pelo inconsciente e pela ideologia.

Vemos aqui, então, que o ponto de encontro entre a teoria da identidade na pós-modernidade de Hall (2015) e essa outra fonte paradigmática de análise da AD, a psicanálise, não se faz apenas e tão somente, assim como não se fez no caso anterior, pelo embasamento teórico em si – nesse caso, a descoberta do inconsciente por Freud (apud HALL, 2015) – mas que tais princípios, mesmo que movimentados de formas diferentes (com os próprios objetivos específicos das áreas das ciências e dos saberes a que se remetem) e por cada uma das teorias, fundem-se em um: o deslocamento da noção de uma agência controlável, acabada e estável.

Ou seja, Hall (2015) utiliza a parte da psicanálise que endossa sua noção de que o sujeito não nasce com sua identidade fixa e finalizada. A AD vem adicionar a isso o fato de que essa falta de controle e de finalização – a necessidade de se dar um “acabamento” à identidade – pode ser identificada no discurso, fenômeno sobre o qual esse método de análise se debruça. Isso mostra nossa ausência de identidade fixa – ou uma insuficiência de definição acabada, homogênea e com bordas identificáveis – resultado da falta e da incompletude inerentes ao sujeito.

Mais uma vez, podemos ver que a cisão do sujeito é um conceito primordial nas duas teorias e que estas conversam entre si coerentemente, o que nos indica que este caminho teórico e seu viés discursivo-cultural se associam de forma consistente.

1.5.3 Terceiro fator: Saussure

O terceiro fator que contribui para o descentramento do sujeito no século XX tem origem na descrição de *significado* feita por Saussure (1973). A relatividade desse conceito, a premissa de que a língua é um sistema social e o fato de existirem “significados suplementares sobre os quais não temos nenhum controle” (HALL, 2015,

p. 26) nos conduz à ideia da “desestabilidade” do que expressamos. Torna-se institucionalizado, assim como explicado na seção anterior, que a racionalidade não tem o poder de fixar sentidos e ressalta-se a relatividade de uma suposta compreensão mútua entre locutores.

É preciso esclarecer, no entanto, que Saussure se ateve à descrição “da língua como sendo esta um sistema, onde tudo se mantém, com sua natureza social e suas constantes” (ORLANDI, 2015, p. 20¹⁸). Entretanto, o que focamos aqui é, na verdade, um aspecto ao qual Saussure (1973) não se ateve, o recorte que Hall (2015) faz da ideia da falta de controle, da oposição à ideia do sujeito do *cogito*, racional e centrado.

Hall (2015) parte do princípio de Saussure (1973) de que a língua é um produto essencialmente social. A língua está lá quando nascemos e permanecerá mesmo depois de nossa morte. Somos transeuntes da língua. Assim sendo, nosso “controle” linguístico está moldado pelos “limites” do sistema em que estamos inseridos, pela interação entre interlocutores.

No entanto, a conexão que Hall (2015) faz entre Saussure (1973) e a questão identitária na pós-modernidade é justamente o fato de “o falante individual não pode[r], nunca, fixar o significado de uma forma final – incluindo [inclui] o significado de sua identidade” (HALL, 2015, p. 25). Em outras palavras, se a língua mesmo como sistema dentro de bordas culturais mostra uma instabilidade de significados, como diz Saussure (1973) o eixo da questão do que quer dizer uma “identidade” (e não do significado da palavra “identidade”) é em si instável e relativo. Chegamos, então, à exterioridade, ao sujeito sócio-histórico e à AD pecheutiana.

A Análise do Discurso dá um passo além, faz um deslocamento dessa acepção, também levando em consideração o sistema fixo linguístico de Saussure (1973). No entanto, enquanto Hall (2015) lida com a sistematicidade linguística em si e as variações dentro dessa sistematicidade, a AD baseia-se, sim, na sistematicidade material, mas, acima de tudo, na “sobreposição” (ORLANDI, 2015, p. 20) entre a língua e o discurso, considerando a relação dinâmica entre o concreto (o decodificável, o inteligível) e a exterioridade (a ideologia, as condições de produção e o contexto sócio-histórico).

Pretendemos nós aqui, assim como na seção anterior, fazer uma ponte entre as duas teorias, abrindo um deslocamento adicional. A questão da identidade cultural

¹⁸ Original de 1999. As próximas referências à obra serão feitas conforme a edição consultada.

na pós-modernidade levantada por Hall (2015), tendo a descrição da relativização do *significado* como um dos principais componentes do descentramento do sujeito, e o princípio de “recobrimento” (ORLANDI, 2015, p. 20) entre língua e discurso para a AD. Ou seja, a materialidade linguística, a ordem do sistema formal da língua, não é independente do discurso. “As sistematicidades linguísticas – que nessa perspectiva não afastam o semântico como se fosse externo – são as condições materiais de base sobre as quais se desenvolvem os processos discursivos” (ORLANDI, 2015, p. 20) e inclui-se aqui a polissemia levantada por Saussure (1973) a que se refere Hall (2015). É esta a fusão, ou seja, o ponto de encontro entre o elemento descrito por Hall (2015) e a Análise do Discurso pecheutiana.

A identidade cultural é resultante de discursos, mas também de representações imaginárias e é, na verdade, o que aparece como produto ilusoriamente estável de processos de identificação. Embora Hall (2015) se utilize de apenas um recorte de um aspecto da descrição da linguística feita por Saussure (1973), a materialidade linguística e a relativização do significado são componentes cruciais da AD. Como esses aspectos são, portanto, caminhos que Hall (2015) utiliza para explicar o descentramento do sujeito na pós-modernidade e, assim, a identidade cultural nesse contexto, abre-se, novamente, um movimento circular que culmina no componente da exterioridade, papel da cultura na questão da identidade.

Podemos ver, então, que a relação entre a justificativa de Hall (2015), mesmo que parcial, e a AD é intrínseca não só pelo descentramento do sujeito, que fica patente sob o ponto de vista do autor, mas também pelo deslocamento que se vê entre a relativização do conceito de significado, do conceito de identidade que vem da relação dinâmica entre a língua e o discurso proposta pela AD. Tal relação lida com a exterioridade.

Conjugar o ponto de vista de Hall (2015) com a AD nos parece, portanto, mais uma vez justificável como um caminho bastante profícuo e coerente para se analisar representações de interculturalidade por parte de sujeitos professores de inglês. O descentramento vai ao encontro do que poderemos compreender das representações que aflorem do seu discurso acerca da língua e da cultura que são seus focos de ensino.

1.5.4 Quarto fator: Foucault

O quarto fator do descentramento da identidade do sujeito, segundo Hall (2015), é a descrição feita por Foucault (1999)¹⁹ sobre o poder disciplinar em “Vigiar e Punir”. Ao se manter o “corpo dócil” (apud HALL, 2015, p. 26), garante-se certo padrão de controle de comportamento. Essas instituições coletivas de controle (curiosamente, a propósito, as áreas de políticas públicas – saúde, a segurança e a educação – que, hoje em dia, mais chamam atenção sobre a sua má gestão e precariedade em vários países do mundo, muitos deles hegemônicos) surgiram durante o século XIX e se institucionalizaram como regimes disciplinares até o início do século XX. Foucault (1999) argumenta que, por meio delas, exerce-se o poder de forma a conformar sujeitos a grupos e modelos, o que, concluímos, suprimem-lhes a agência sobre si mesmos, suas vontades e seus desejos.

Esse movimento, apesar de aparentemente “coletivizante”, pois que cria normas de conformidade “generalizadoras”, ao contrário do que se possa a princípio concluir, envolve “uma aplicação do poder e do saber que individualiza ainda mais o sujeito” (FOUCAULT, 1999 apud HALL, 2015, p. 26). Desde a própria forma física ideal, o controle sobre um funcionamento da saúde fisiológica do indivíduo até o direcionamento de um parâmetro do que seria uma adequação social funcionalmente ideal, e uma eficiência intelectual e produtiva na sociedade de consumo. Pois apesar de terem em sua origem padrões coletivos e “conformizantes”, individualizam o controle sobre o sujeito, colocam-no sob uma lupa. O diferente destoa do coletivo, o “desconforma”.

O exemplo mais icônico de Foucault (1999) são as instituições educacionais, as escolas, que não só dividiram o conhecimento em disciplinas como classificaram o sujeito em “níveis” de conhecimento, baseando-se, entre outras variáveis, em sua idade de desenvolvimento fisiológico ou capacidade intelectual, legitimada por testes e exames padronizados, assim como a própria configuração espacial e o formato físico das próprias salas de aulas ou a arquitetura dessas instituições.

Para Deacon e Parker (2002)²⁰, o papel do professor (fonte dos dizeres que analisaremos) dentro desse mecanismo é fundamental:

¹⁹ Original de 1975. As próximas referências à obra serão feitas conforme a edição consultada.

²⁰ Original de 1994. As próximas referências à obra serão feitas conforme a edição consultada.

Educar é sujeitar professores e alunos a poderosas técnicas hierárquicas de vigilância, exame e avaliação (por parte de administradores, pais e, de forma não menos importante, colegas) que os constituem como objetos de conhecimento e sujeitos que conhecem. (DEACON; PARKER, 2002, p. 103)

Como vimos fazendo até aqui neste capítulo, existe, a nosso ver, uma correlação direta entre este fator exposto por Hall (2015) sobre o descentramento do sujeito na pós-modernidade e certos conceitos da Análise do Discurso pecheutiana.

Um dos pilares da AD é o mecanismo da interpelação do indivíduo em sujeito exercido pela onipresença do processo ideológico, já explicado na correlação que fizemos acima quando discorremos sobre o primeiro fator. Esse mecanismo se dá de forma a-histórica. Ou seja, embora os rituais e processos de interpelação ocorram de formas diversas de acordo com vários momentos da história – no mundo ocidental durante a Idade Média, por exemplo, eram por meio da religião e a presença inquestionável de um Deus único, onisciente e onipotente –, eles se dão de forma inevitável. Aqui nesta argumentação precisamos nos atentar principalmente ao fato de que apesar do princípio do mecanismo ser, de fato, a-histórico, o assujeitamento em si opera de formas diferentes de acordo com o momento histórico.

Orlandi (2001, p. 105) chama este fenômeno de “indivíduo em primeiro grau I-1”, pois que é a base desse processo inexorável: “o modo como, pela ideologia, afetado pelo simbólico, o indivíduo é interpelado em sujeito” (ORLANDI, 2001, p. 105). No entanto, segundo a autora, ele seria seguido, ainda, por um segundo momento interpelativo que entendemos como sendo a particularidade resultante da própria forma social, aquela que exerce a modulação à qual nos referimos no parágrafo anterior.

Na formação social capitalista, por exemplo, ele “corresponde ao estabelecimento (e o deslocamento) das formas de individualização do sujeito em relação ao Estado” (ORLANDI, 2001, p. 106), que vêm diretamente ao encontro ao conceito de individualização foucaultiano exposto por Hall (2015) neste quarto fator sobre o qual discorremos.

Em outras palavras, além do processo interpelativo exercido pela ideologia, há o momento contextualizado do “indivíduo forma social capitalista” (ORLANDI, 2001, p. 106). Nós sujeitos e nosso *modus operandi*, com nossos movimentos assimilativos ao sistema capitalista – ou nossas resistências e deslocamentos em relação a ele – somos também inseridos em um processo que, a princípio, parece ser coletivizante, mas que é, na verdade, “individualizador” e que, camuflando o fato de que estamos

dentro de um sistema bastante definido e composto por regras e medidas coercitivas (FOUCAULT, 1999), nos norteia como seres supostamente livres e responsáveis por nossos atos. Essa é a forma-sujeito histórica do capitalismo.

Orlandi (2001) conclui:

É dessa maneira complexa que podemos pensar a questão do sujeito, da ideologia e do deslocamento como algo que não se dá apenas pela disposição privilegiada de um sujeito que, então, poderia ser “livre” e só não o é por falta de vontade... Ou, o que dá no mesmo, que, sem ideologia, seríamos felizes para sempre. (ORLANDI, 2001, p. 107)

É possível, portanto, fazer a ponte entre esse fator do descentramento do sujeito apresentado por Hall (2015), como uma das grandes influências na construção da identidade cultural pós-moderna e o nosso paradigma de análise.

O controle do poder disciplinar, exercido fundamentalmente pelo Estado, é a exterioridade em nosso momento histórico, controle esse que individualiza o sujeito de forma singular em hábitos, símbolos e referências comportamentais. Ou seja, apesar de o sujeito capitalista ter tido seu início, na verdade, na modernidade, ele tem uma continuidade no contexto cultural da pós-modernidade. Encontramos, assim, também em nosso momento histórico, uma influência direta do Estado na qual o sujeito está inscrito. Tal movimento enfatiza o fato de que o mecanismo de descentramento do sujeito apontado tem, portanto, uma forma perene.

A contribuição de Orlandi (2001) é, portanto, fundamental para a ponte que fazemos neste quarto fator. Ao tomarmos o(s) contexto(s) culturais da pós-modernidade – ou mesmo o entre-lugar a que pertencem nossos sujeitos-professores – quais efeitos de sentido estaremos compreendendo nessa gangorra entre a submissão e a resistência (ORLANDI, 2001) – visto que nosso foco é o afloramento de representações da relação do sujeito com a língua/cultura objeto de sua atuação profissional?

1.5.5 Quinto fator: os movimentos sociais da década de 1960 e a historicidade

Segundo Hall (2015), os movimentos sociais que tiveram início na década de 1960 vêm, primeiramente, contribuir para uma maior identificação do sujeito com diferentes grupos específicos: pacifistas, ecológicos, LGBT etc. No entanto, o movimento que contribuiu de forma essencial para o descentramento do sujeito –

tornando-se, assim, o quinto fator – foi o movimento feminista, pois criou um deslocamento na questão da identidade, na medida em que chamou atenção para as diferenças sociais de gênero e lapidou novas identidades. Escancaram-se para o mundo externo a privacidade doméstica e suas questões internas, nomeando e movimentando os sentidos em relação ao papel do homem e da mulher, ao padrão de família, à sexualidade etc. Esse deslocamento de eixo contribuiu, assim, para novas posições identitárias e formas de agência jamais vistas antes.

Cerca de uma década antes da eclosão do movimento feminista, Simone de Beauvoir em “O Segundo Sexo” (2016)²¹ descreveu, com sua célebre frase “Não se nasce mulher. Torna-se mulher”, como o desenvolvimento do lugar do indivíduo do sexo feminino na sociedade ocidental é marcado essencialmente pela sua história e pelo contexto social de forma discursiva. Ela expõe, por exemplo, como são diferentes as abordagens da educação de meninos de meninas, o que impinge ao segundo grupo uma posição peculiarmente submissa no contexto social. Expõe, também, que existem momentos na história em que o patriarcado toma a iniciativa de reafirmar ou “recuperar” o poder sobre a posição feminina quando sua posição social superior parece estar ameaçada ou fragilizada por alguma contingência. Um exemplo disso foi o fato de o conhecimento medicinal que pertencia essencialmente às mulheres durante a Idade Média ter sido um fator decisivo para o que se chama de caça às bruxas²². Apesar de a detenção de tal “conhecimento” em si não ter sido usada como justificativa para a perseguição religiosa, discursivamente (a invenção de narrativas que as associavam, por exemplo, com a figura antagônica à religião vigente, o diabo) pode-se perceber que a sua propriedade pelo sexo feminino foi usada como um desafio ao *status quo*, uma transgressão à posição feminina vigente nesse contexto histórico.

Esse é elemento fundamental para a Análise do Discurso. Os movimentos supra descritos vêm nos chamar atenção para o modo como as condições de produção do discurso – entre elas o contexto sócio-histórico – são parte fundamental da movimentação dos sentidos. Trazer à tona para o âmbito político e social aspectos da vida do indivíduo que eram julgados inerentes a uma homogeneidade institucionalizada quebra um paradigma importante da produção de sentidos. A heterogeneidade e a diversidade passam a ser analisadas sob uma lente que as

²¹ Original de 1949. As próximas referências à obra serão feitas conforme a edição consultada.

²² Entrevista no programa “Questionnaire” a Jean-Louis Serva-Schreiber: “Pourquoi je suis féministe” (1975). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J-F2bwGtsMM>. Acesso em 11 jun. 2018.

coloca em evidência na sociedade e, assim, deslocam-se formações discursivas essenciais que contribuem de forma fundamental para o descentramento do sujeito. Deslocamentos esses que reorganizaram as identidades sociais e o papel da mulher, por exemplo, e redimensionaram as posições sociais e, assim, discursivas.

O movimento feminista é tomado por Hall (2015) como emblemático porque questiona a hegemonia do discurso do patriarcado e, assim, redireciona as formações discursivas, chamando atenção para a noção de diferença entre os gêneros.

1.6 Conclusão da articulação entre as questões identitárias e a AD

Em suma, os argumentos de Hall (2015) que achamos pertinentes expor na presente pesquisa são: (1) todo o conjunto de descentramentos sofridos pelo sujeito: o atravessamento do inconsciente (Freud e Lacan), a dinâmica das relações de poder (Foucault e Althusser) e o questionamento da origem do que se fala (Saussure); (2) a descentralização da noção de culturas nacionais cujo discurso foi criado pela necessidade do ser humano de se considerar como pertencente a um grupo, valorizar uma tradição e perpetuá-la; e, finalmente, (3) a aceleração da globalização, criando a compressão espaço-tempo a partir do fim do século XX.

Dessa forma, os cinco descentramentos do sujeito descritos por Hall (2015) e apresentados nas seções anteriores são de crucial importância para o estudo que empreendemos. Esses conceitos, além de se alinharem de maneira consoante com conceitos centrais da AD movimentados nesta seção, nos fornecem subsídios de análise de perspectiva cultural baseada no contexto da globalização em que nos encontramos hoje. Eles nos permitem fazer a conexão entre a questão do sujeito pós-moderno, clivado pelo inconsciente e atravessado pela ideologia, e as perspectivas de análise cultural que pretendemos abordar.

Esses elementos nos mostram a pertinência de analisar como tais processos identitários poderiam aflorar no discurso de sujeitos-professores de língua inglesa, de onde poderíamos extrair representações da língua e da cultura-alvo. Em que medida, por exemplo, mostram-se representadas descentralizações da língua inglesa e da suposta cultura de países anglófonos hegemônicos (notadamente a Inglaterra e, depois da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos). Ou se poderíamos averiguar representações de sentido que nos pareçam levar a confirmar a existência da fluidez de identidades, de sua não rigidez; ou seja, do descentramento do sujeito.

1.7 Hibridismo cultural e as questões identitárias

A questão da hegemonia cultural da língua inglesa e sua posição de instrumento de comunicação no mundo é assunto bastante explorado por vários autores – notadamente Phillipson (1992) e Pennycook (1994). O que esses autores questionam, na verdade, não é a evidente abrangência da língua no mundo globalizado de hoje e, sim, o fato de que a expansão dessa língua sempre esteve impregnada de uma carga essencialmente hegemônica e colonizadora, e que esse aspecto precisa ser sempre ressaltado e apontado como uma característica constitutiva própria da língua.

Pennycook (2007) argumenta que a língua inglesa está sofrendo um processo de tentativa de neutralização, e ideias como a do inglês como *lingua franca* – ou uma *Global Language* (CRYSTAL, 2003)²³ – levam a crer que se tornou uma língua internacional sem qualquer conotação ideológica. Para o autor, a língua inglesa se tornou o pivô de uma globalização desigual, onde impera a ideia de que, como principal veículo de comunicação, o inglês é supostamente acessível a todos, e os que aprenderem tal língua terão a “oportunidade” de atingir o sucesso. Por isso, o inglês já não é mais uma língua em si, mas um discurso. O inglês é o discurso de Hollywood e sua promessa de felicidade, do neoliberalismo, da globalização.

A abrangência da língua inglesa para territórios além da Inglaterra teve um movimento bastante peculiar que parece ter iniciado com a expansão territorial inglesa a partir do século XVI.²⁴ A expansão do império inglês, se observada em duas fases, as quais coincidem com os desdobramentos da Revolução Francesa (século XVIII) e da Revolução Industrial (que teve início no século XIX), coincide também com a perda das 13 colônias, em 1776, resultando na independência dos Estados Unidos. Em termos gerais, temos: as colônias inglesas ocupadas até o século XIX – notadamente os Estados Unidos, o Canadá, a Austrália e a Nova Zelândia –, e aquelas que sofreram ocupação e intervenção intensa da Inglaterra especialmente após a segunda fase da Revolução Industrial, na segunda metade do século XIX – os países do Caribe, do Sudeste da Ásia (especialmente Hong Kong e Índia) e da África. Podemos daí identificar que os dois grupos, pertencentes a dois momentos de colonização, geraram

²³ Original de 1997. As próximas referências à obra serão feitas conforme a edição consultada.

²⁴ Conforme a Enciclopédia Britânica Online, disponível em: <<https://www.britannica.com/place/British-Empire>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

reverberações diferentes da língua e da cultura do colonizador. Tais consequências tiveram influência crucial na própria expansão da língua inglesa no mundo.

Com isso, existiu por parte de alguns teóricos de Linguística Aplicada a tentativa de se descrever os resquícios da língua inglesa no contexto pós-colonizado pela Inglaterra. Kachru (1986) descreveu o lugar da língua inglesa no mundo como perfazendo três círculos concêntricos de influência: *Inner Circle*, *Outer Circle* e *Expanding Circle*. Cada círculo seria composto por países cujo critério de inclusão seria o grau de “natividade linguística” de sua população. Ou seja, países do *Inner Circle* seriam, de acordo com esse critério, a Inglaterra, os Estados Unidos, o Canadá, a Austrália e a Nova Zelândia. Do outro lado do *continuum*, estão os países do *Expanding Circle*, aqueles que não foram colonizados territorialmente – geográfica e politicamente – pela Inglaterra e onde se fala a língua inglesa como língua estrangeira; dentre eles está, por exemplo, o Brasil e os demais países da América Latina. Países do *Outer Circle* seriam aqueles colonizados pela segunda fase da expansão do Império Britânico, em especial a partir do século XIX, e que conquistaram sua independência no século XX, mais recentemente depois da Segunda Guerra Mundial. Não coincidentemente, são países situados na África, na Ásia e no Caribe, cujo desenvolvimento econômico é ainda incipiente, chamados, juntamente com a América Latina, de países emergentes.

São esses últimos precisamente a origem do foco da teoria de hibridismo cultural de Homi Bhabha (2013). O exemplo dado pelo autor é a Índia do século XIX. Os ingleses tiveram a necessidade de criar uma imagem de si mesmos como povo superior e tradicional frente à colônia, tanto que nomearam a rainha Vitória imperatriz, enquanto que, frente à Europa, posicionavam-se como povo liberal, seguindo as ideias do Iluminismo. A elite indiana torna-se aliada ao colonizador e um contraponto entre este e as classes sociais mais baixas (SOUZA, 2004).

Bhabha (2013) introduziu aos estudos culturais, entre outros, os conceitos de terceiro espaço, ambivalência e *mimicry*. Esses são conceitos que parecem poder ser mais mobilizados quando da nossa análise de dizeres. A questão cultural foco da teoria é a era pós-colonial, ou seja, a cultura remanescente nas colônias sob a intervenção cultural da metrópole, notadamente a Inglaterra, mesmo depois do suposto término oficial de seu domínio político e econômico. Para o teórico, a relação entre o colonizador e o colonizado, por meio de um processo com intuito essencialmente civilizatório, exerce influência direta sobre ambas as culturas envolvidas, e desse contato nenhuma das duas sairá ilesa.

O conceito de terceiro espaço (BHABHA, 2013, p. 72) é a ideia principal que permeia o contexto básico do presente estudo. Esse espaço hipotético e abstrato é fruto de uma dinâmica dialética: o trânsito entre a admiração e uma busca de harmonia (que age em sentido consoante, reforçando ou indo ao encontro de) em relação à cultura hegemônica colonizadora, mas, também, de agonismo, de conflito, de competição (que age em sentido contrário, resistente ou de encontro a) e quase rejeição dessa mesma cultura (SOUZA, 2004).

O terceiro espaço pode ser considerado uma área de intersecção cultural. Se o articularmos com um dos conceitos básicos da AD, a ideia de posição discursiva, podemos dizer que o sujeito transita de forma dinâmica entre dois paradigmas culturais e, assim, entre posições discursivas dinâmicas, o que caracteriza a identidade do sujeito pós-moderno. Não se pertence inteiramente nem a uma nem a outra cultura, criando, assim, um terceiro paradigma cultural, o qual também não é, por natureza, homogêneo e não se fixa em tradições predeterminadas. Essa acepção dinâmica de performatividade identitária se articula de forma bastante coerente com os fatores de descentramento do sujeito de Hall (2015) expostos anteriormente. Os cinco atravessamentos que analisamos e que nos remeteram à irracionalidade e à falta de controle por parte do sujeito pós-moderno podem ser associados à concepção de terceiro espaço no sentido em que essa falta de definição monolítica e estanque do sujeito pós-moderno respalda a existência de um entre-lugar. Não parece haver uma agência de escolha de se situar conscientemente em um entre-lugar, mas uma filiação a essa, digamos, localização culturalmente híbrida que é resultante dos atravessamentos apontados por Hall (2015) e que levam o sujeito a ocupar identitariamente um terceiro espaço.

Verifica-se, então, uma fluidez dinâmica de culturas, que se caracteriza, portanto, por um constante movimento de deslocamentos, ressignificações, e nunca de assentamento permanente. A tensão entre esses dois movimentos, causada principalmente pela dominação ideológica, e a hibridização cultural resultante dessa dinâmica são o centro da teoria. Segundo Bhabha (2013), é nesse espaço ambivalente e contraditório que são construídos todos os sistemas culturais, o que faz com que a noção de que culturas poderiam ter uma origem pura, fixa, original, imutável seria inconcebível.

O hibridismo cultural leva em consideração que mesmo depois da dissolução do domínio da metrópole sobre a colônia – em especial aquelas que pertenciam ao Império

Britânico, foco maior da pesquisa do autor – há forte influência desse domínio que não se dissipa totalmente, mas fica inscrito e inerente em comportamentos e costumes da cultura da colônia. Dentro desse panorama, a *ambivalência* no indivíduo colonizado se caracteriza por um conflito interno entre a cultura local e a cultura do colonizador, gerando uma sensação de dualidade cultural (SOUZA, 2004).

Já a questão da *mimicry* é resultado da apropriação de certas características da cultura do colonizador por parte do colonizado a fim de sentir-se ‘apropriado’. É basicamente o movimento do colonizado de mesclar-se com o comportamento hegemônico do colonizador. No entanto, é importante enfatizar, conforme Souza (2004, p. 122), o processo de *mimicry* parte do colonizador e se torna um fenômeno dialógico. Assim, não se trata de pura imitação de hábitos ou rituais do colonizador por parte do colonizado e, sim, da produção, pelo colonizador, de uma imagem de si mesmo como forma de sedução a fim de operar a relação de poder sobre o colonizado, em um movimento dialógico.

Como no foco do presente estudo está o professor de inglês considerado não nativo, podemos fazer uma ponte entre o conceito de imitação e a atuação – uma verdadeira apropriação dessa imagem refletida – do professor de inglês nessa língua que não é a sua primeira, mas que fora escolhida por ele como objeto de sua profissão. Não se pode negar, mesmo que sob um ponto de vista essencialmente de observação comportamental leiga, que haja um movimento de anuência e observância dessa imagem causada por uma inexplicável admiração e procura da aceitação do outro. Seria como uma motivação intrínseca de se apropriar do conhecimento linguístico, comportamental e factual de um sistema cultural que não é o seu de origem, mas que gera admiração e sedução e faz com que ele acolha esse atravessamento e, mais ainda, faça dele seu objeto profissional.

Podemos ver que toda essa dinâmica – embora não se tenha entrado em detalhes sobre a questão colonizador/colonizado, pois não parece ser o foco daquela teoria – está alinhada com a mesma questão de heterogeneidade cultural apontada por Stuart Hall (2015), como vimos anteriormente. “Os próprios conceitos de culturas nacionais homogêneas, a transmissão consensual ou contígua de tradições históricas ou comunidades étnicas “orgânicas” – *enquanto base do comparativismo cultural* – estão em profundo processo de redefinição.” (BHABHA, 2013, p. 25). Ambos os teóricos apresentam a heterogeneidade cultural como ponto crucial da formação do sujeito contemporâneo. Vemos nessas duas abordagens de estudos culturais uma

procura em mostrar que o atravessamento do sujeito pela(s) cultura(s) conduz à heterogeneidade, à não fixidez, a não ser completamente o outro, e, afetado e tocado pela cultura alheia, deixar de ser o que se era.

Se fizermos mais uma vez uma articulação com o ponto de vista de Hall (2015), além dos cinco fatores de descentramento do sujeito, vemos também que a ilusão do conceito calcificado de nação, baseada principalmente no discurso da homogeneidade cultural e das narrativas históricas, alinha-se de forma consistente com a teoria de hibridismo cultural de Bhabha (2013) também com relação ao aspecto da diferença cultural. O dinamismo dessa relação nas questões identitárias de limiares e demarcações abstratas traz à nossa atenção a posição híbrida do profissional de ensino de língua inglesa. Esse sujeito se vê no limiar de culturas, elas mesmas com suas heterogeneidades implícitas.

Acreditamos que representações de traços característicos de conceitos de hibridismo cultural levantados por Bhabha (2013) e descritos acima podem ser apreendidos de efeitos de sentido dos dizeres dos entrevistados. Seriam traços identitários internalizados não por meio da invasão física geográfica e concreta, mas da interpelação da ideologia hegemônica de uma cultura dominante, objeto de seu ensino. Ou seja, como essa interpelação ideológico-cultural, vinda de diversas fontes e sistemas diferentes, teria um efeito nesses sujeitos.

A experiência de observação informal nos leva a crer que o professor de inglês como língua estrangeira apresenta uma certa ambivalência entre a sua cultura e a do outro. Ao mesmo tempo em que esse professor não se julga, por consequência de um atravessamento por um discurso de homogeneidade em relação à cultura da língua de origem de indivíduos em geral, membro dessa cultura-alvo objeto de sua profissão, julga-se conhecedor o suficiente para transitar entre a sua de origem e aquelas consideradas estrangeiras.

Em conclusão, como o objetivo deste estudo é analisar a forma pela qual se estabelece no discurso do professor de língua inglesa a relação com a língua e a(s) cultura(s) que propaga (CRYSTAL, 2003) e sua transculturalidade advinda de seu inerente hibridismo cultural, veremos o que podemos extrair como indicadores desses fenômenos: (1) indicadores de que esses profissionais exercem um papel de propagador da(s) cultura(s) de uma língua hegemônica? (2) seria a busca, por parte do colonizado, da completeza idealizada do colonizador o fio condutor motivacional que o leva a fazer de seu objeto profissional um modelo hegemônico de língua e cultura?

1.8 Pontos de encontro dos pressupostos teóricos

Pudemos verificar, portanto, que as três linhas teóricas descritas acima abrem um espaço de diálogo e alinhamento epistemológico que parece ser bastante produtivo para a nossa proposta de análise. Como vimos, existem aspectos em comum que nos fornecem subsídios fundamentais para o nosso foco de pesquisa.

Dos fatores de descentramento do sujeito descritos por Hall (2015), os três primeiros são de crucial importância para o presente estudo, visto que se alinham de forma direta com a “tríplice entente” em que se baseia a Análise do Discurso pecheutiana: Marx/Freud/Saussure.

A AD, como disciplina de entremeio (ORLANDI, 2015), abarca e articula três áreas complementares das ciências humanas: uma visão sociológica, por meio das releituras de teorias materialistas acerca dos mecanismos ideológicos feita por Althusser (1974) uma abordagem linguística, por intermédio da análise de Saussure (1973) sobre a diferenciação entre os mecanismos de língua e fala; e a questão de Freud (apud HALL, 2015) e sua teoria do atravessamento do sujeito pelo inconsciente e a falta de controle semântico sobre o discurso proferido.

Mostramos, assim, na primeira seção deste capítulo, como uma descrição de pontos de encontro entre a teoria de questões identitárias de Stuart Hall (2015) e os pressupostos teóricos de análise da AD seriam coerentes a ponto de podermos alinhá-los na análise do discurso de sujeitos-professores de língua inglesa.

Assim, norteia a nossa pesquisa compreender no discurso da expressão oral do professor de língua inglesa os aspectos que poderiam ser representativos de sua posição discursiva identitária e de sua interculturalidade. Gostaríamos de analisar o que, nesse discurso, pode mostrar a relação desse profissional com a língua e a cultura que ele propaga no mundo globalizado do século XXI.

Já a teoria do hibridismo cultural de Homi Bhabha (2013), além de tocar diretamente na questão da heterogeneidade cultural e sua dinâmica, também levantada por Hall (2015), lida, a nosso ver, com a posição discursiva inerente ao profissional com que estamos lidando.

Não há como ignorar que exista por parte do professor de língua estrangeira considerado não nativo certa atração em relação à língua-alvo – seja qual for a variante dialetal de preferência e, de fato, escolhida – que provavelmente o motivou a seguir tal profissão. Essa, digamos, “simpatia” se faz também por aspectos culturais

– sejam eles estereotipados, icônicos, ou não – que permeiam esse contexto, manifestações essas supostamente provenientes de países que, se acredita, são a origem dessa língua.

Tais características – a admiração e a constante sede de conhecimento pela língua e cultura do outro – foram observadas ao longo do tempo, em maior ou menor grau, em colegas professores. Desenvolveu-se, no entanto, um fenômeno bastante peculiar à medida que se sedimentava a nossa experiência profissional: a sensação de que um suposto domínio linguístico e cultural parecia causar no professor um efeito de referência em relação a tais assuntos e refletindo nele, assim, um papel de contraponto entre a(s) cultura(s) de uma suposta língua materna, a qual era compartilhada com seus aprendizes, e a(s) cultura(s) da língua-alvo.

Vem daí a ideia de ambivalência linguístico-cultural, a sensação de que ser professor de uma língua estrangeira hegemônica, mesmo sem se ter o *status* de falante nativo, pode fazer com que o profissional exerça o papel de intermediário entre as duas culturas, exercendo um papel intercultural. Daí a ideia de se fazer um paralelo entre tal fenômeno social inerente ao exercício da profissão de professor de uma língua estrangeira e alguns aspectos da teoria de hibridismo cultural de Homi Bhabha (2013) que possam por ventura aflorar nos dizeres dos professores.

Como a teoria foi elaborada no sentido de procurar explicar fenômenos culturais na era pós-colonial, podem-se averiguar resquícios de traços culturais da metrópole na cultura remanescente da colônia, e vice-versa. Ou seja, houve uma influência recíproca. Por isso, existe o que se pode chamar de interstícios culturais, espaços híbridos, com uma dinâmica de características das duas culturas. Acreditamos, portanto, que o hibridismo cultural, com o advento da aceleração da globalização no mundo de hoje, seja inerente ao indivíduo que tem acesso à internet e a manifestações culturais diversas, especialmente em centros urbanos, mas que, no entanto, o professor de língua estrangeira ocupe esse espaço de forma peculiar.

Instintivamente, observamos uma flexibilidade cultural entre dois mundos nesses profissionais. Hipotetizamos algo longe de um binarismo, por meio do qual, talvez, visualizaríamos um eixo de uma única dimensão que ligasse dois lugares diametralmente opostos, uma dinâmica onde se poderia ocupar de forma excludente um lugar ou outro. Em vez disso, enxergamos uma esfera tridimensional onde tais sujeitos circulem desembaraçadamente fundindo símbolos de uma cultura dentro da

outra e vice-versa. Assim, eles próprios articulam uma relação entre os diversos aspectos de culturas diversas.

A motivação da presente pesquisa foi a de verificar se tais características poderiam estar presentes em representações encontradas em dizeres de professores de uma língua estrangeira hegemônica em um ambiente onde essa língua não fosse a chamada “língua pátria”. Usar como objeto de estudo professores de língua inglesa em um instituto de línguas na cidade de São Paulo pareceu-nos, então, pertinente.

Assim, mostrou-se relevante analisar a existência de aspectos de hibridismo cultural (e seus diversos aspectos) no discurso dos professores de língua inglesa entre sua cultura chamada primeira ou materna (brasileira, no caso dos sujeitos escolhidos) e a(s) cultura(s) dos países que têm a língua inglesa como língua de origem. Mesmo que o Brasil não tenha sido diretamente colonizado pela Inglaterra ou pelos Estados Unidos, seria interessante inferir que nível de imitação e ambivalência implicaria escolher essa determinada língua para lecionar e conviver com ela e seus vários aspectos.

Como o caminho escolhido pela presente pesquisa será de analisar possíveis representações de interculturalidade e hibridismo cultural no discurso do professor em relação à cultura de uma língua considerada hegemônica e as diversas “culturas” de onde ela advém – fruto da colonização mundial feita concretamente pelo Império Britânico e, mais subliminarmente, pela disseminação cultural norte-americana – julgamos pertinente utilizar uma ferramenta de análise discursiva que levasse em consideração o descentramento do sujeito no século XX e todos os seus aspectos ideológicos.

Por fim, a proposta é analisar a posição cultural do sujeito-professor levando em consideração a sua posição discursiva no mercado de trabalho associada à sua posição discursiva entre duas culturas, a sua própria atrelada à língua materna e a da “língua escolhida”, a língua estrangeira instrumento de seu ensino. O contexto linguístico, social, cultural e as relações de trabalho são aspectos analisados em conjunto, para podermos compreender os efeitos de sentido em seus dizeres.

1.9 Conclusão do capítulo

Pareceu-nos bastante proveitoso fazer essa triangulação da articulação dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso pecheutiana com duas teorias de análise cultural contemporâneas, como alguns conceitos Hibridismo Cultural de Homi Bhabha

(2013) em “O Local da Cultura” e os fatores de descentramento do sujeito em “Identidade Cultural na Pós-Modernidade” de Stuart Hall (2015). O caminho escolhido nos mostrou pontos de encontro entre as três teorias e situou nossa análise no contexto do sujeito pós-moderno e pós-cartesiano a fim de demonstrar o alinhamento entre nossos paradigmas de análise.

A ambivalência cultural e o descentramento do sujeito associados à interpelação ideológico-cultural podem reverberar em representações diversas nos dizeres dos sujeitos-professores em questão e, por isso, faz-se pertinente seguirmos uma linha de análise que articule conceitos dessas três teorias.

A conjunção de aspectos discursivos que circulam por entre esses três paradigmas teóricos e nos levem a uma análise profícua das questões deve contribuir de forma interessante para um entendimento da posição discursiva do professor de inglês como língua estrangeira em um contexto urbano da América Latina.

2 LÍNGUA E CULTURA: UMA RELAÇÃO BINÁRIA? A QUESTÃO DE LÍNGUA-ALVO E SUA(S) CULTURA(S)

2.1 Introdução ao capítulo

A relação entre língua e cultura – assim como esses dois conceitos – no ensino de uma língua estrangeira é central no presente estudo. Assim sendo, a abordagem e a descrição de algumas de suas acepções, e todas as implicações de suas tentativas de inserção na prática em sala de aula, fazem-se importantes ao nosso escopo de pesquisa. Julgamos, portanto, pertinente dividir este capítulo em duas partes que procuram descrever os dois conceitos nos quais a nossa pesquisa se pauta.

Na primeira seção, faremos uma cisão entre os dois conceitos (língua e cultura), na busca de uma definição de cada termo de acordo com as tradições epistemológicas às quais eles pertencem: respectivamente, a linguística e a antropologia. Iniciaremos com uma tentativa de definição do significante “língua” segundo Saussure (1973) e passaremos, então, à definição da linha teórica que nos norteia: a Análise do Discurso pecheutiana (AD).

Dentro dessa mesma seção, partiremos para uma descrição de abordagens da posição da língua inglesa através da história e no mundo contemporâneo considerado globalizado (CRYSTAL, 2003). Ao abordarmos esse ponto de vista, pretendemos situar esta pesquisa em relação à língua-alvo, objeto de ensino dos profissionais entrevistados cujos dizeres analisaremos. Sendo pertinente não silenciar o caráter hegemônico da língua inglesa no mundo de hoje (PHILLIPSON, 1992; PENNYCOOK, 1994), faz-se imperativo descrever sua posição, mostrar sua abrangência e as consequências desse fenômeno no mundo contemporâneo.

Finalizaremos essa seção com uma tentativa de localizar o sujeito-professor nessa posição entre-línguas e, como tal, a maneira como esse “situar-se” lhe é constitutivo.

Na segunda seção, passaremos a uma enumeração de diferentes definições de cultura e suas recentes contextualizações no século XXI em plena era da “compressão tempo e espaço” (HALL, 2015, p. 40). Apresentaremos uma descrição de diferentes acepções do significante cultura partindo do ponto de vista descritivo da antropologia (SANTOS, 2012; LARAIA, 2015; ORTIZ, 2000; GEERTZ, 2015) e descreveremos estudos que pretendem fazer uma correlação entre o papel da cultura

na sociedade e sua relação com a concepção de ideologia assim considerada pela AD (RAMOS; FERREIRA, 2016).

Dentro dessa segunda seção, descreveremos ainda as abordagens que visam nortear o ensino de cultura na práxis em sala de aula (MORAN, 2001; AGAR, 2002²⁵). Demonstraremos como tais pontos de vista lidam com uma combinação ou imbricamento entre o ensino de língua como sistema na sua materialidade e a cultura como sistema simbólico, e como esses dois conceitos são conduzidos ao mesmo tempo, em um mesmo momento da práxis. Dessa maneira, tais estudos fazem sugestões de como direcionar o aprendiz a internalizar a cultura do “outro”²⁶ em sala de aula. Faremos, portanto, nesta seção, uma descrição de algumas tentativas de se conduzir o ensino de cultura nesse contexto. Essas abordagens, como veremos, fazem parte de um discurso bastante difundido sobre um “ensino” de cultura como mais uma “habilidade” no ensino de língua estrangeira, especialmente da língua inglesa, contexto ao qual pertence o professor cujos dizeres são o escopo de nossa análise (DE NARDI, 2009).

Concluiremos a seção com uma descrição de estudos que analisam livros didáticos da língua-alvo em relação ao ensino da cultura. Funcionando praticamente como um adendo à seção anterior, mostraremos alguns estudos acerca das abordagens da cultura do “outro” em livros didáticos de diferentes “línguas estrangeiras”. Embora esses estudos não enfoquem no processo de ensino explícito de cultura de uma língua em si, seguem uma trajetória de análise que mostra representações culturais e, por consequência, o funcionamento do simbólico²⁷ em livros didáticos, maneiras de se focar a cultura de uma nação como uma e homogênea. Como o livro didático é instrumento fundamental da práxis em sala de aula, a análise discutida nesses estudos é primordial ao foco do nosso trabalho.

O caminho escolhido e aqui descrito tem como objetivo fornecer uma abordagem abrangente do que entendemos ser um contexto que constrói as formações discursivas dos saberes e conceitos que acreditamos atravessar o discurso

²⁵ Original de 1996. As próximas referências à obra serão feitas conforme a edição consultada.

²⁶ O sintagma “a cultura do outro” vem da ideia de que a referência cultural do indivíduo parte sempre de um ponto de vista etnocêntrico (LARAIA, 2015; SANTOS, 2012). Diferentes culturas têm diferentes símbolos, os quais causam estranhamento em maior ou menor grau, podendo levar à aceitação, repulsa ou, até mesmo, admiração.

²⁷ Cremos ser pertinente esclarecer que o significante “simbólico” usado neste trabalho não se refere ao termo lacaniano e, sim, a sua abordagem antropológica, como veremos nas definições de cultura adiante no capítulo.

dos professores de inglês como língua estrangeira nas condições de produção em que estavam contextualizados os sujeitos-professores entrevistados. Condições essas que compreendem não só o contexto sócio-histórico como a disseminação da ideia do inglês como uma língua mundialmente difundida e acessível a todos e a concepção de um mundo culturalmente globalizado. Buscaremos, em especial, no capítulo 4, analisar os efeitos de sentido das representações sobre língua, cultura e interculturalidade nesses discursos, que sejam elementos significativos para mais bem entender o atravessamento discursivo e dos saberes cristalizados de professores de inglês como língua estrangeira e, assim, cremos que a trajetória descritiva proposta neste capítulo de faz pertinente.

2.2 O significante língua

2.2.1 A busca por uma definição

Para Saussure (1973), existe uma distinção entre *langue* e *parole*. *Langue*, a língua, seria a forma social, a estrutura utilizada como meio de comunicação dos indivíduos. O sistema de troca de mensagens tem a necessidade ser socialmente convencionado para que a comunicação aconteça. A língua seria, portanto, uma construção coletiva. Já o termo *parole*, a fala, seria uma construção idiossincrática, individual, uma suposta “escolha” efêmera de como se fazer uso do sistema em questão. Para o linguista e filósofo, o objeto central do estudo da linguística seria essencialmente esse sistema abstrato: a língua. No entanto, segundo Rajagopalan (2003), Saussure não teria se atentado a uma definição do que seria uma língua em si, pois “tratava-se de uma questão óbvia demais para merecer qualquer discussão mais aprofundada” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 26).

O autor supracitado afirma que “a língua é tradicionalmente entendida como algo fechado em si e autossuficiente²⁸” (RAJAGOPALAN, 2003, p.25). Esse conceito foi herdado do século XIX e reflete uma visão nacional e monolítica de língua que não dá conta da realidade linguística do século XXI, suas mais variadas implicações

²⁸ No original, “auto-suficiente”. A grafia de todos os termos das citações diretas deste trabalho foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico de 1990, em vigor no Brasil desde 2016.

geopolíticas e o contato intenso e multilateral de diferentes manifestações linguísticas e culturais.

Esse ponto é reforçado por Pennycook (2007), que propõe, ainda, uma “desinvenção” e reconstituição do conceito de língua. Para o autor, a própria definição de língua, ou os sistemas que consideramos línguas, é uma construção histórica que corresponde às necessidades artificiais de unificação – seja nacional ou cultural, no caso da língua inglesa – geradas por uma “longa história de promoção cultural” (PENNYCOOK, 2007, p. 100).

A AD não opera com os conceitos de *langue* e *parole*, se formos nos referir aos conceitos paradigmáticos do pai da linguística, Saussure. O binarismo entre *langue* e *parole* não se faz pertinente ao paradigma da AD, na medida em que a expressão verbal²⁹ é a materialidade da língua – o seu “concreto”, o seu “aparente tangível” – perpassada pela ideologia, pelo inconsciente e pela historicidade. A AD se desloca da dicotomia língua-fala para focar o efeito que a ilusão do controle verbal (assim como o do não verbal) pode ter no discurso.

Para Ferreira (2003, p. 196), “as inúmeras tentativas de delimitá-la, descrevê-la e analisá-la [a língua] esbarram muitas vezes na opacidade própria de sua constituição, acentuada pela diversidade dos múltiplos olhares teóricos que a perscrutam”. A materialidade da língua, ou seja, o sistema a que se refere Saussure (1973), não está fechado em si, daí a sua opacidade. O sistema está, na verdade, limitadamente convencionado na forma material que o compõe. No entanto, é à falha e ao equívoco produzidos pela interação entre sistema convencionado e ilusoriamente controlado pelo sujeito e por sua historicidade que se atém a AD.

Orlandi (2015) faz uma transposição crucial da questão da língua para a Análise do Discurso ao afirmar que não há uma relação linear entre esse sistema abstrato e o sentido a que se refere Saussure. Isso porque para a AD: “(...) a relação linguagem / pensamento / mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo-a-termo, isto é, não se passa diretamente de um a outro” (ORLANDI, 2015, p. 17).

A acepção de sistema, que é primordial para Saussure (1973), transforma-se, então, em um elemento dinâmico para a AD. A produção de sentidos – apesar de se

²⁹ Não podemos esquecer que a Análise do Discurso não se restringe apenas e tão somente à expressão verbal e, por isso, não se atém somente ao real da língua como expressão do sujeito.

levar em consideração um sistema em comum entre os interlocutores – é fruto da relação da língua com a ideologia e a historicidade.

Como já informado, em nossa pesquisa, a análise é feita em discurso verbal. Além disso, procuramos compreender implicações discursivas sobre o próprio significante *língua* partindo da posição discursiva do sujeito-professor de inglês que, embora considerado não nativo dessa língua, “acolheu-a” como sua. Existe, por isso, uma busca pelo controle, pela acuidade, pela completude sintática, semântica e fonológica que se torna saliente nessas condições de produção: o sujeito discursa sobre uma língua que não é originalmente sua, tentando manuseá-la, controlá-la da forma mais precisa possível e, apesar de tê-la “emprestado” do outro, nela também se constitui (CORACINI, 2007).

Em outras palavras – seguindo a afirmação de Rajagopalan (2005) de que um dos maiores conflitos dos linguistas é usar a linguagem ao mesmo tempo como instrumento e objeto de estudo –, analisaremos aqui o discurso de sujeitos que utilizam uma língua “adotada” – aquela que também os constitui, mas de forma peculiar, visto que foi “escolhida” – para falar sobre ela própria. Esse processo pode, a nosso ver, mobilizar efeitos de sentido interessantes.

Esta seção foi construída no intuito de mostrar que a definição de língua como sistema de comunicação fechado em si vem sendo desconstruída a partir do final do século XX. Há dúvidas sobre o que a delimitaria, assim como sobre os motivos que estariam por trás de uma necessidade de delimitá-la. Ademais, sentimos necessidade de esclarecer que a base teórica em que nos apoiamos não lida com a definição de língua e, sim, com a formação de sentidos que é a relação da sua materialidade com a sua historicidade.

2.3 Diferentes perspectivas sobre a posição da língua inglesa no mundo

Partindo da nossa tentativa de definição de língua na seção anterior, a máxima “uma língua é um dialeto com um exército e uma marinha”³⁰ parece ser muito pertinente no que concerne especificamente à língua inglesa. Isso porque foram essas

³⁰ Frase atribuída a Max Weinreich (1894-1969), linguista de origem russa especializado em iídiche e professor na City College of New York. Tal referência também pode ser encontrada em CHOMSKY, N. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005, p. 72.

características bélicas que certamente contribuíram de forma significativa para a expansão de uma língua europeia na Baixa Idade Média – quando tinha um *status* bem menos, diga-se, “glamouroso” no âmbito/contexto internacional – para muito além da sua ilha de origem, a Grã-Bretanha, até tornar-se uma língua de grande abrangência e disseminação global na Idade Moderna.

A história da língua inglesa, como um sistema de certa forma unificado e reconhecível, remonta ao século V, com o que os linguistas chamam de Old English. Sua “expansão” culmina no século XIX com uma conquista vasta de territórios e, assim, formando mais um “*empire upon which the Sun never sets*”³¹ na história da humanidade. No auge do Império Britânico, apesar de já ter àquela altura, e mais de um século antes disso, perdido os Estados Unidos, a Inglaterra contava com colônias ao redor do globo³², onde a presença da língua inglesa se tornava cada vez mais intrusiva em países das mais variadas tradições culturais.

Não é escopo do nosso estudo fazer uma descrição minuciosa da história da língua inglesa desde as tentativas de se descrever o seu “nascimento” como língua, no senso comum, até as suas consequências neste início de século XXI. O que se faz pertinente aqui é que essa trajetória traz consequências discursivas sobre a própria “língua”. Veremos várias perspectivas e implicações não só linguísticas em si, mas também pedagógicas e constitutivas do sujeito, pois que o nosso maior foco de estudo é a análise do discurso do professor de inglês sobre a língua e a cultura que são seu objeto e seu foco profissional.

No primeiro capítulo, fizemos um paralelo entre o modelo dos círculos concêntricos de *World Englishes* de Kachru (1986), que se baseia nessa verticalidade herdada da expansão do Império Britânico, e a teoria de hibridismo cultural de Bhabha (2013). Como descrevemos anteriormente, nosso olhar, mesmo que crítico, sobre esse paralelismo nos indica que os países do *Outer Circle* são precisamente aqueles caracterizados como ex-colônias emergentes, conforme descreve Bhabha (2013).

Rajagopalan (2005), em contrapartida, prefere o termo *World English* (singular) ao conceito de *World Englishes* (plural) de Kachru (1986). Para o primeiro, a grande

³¹ A origem controversa desta famosa frase, a qual parece remontar a Heródoto, pode ser encontrada no artigo “That Never-Setting Sun” do jornal “New York Times” de 5 de agosto de 1906. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/1906/08/05/archives/that-neversetting-sun.html>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

³² David Crystal, em seu livro “English as a Global Language”, faz uma descrição bastante minuciosa das colônias do Império Britânico e suas implicações na expansão, abrangência e disseminação da língua inglesa. O *website*, disponível em: <<http://www.britishempire.co.uk/timeline/colonies.htm>>. Acesso em: 3 jun. 2018, apresenta uma linha do tempo de 1600 a 2017.

maioria dos falantes de língua inglesa do mundo não pertence ao clube dos supostos ‘falantes nativos’, mesmo porque tais parâmetros de natividade são considerados “antigos e ultrapassados”³³ (RAJAGOPALAN, 2005, p. 151). O *World English*, portanto, como instrumento de comunicação já não carrega a carga cultural de seu país de origem, a Inglaterra. Ele sofreu um processo intenso de influências não só do que se chama o “sistema” das línguas locais como também da característica constitutiva cultural de cada contexto, formando, assim, uma combinação fundamentalmente heterogênea, mas que se converge no que ainda pode se chamar um sistema mutuamente inteligível. A língua seria resultado de um hibridismo linguístico (RAJAGOPALAN, 2005, p. 152), o que destitui o(s) seu(s) país(es) de origem da hegemonia do controle normativo sobre ela.

Para Rajagopalan (2005), essa concepção de língua vai além da suposta “natividade” da língua inglesa, da supremacia e superioridade linguística que pertenceria aos falantes do *Inner Circle*. Também não se trata de considerar o inglês simplesmente como língua internacional, uma suposta *lingua franca* a que todos os habitantes do planeta teriam acesso e por meio da qual se comunicariam. Segundo o autor, a língua inglesa é usada por indivíduos que têm acesso ao seu “ensino” e, assim, inserem nessa língua suas idiossincrasias e características próprias, que seriam destacadas como variações dialetais de uma mesma língua.

Os dois modelos partem, portanto, de pressupostos diferentes. Acreditamos que quando Kachru (1986) expõe um modelo em que países de maior poder econômico – e não necessariamente origens primárias da linguagem questão, pois que também foram colônias (como os Estados Unidos da América) – estão no centro de uma expansão, não há como negar a ideia inerente de partir-se de uma “possessão” hegemônica para um “empréstimo” da língua a outros países em maior ou menor grau. Há uma hierarquia, uma visão de centro e periferia que revela uma tendência a considerar falantes nativos os indivíduos originários apenas do *Inner Circle*. Acreditamos ser este o modelo normativo seguido por professores de língua inglesa como língua estrangeira. Esta é a sua referência de modelo linguístico.

³³ “Porque foram forjados numa época (século XIX) em que, principalmente na Europa, os estados-nações eram razoavelmente bem-definidos e, graças a longos e, com frequência, brutais processos de políticas linguísticas, esses também podiam, com razoável acerto, ser relacionados a línguas distintas cada uma das quais com seus respectivos “falantes nativos” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 151).

Já Rajagopalan (2005), ao usar o termo “English” (singular), tem uma visão de que supostamente haveria uma perda da “possessão” da língua por parte dos países do *Inner Circle*. Quando se considera que os países de origem não têm mais o poder de ditar as normas, empodera-se a população periférica que tem acesso a essa língua para que possa, no mínimo, interferir na dinâmica do surgimento de tais normas. Não cremos ser esta a visão em que se baseia o mercado de ensino de língua inglesa e, portanto, hipotetizamos que o discurso do professor de inglês como língua estrangeira ainda esteja atravessado por uma normatividade que se pauta na descrição de Kachru (1986).

O argumento de Pennycook (2001), por sua vez, é mais crítico e expressa discordância em relação a Rajagopalan (2003). Para o primeiro, a posição de Rajagopalan (2003) é apolítica. Poderíamos fazer uma transposição para a AD e interpretar que, de um ponto de vista discursivo, para Pennycook (2001), Rajagopalan (2003), apesar de levar em consideração as variações identitárias dentro de uma mesma língua, ignora o atravessamento ideológico da língua e sua historicidade.

Partindo para um viés antropológico, Ortiz (2000) quando se refere ao fenômeno da expansão linguística do inglês na mundialização da cultura, nos diz:

Ironicamente, sua [língua inglesa] consolidação como língua mundial se faz justamente no momento em que os Estados Unidos entram em declínio. Isso ocorre porque estamos diante de um novo padrão de linguagem que tende a se perpetuar devido a interesses específicos do mercado linguístico. (ORTIZ, 2000, p.102)

Assim, para o autor, como o inglês continua sendo um instrumento de comunicação difundido na Índia, por exemplo, um país de vasta diversidade linguística, ele continuará a ser o meio de comunicação de um mundo onde é necessário se comunicar com falantes de várias línguas diferentes. Ou seja, a língua inglesa teve a hegemonia na sua expansão em certo momento da história e, de agora em diante, tende a continuar a se expandir graças a sua abrangência e consolidação passadas, perpetuadas pelo poder econômico e pela, digamos, sedução cultural de países hegemônicos. Como foi a língua usada para uma expansão colonial e cultural, resolveria assim, segundo o autor, problemas concretos de comunicação entre falantes de línguas distintas.

Seria essa, supomos, a *lingua franca*, uma *Global Language*, conceito disseminado por Crystal (2003)? O autor justifica na introdução da primeira edição de seu livro que há dois pontos a esclarecer acerca dessa acepção: (1) a necessidade

do multilinguismo, ou seja, de se preservar a pluralidade linguística no mundo, mas, ao mesmo tempo, (2) a necessidade de se ter uma língua em comum para um melhor entendimento entre esses falantes de diversas línguas.

Uma *global language*, como ele afirma ser o *status* da língua inglesa, é uma língua usada para o segundo propósito e que transita entre falantes de diversas outras línguas originárias. Segundo o autor – como também afirma Rajagopalan (2003) apesar de questionar o conceito de natividade – a língua inglesa atingiu o *status* de língua com um menor número de falantes nativos que de falantes não nativos. Ainda, uma língua não atinge esse *status* por suas características internas (gramática supostamente fácil ou léxico com muitos itens emprestados de outras línguas, como se diz muito sobre o inglês) e, sim, por dominação política e, muitas vezes, bélica, como foi o caso do latim e é o caso do inglês. O autor parece não ter “ilusão” alguma de que a posição do inglês no mundo de hoje foi conquistada, de fato, por meio de estratégias muito pouco sutis de imposição linguística. Não leva em consideração, no entanto, que essa disseminação linguística tem implicações que vão além de uma mera expansão sem maiores consequências. Se formos ainda mais longe, ele não se atém ao importantíssimo componente constitutivo da língua (CORACINI, 2007), cujo conhecimento imposto exerce influências contraditórias, como o sentimento de fracasso nos indivíduos que “precisam” adotá-la à sua revelia unicamente para cumprir demandas de um discurso globalizado, o que está causando grande impacto no mercado de ensino.

Seria, primeiramente, como se a própria origem dessa propagação pudesse ser apagada, e a língua transformada em um sistema comum livre de sua origem impositiva. O autor supõe a neutralidade ideológica da língua inglesa. Ele se refere, sim, ao início da expansão da língua inglesa como fruto de uma imposição colonial (Inglaterra) e, logo após, de uma disseminação de interesses de um mercado em expansão (Estados Unidos da América). No entanto, ele parece omitir as consequências discursivas dessas características. Para Crystal (2003), a própria historicidade e a ideologia impregnadas na língua parecem não existir.

Phillipson (1992), em sua teoria sobre o imperialismo linguístico e o linguicismo, é um dos que se mostram totalmente contrários à neutralidade embutida no discurso do inglês como *lingua franca*. Na segunda edição do livro de Crystal (2003), forma-se um diálogo entre o autor e seus críticos, que parecem tê-lo acusado de demonstrar uma “liberal laissez-faire attitude” (CRYSTAL, 2003, p. 24) em relação à posição

hegemônica da língua inglesa no mundo e sua conduta imperialista. Crystal (2003) argumenta, no entanto, que a visão imperialista é simplista, pois não leva em consideração um sofisticado e multifacetado *modus operandi* da presença da língua inglesa. Segundo ele, esta pode, também, tornar-se um instrumento de “empoderamento” de seus falantes, pois o inglês ultrapassou sua função colonial original: seu papel agora é o de ser um instrumento de acessibilidade econômico-cultural.

Não é o escopo deste trabalho esmiuçar a contra-argumentação entre duas visões, a nosso ver, complementares, apesar de conflitantes em muitos aspectos, sobre a expansão e a disseminação da língua inglesa no mundo. O atravessamento ideológico constitutivo do sujeito que será explorado ao longo do trabalho chama, na verdade, para uma memória discursiva que pode aflorar transitando por entre esses discursos, essas duas formações discursivas. Uma das perguntas da entrevista que foi instrumento de captação dos dizeres que formam o *corpus* desta pesquisa aponta para uma representação do sujeito-professor como instrumento de disseminação de uma cultura, termo cunhado por Phillipson (1992), mas que também faz parte do discurso de Crystal (2003), porém com uma conotação carregada de uma carga otimista que faz com que o professor seja colocado como instrumento de empoderamento e acessibilidade do aprendiz. O nosso intuito é analisar quais desses, ou por que não outros, discursos afloram nos dizeres de sujeitos na posição discursiva de professores de inglês.

Também para Pennycook (2007), analisar o papel político e ideológico da língua inglesa no mundo é fundamental. Ele argumenta que há um processo de tentativa de neutralização e que os modelos acima (como o de Kachru, 1986) levam a crer que o inglês se transformou em uma língua internacional sem qualquer conotação ideológica. Para o autor, a língua inglesa se tornou o pivô de uma globalização desigual, em que impera a ideia de que, como principal veículo de comunicação, o inglês é supostamente acessível a todos e os que aprenderem essa língua terão a “oportunidade” de atingir o sucesso. Por isso, o inglês já não é mais uma língua em si, mas um discurso. O inglês é o discurso de Hollywood e sua promessa de felicidade, do neoliberalismo, da globalização.

Assim, Pennycook (2007) defende uma concepção mais crítica e heterogênea da visão de língua inglesa no mundo, pois que esta é essencialmente hegemônica. A disseminação dessa língua e seu ensino como língua estrangeira seguem uma

estratégia significativamente clara, de dominação ideológica e, por conseguinte, de poder econômico. Para ele, professores de inglês são essencialmente instrumentos de disseminação dessa ideologia e devem estar cientes disso. Por essa razão, Pennycook (2007) defende uma visão menos homogênea do ensino da língua, um ensino essencialmente local, para que se desenvolvam a criticidade e a voz das minorias.

A ideia de localidade, no entanto, não se restringe ao ensino de língua em si, mas tem um escopo maior, o de uma visão de “Língua como prática local”³⁴ (PENNYCOOK, 2010). Para ele, modelos concêntricos da suposta expansão da língua inglesa no mundo, como os de Crystal (2003) e Kachru (1986), não levam em consideração os significados e as práticas já inerentes a uma cultura local que foram acordados e mobilizados pela chegada da língua inglesa e aos quais ela é fundida. Não se trata somente de emprestar palavras novas advindas dessa língua que chega – adaptando a articulação de pronúncia ou estrutura morfológica a uma suposta língua local – ou mesmo de adotar costumes culturais provenientes dessa cultura e incorporá-los aos locais. Significa, acima de tudo, expressar práticas e significados locais por intermédio dessa língua ou, em contrapartida, movimentar significados dessa língua e dessa cultura que chega por meio de recursos linguísticos e culturais locais, isto é, por meio de um movimento dinâmico em que as mais variadas conjunções entram em combinação e no qual tanto a língua local como a língua chegada são afetadas. Segundo Pennycook (2010):

É um processo muito mais dinâmico e diverso do que se sugere, envolvendo um constante conflito entre identificação, rejeição e comprometimento com manifestações culturais locais, assim como usos da língua que não só a localizam mas também transformam o que significa ser local. (PENNYCOOK, 2010, p. 74)³⁵

A prática de uma língua estrangeira, notadamente o inglês, em vários cantos do mundo é, portanto, essencialmente local. Ela é transformada pela localidade e passa por metamorfoses que são o resultado de reapropriações, ou seja, relocalizações e releituras tanto da própria língua como da cultura de chegada por meio do ponto de contato de duas práticas linguístico-culturais. Assim, a ideia de uma língua em si – monolítica em suas estruturas normativas e codificações abstratas – é

³⁴ Tradução nossa de: “Language as a Local Practice”, expressão que nomeia o livro.

³⁵ Tradução nossa de: “It is a far more dynamic and diverse process than this suggests, involving a constant struggle between identification, rejection and engagement with local cultural forms, as well as uses of language that not only localize but also transform what it means to be local”.

essencialmente colocada em questão. O dinamismo e a troca muito mais centrípeta do que exocêntrica, se levarmos em consideração os modelos apresentados anteriormente, é a essência de uma língua global. “Global Englishes não têm um ponto de origem, mas esses são múltiplos, co-presentes e globais” (PENNYCOOK, 2010, p. 74)³⁶.

Que conceitos mobilizariam o discurso do professor de inglês como língua estrangeira em um país da América Latina? Particularmente, um professor da língua hegemônica do século XXI em um centro urbano onde a urgência da necessidade (idealizada) do domínio (ilusório) dessa língua transita de forma disseminada? Encontraríamos uma valorização de um sistema normativo a ser internalizado conscientemente pelo aprendiz? Aflorariam efeitos de sentido que indicariam uma concepção de língua inglesa híbrida sobre a qual a “periferia” tivesse certa influência, ou haveria sentidos opostos, em que a(s) fonte(s) seria(m) ainda uma perspectiva de *Inner Circle*, no qual as formas normativas do suposto falante nativo ainda imperam? Aflorariam outras representações em relação a essa língua estrangeira como a noção de que a língua inglesa tenha sido eleita a *lingua franca* cuja expansão, assim como o ensino bem-sucedido, trariam uma forma de comunicação livre de obstáculos e conflitos para que as pessoas entrassem em contato com o mundo?

De fato, quando se observa o mercado de ensino informalmente, os discursos do inglês como *lingua franca* neutra de Crystal (2003), da expansão exocêntrica da língua estrangeira dos círculos concêntricos de Kachru (1986) e da visão sistêmica de língua (*langue*) que vem de Saussure (1973) parecem ser bastante disseminados.

A presente seção pretendeu apresentar uma definição do significante *língua* e algumas tradições epistemológicas que tentaram alcançar um cerne definitivo para a sua descrição e atingir o seu significado preciso. No entanto, norteamos-nos por visões de língua que a consideram como possuidoras de uma constituição heterogênea, um dinamismo e, acima de tudo, certa exterioridade. Mostramos que vamos nos basear no conceito discursivo de língua para a AD e todos os seus atravessamentos (a ideologia, o inconsciente e sua historicidade) e que essa acepção implica que passemos para uma visão oposta ao modelo monolítico, neutro e estanque de língua. Por fim, nossa análise das contribuições de Kachru (1986), Rajagopalan (2003 e 2005) Crystal (2003), Pennycook (1994, 2001, 2007, 2010) e Phillipson (1992) trouxeram

³⁶ Tradução nossa de: “Global Englishes do not have one point of origin but rather multiple, co-present, global origins” (PENNYCOOK, 2010, p. 74).

outros olhares distintos, mas, a nosso ver, complementares acerca do discurso de disseminação da língua inglesa no mundo.

2.4 Sujeito entre-línguas³⁷

Como vimos, situar a língua inglesa no mundo foi tarefa essencial nesta pesquisa. Professores de língua inglesa considerados não nativos dessa língua hegemônica ocupam uma posição discursiva singular dentro do contexto atual em que língua transita. Tendo escolhido essa língua, incorporando-a e adotando-a como objeto profissional, localizam-se em um entre-lugar, uma posição discursiva na qual esses professores são, por um lado, fonte de referência perante seus aprendizes, tendo poder sobre a língua-alvo, mas, por outro lado, estão subjugados à normatividade da variante a ser ensinada, sobre a qual supostamente não têm uma posição de domínio, pois são colocados em posição de perda de *status* de fonte de referência perante o falante nativo.

O professor brasileiro de inglês, cuja língua chamada materna é uma ramificação de uma língua que é, ela mesma, o resultado de uma “miscigenação” do latim com outras línguas daquela região da Península Ibérica, pode ser caracterizado como ocupante de uma posição híbrida. Situa-se em um terceiro espaço, se formos adotar o termo cunhado por Bhabha (2013), uma zona de conflito entre vários elementos linguísticos e culturais que jogam dinamicamente com a questão identitária do sujeito.

Complementar a essa concepção está a noção de “corporeidade discursiva”, cunhada por Aiub (2015). Esse conceito está baseado na ideia de que o sujeito é constituído na linguagem pelos modos de dizer³⁸ de uma língua – a sua língua primeira – e incorpora, ao entrar em contato com a “estrangeiridade” (AIUB, 2015, p. 1) dos modos de dizer da língua do outro, uma “postura subjetiva [...] rearranjada” (AIUB, 2015, p. 4). Segundo o autor, nesse processo, o sujeito se reconstitui na linguagem e,

³⁷ Para um mais profundo entendimento do termo “sujeito entre-línguas”, sugerimos a leitura da seção 3 do livro “A Celebração do Outro” de Maria José Coracini, citado na bibliografia.

³⁸ Segundo o autor, “[...] são um conjunto de regularidades não fixas nas formulações e posturas de um sujeito frente ao seu dizer, isto é, os modos de dizer são construídos a partir de uma estruturação subjetiva, eles vêm inicialmente de uma língua materna, aquela com função estruturante” (AIUB, 2015, p. 3-4).

em consequência, traz consigo uma reconstrução com elementos linguísticos/culturais de ambas as línguas. O sujeito-professor cujo discurso analisamos está, em outras palavras, entre a(s) sua(s) própria(s) e a língua e a cultura do outro, misturadas que são, adotadas por ele. “Deste modo, entende-se que o contato com outras línguas afetam, de algum modo, um mundo já estabilizado pela estruturação da língua materna” (AIUB, 2015, p. 4).

Propomo-nos aqui a analisar efeitos de sentido de uma materialidade linguística resultado da produção oral de sujeitos que têm uma língua e sua relação com a cultura não apenas como objeto e instrumento de trabalho, mas também como expressão de seu discurso nas condições de produção imediatas. Ou seja, é a língua que é utilizada pelos sujeitos para depreender os efeitos de sentido acerca dessa mesma língua e seu papel no mundo de hoje: a língua da qual se fala, por meio da qual se fala e com a qual se tem uma relação de posse, a qual foi escolhida por esse sujeito, que a recebeu e introjetou, absorveu e incorporou. Língua e cultura que lhes eram, a princípio, alheias e que eles tornaram, num processo inconsciente, sua parte constitutiva (PRASSE, 1997; REVUZ, 2006; CORACINI, 2007).

2.5 O significante cultura

2.5.1 A busca por uma definição

Tentativas de definição do significante “cultura” são objeto de várias áreas das ciências humanas de hoje em dia. A concepção de cultura, no começo do século XXI, parece compreender desde o trabalho concreto rural da terra até o saber abstrato ou a expressão do ser humano nas suas mais variadas formas: emocional, racional, intelectual ou artística (sendo que uma não descartaria a outra na sua manifestação).

O Novo Dicionário da Língua Portuguesa (1986, p. 508) traz um *continuum* de sete definições: (1) Ato, efeito ou modo de cultivar. (2) *Cultivo*. (3) O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e doutros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade. (4) O desenvolvimento de um grupo social, uma nação etc, que é fruto do esforço coletivo pelo aprimoramento desses valores. (5) atividade e desenvolvimento intelectuais;

saber, ilustração, instrução. (6) Apuro, esmero, elegância. (7) Criação de certos animais, em particular os microscópicos.

Vemos aqui, uma gama de definições que buscam abranger significados do senso comum, desde o cultivo da terra até as que se referem ao sentido da palavra que nos levaria às manifestações humanas em sociedade, do homem convivendo com outros seres da mesma espécie.

Segundo Nascimento (2017, p. 79), autor que analisa os sentidos da palavra cultura em verbetes de dicionário, essa palavra “ao mesmo tempo em que é tomada por sua evidência, funciona pela sua polissemia”. As definições, na realidade, parecem enfatizar os sentidos que se dirigem ao produto (resultados) e silenciam os processos dinâmicos dos sujeitos na história. Segundo o autor, faz-se pertinente a contextualização na historicidade, dispositivo inerente ao método da AD, para se compreender esse mecanismo e, assim, analisar o acontecimento discursivo, ou seja, as implicações de se fazer silenciar o conceito dinâmico de cultura.

Esse foco no dinamismo da acepção da palavra parece, portanto, estar restrito a algumas áreas do campo científico. Vamos passar agora a acepções científicas do significante “cultura”, com base na ciência que tem como objeto de estudo o próprio ser humano e suas complexas relações sociais: a antropologia.

Para Laraia (2015), Tylor³⁹ foi o primeiro a afirmar que culturas poderiam ser estudadas cientificamente e que seria possível descrever os padrões e as manifestações culturais. Teria sido ele, também, o primeiro a tentar definir esse significante “como sendo todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética, como diríamos hoje” (LARAIA, 2015, p. 28). Ou seja, Tylor primeiramente descarta a possibilidade do determinismo biológico e abre o campo para a influência do homem em seu ambiente. Por outro lado, Laraia (2015), por sua vez, também descarta o determinismo geográfico, afirmando que existem diversos tipos de interações do homem com um mesmo contexto natural.

O sistema cultural seria composto, então, pela criação de processos, normas e comportamentos que um grupo de seres humanos tem em comum e cujo conhecimento mínimo torna possível sua convivência dentro desse contexto. Ademais, indivíduos que pertencem a uma determinada cultura tendem a filtrar sua

³⁹ TYLOR, E. **Primitive culture**. Londres: John Mursay & Co, [1958, Nova York: Harper Torchbooks] 1871.

percepção do mundo de acordo com as diretrizes dessa cultura em particular, ou seja, veem o mundo a partir dessa perspectiva.

Clifford Geertz (2015), em “Interpretações das Culturas”, faz uma adição significativa a esse conceito quando afirma que, além dos padrões de comportamento, das tradições, dos usos e dos hábitos, existem as regras, as receitas e as instruções que governam esses sistemas. O homem encontra essas regras ao nascer e as deixa quando morre. Talvez exercerá sutis mudanças ou interferências em suas zonas periféricas, mas não no seu cerne, composto por um número mínimo de sistemas que tornam possíveis a sua própria existência. Segundo o autor, a cultura é, de fato, produto da elaboração humana sobre o seu meio, seja o natural ou o social, mas o homem se tornou, por sua vez, também o seu produto. Para Geertz (2015, p. 33), “(...) todos nós começamos com o equipamento natural para viver milhares de espécies de vidas, mas terminamos por viver apenas uma espécie”.

A ideia de regras, sistemas, manifestações e símbolos culturais inerentes a certo grupo de indivíduos é parte muito significativa de um suposto ensino de cultura atrelado ao ensino de língua estrangeira. Uma procura por elementos culturais particulares a um grupo social homogêneo parece fazer parte do foco dessa abordagem. É precisamente esse conceito de regras mínimas em comum que parece perfazer o escopo de um suposto ensino de aspectos culturais inerentes a certos grupos de falantes da língua-alvo.

No sentido de fazer uma exposição histórica e epistemológica em relação aos conceitos de cultura, assim como a pertinência da exposição dessa trajetória no atual contexto de ensino e aprendizagem de língua, Souza (2010) nos descreve desde a origem do conceito de língua e cultura padrão homogeneizada do filósofo John Locke, assim mostrado por Bauman e Briggs⁴⁰ (2003 apud SOUZA, 2010), até o hibridismo cultural de Bhabha (2013). Nesse entremeio, o autor explica que o modelo antropológico de Geertz (2015), supracitado – apesar de aparentemente descritivo, normativo e homogêneo, por focalizar comunidades *locais* e não *nacionais* – nos conduz a um conceito de ação cultural, de uma acepção de cultura não estanque e, sim, dinâmica.

⁴⁰ BAUMAN, R.; BRIGGS, C. **Voices of modernity**: language ideologies and the politics of inequality. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Souza (2010, p. 302) também se apoia no conceito de *iterabilidade* de Derrida⁴¹ (apud SOUZA, 2010), de acordo com o qual o significante não tem um significado primeiro, mas uma continuidade de sentidos, ou seja, é “sempre um processo incessante de descontextualização e recontextualização” (SOUZA, 2010, p. 304), associado ao conceito de *emergência* de Butler⁴² (apud SOUZA, 2010) – o afloramento de um significado original convencionado – para explicar a constante mutação das culturas que acontece de uma forma convencional e não como um “vale tudo num vácuo” (SOUZA, 2010, p. 304). Todo o dinamismo cultural não seria, portanto, fruto de um caos amedrontador, mas, pelo contrário, seria resultado de mudanças baseadas em convenções pré-estabelecidas e, assim, coerentes. A heterogeneidade é inerente ao conceito de cultura justamente porque segue “padrões” pré-estabelecidos.

Esse dinamismo é também referido, mesmo não sendo com igual ênfase, nas teorias críticas dos estudos culturais com base no materialismo histórico. Julgamos ser coerente, também, em um trabalho de pesquisa que usa como paradigma para a análise de dizeres de sujeitos-professores uma abordagem baseada na Análise do Discurso pecheutiana, pinçar, entre conceitos e paradigmas de um conjunto epistemológico que apresenta acepções e pontos de vista diferentes ou até divergentes daquele que aqui seguimos, aspectos que possam contribuir para a nossa pesquisa. Para tanto, vamos nos basear em dois autores principais da área de estudos culturais: Raymond Williams e Terry Eagleton.

Raymond Williams (1988)⁴³ faz uma abordagem histórica do significado da palavra cultura em seu livro “Keywords: A Vocabulary of Culture and Society”, obra em que enumera significados de vários termos pertinentes ao campo dos estudos culturais. O termo cultura, até os séculos XVIII e XIX (WILLIAMS, 1988, p. 87), era associado principalmente a uma atividade: o cultivo, seja de animais ou vegetais (fruto do trabalho rural do homem em criações e plantações).

Segundo o autor, é a partir de um processo de “metaforização” (WILLIAMS, 1988, p. 87) do verbo que ocorre a transferência do cultivo da terra para o cultivo do conhecimento e que o significante passa a ser usado na forma que conhecemos hoje. No século XIX, então, começa a surgir a associação do termo cultura à ideia de civilização (WILLIAMS, 1988, p. 88), usada na época para se opor ao modo de vida de povos que não pertencessem ao restrito clube civilizatório: a Europa (WILLIAMS, 1988, p. 89).

⁴¹ DERRIDA, J. **Margens da filosofia**. Campinas: Papirus, 1991.

⁴² BUTLER, J. **Excitable speech**: a politics of the performative. Londres: Routledge, 1997.

⁴³ Original de 1976. As próximas referências à obra serão feitas conforme a edição consultada.

O autor passeia entre as acepções de cultura nas línguas francesa e alemã e mostra uma distinção interessante. Enquanto na língua francesa vê-se uma tendência a enfatizar a conotação de “civilizado” no sentido de “culto” (WILLIAMS, 1988, p. 89), o que parece ter sido uma influência do Iluminismo, na língua alemã, também se vê a associação ao termo “civilizado”, mas em oposição a “bárbaro”. Não obstante, podemos ver que essa oposição tem uma tendência binária a fazer uma distinção entre o que supostamente seria mais e menos “desenvolvido” intelectualmente.

Uma acepção recente relativamente unificada do significado seria alcançada, segundo o autor, na transição do século XIX para o XX, apesar de vir se desenvolvendo desde o século XVIII. A partir do início do século XX, pode-se depreender três conjuntos de significados principais: (1) um processo geral intelectual, espiritual e um desenvolvimento estético, acepção que vem do século XVIII; (2) um modo de vida particular de um povo, um período, um grupo ou a humanidade em geral; (3) a prática e a atividade intelectual, especialmente no que concerne a atividade artística (WILLIAMS, 1988, p. 90). O autor salienta que as definições 1 e 2 são muito próximas e sua distinção não é feita por alguns autores, e acrescenta:

É especialmente interessante que na arqueologia e *na antropologia cultural* a referência à **cultura** ou a **uma cultura** é essencialmente à produção *material*, enquanto na história e nos *estudos culturais* a referência é essencialmente aos *significados* e aos *sistemas simbólicos*. (WILLIAMS, 1988, p. 91, grifos do autor)⁴⁴

Vemos aqui que o autor faz a distinção de diversas áreas do conhecimento e seus diversos pontos de vista de acordo com os paradigmas aos quais se pretende atrelar. Enquanto a antropologia mostra uma tendência ao tangível, ao material, a história e os estudos culturais se atêm a manifestações mais abstratas.

Gostaríamos de adicionar à descrição histórica de (WILLIAMS, 1988) o fato de que é só a partir da segunda metade do século XX que outras expressões artísticas consideradas “populares” – por exemplo, a música popular, o grafite, a televisão, o cinema, a moda etc. – começam a ganhar o *status* de expressões culturais. Manifestações culturais de origem menos, por assim dizer, intelectualizadas sempre existiram na história da humanidade, mas até então não haviam atingido um *status* de legitimação. Assim, a publicação de livros tais como “O que é cultura popular” (2012) de Antonio Augusto Arantes⁴⁵ encontrou relevância em seu momento histórico e

⁴⁴ Tradução nossa de: “It is especially interesting that in archaeology and in *cultural anthropology* the reference to **culture** or **a culture** is primarily to *material* production, while in history and *cultural studies* the reference is primarily to *signifying* or *symbolic systems*”.

⁴⁵ ARANTES, A. A. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, [1982] 2012.

aponta para um deslizamento no universo de saberes cristalizados acerca da acepção desse significante.

Terry Eagleton (2011), discípulo de Williams, expõe um ponto de vista complementar que é muito pertinente ao que concerne ao ensino de línguas estrangeiras e, especialmente, ao foco de análise da presente pesquisa:

Cultura como modo de vida é uma versão estetizada da sociedade, encontrando nela a unidade, imediação sensível e independência de conflito que associamos ao artefato estético. A palavra “cultura”, que se supõe designar um tipo de sociedade, é de fato uma forma normativa de imaginar essa sociedade. (EAGLETON, 2011, p. 41)

O adjetivo “normativo” refere-se, aqui, às representações culturais hegemônicas e homogeneizantes associadas a um grupo de pessoas. Descrever um modo de vida como pertencente a uma sociedade seria uma forma arbitrária de se referir àquele grupo de pessoas. Faz-se interessante e muito relevante nos remeter aqui às próprias normas linguísticas que são usadas como referência a certa língua no ensino de língua estrangeira. São feitas seleções sintáticas, lexicais e fonológicas – categoricamente hegemônicas – quando se “escolhe” a variante da língua ensinada em um ambiente de língua estrangeira. Ou seja, a variante dialetal ensinada, assim como na prática do ensino escolar (escrita e leitura) da primeira língua, é o que se chama “norma culta”. Assim, como não poderia deixar de ser, também são normativos os paradigmas culturais “ensinados” em sala de aula em relação à cultura de referência de certa língua.

A escolha arbitrária de aspectos culturais ensinados em sala de aula também é, em si, hegemônica. Como poderemos ver no levantamento de estudos feitos neste capítulo (BOLOGNINI, 1991; RUFINO, 2003; PERUCHI; CORACINI, 2003; TILIO, 2010) sobre aspectos culturais abordados em sala de aula, esse paradigma ainda está de acordo com a acepção de cultura que se encontrava no século XIX, segundo Williams (1988). Mostram-se aspectos culturais como modelos a serem seguidos (civilizatórios) quando se faz referência aos países de origem da língua (o *Inner Circle* de Kachru) e aspectos pitorescos (não tão civilizados) quando se faz referência a países que não são origem da língua-alvo (o *Outer Circle* de Kachru). Além disso, a diversidade e a diferença culturais (BHABHA, 2013) são totalmente ignoradas. A apresentação normativa das culturas mostra uma homogeneidade artificial e arbitrária.

Como podemos ver, a “independência de conflito” acima referida na citação de Eagleton (2011) nos remete diretamente ao ensino de língua estrangeira, ao desejo da língua do Outro (PRASSE, 1997), ao sujeito e sua eterna busca pela completude. A questão do “artefato estético” – produtos culturais acessíveis como porta de entrada

a uma cultura supostamente pura e homogênea e a um modo de vida ideal – parece ser bastante explorada pelo mercado de ensino de idiomas hoje em dia como estratégia de sedução, ou seja, uma razão convincente para se aprender uma língua estrangeira.

Segundo Salomão (2015):

[...] há que se substituir a visão estática de cultura por uma mais dinâmica, na qual noções de cultura nacional, essencialismo cultural e competência intercultural darão espaço para outras, como historicidade, cultura no discurso e competência simbólica. (SALOMÃO, 2015, p. 389)

Ou seja, conduzir aulas de língua baseando-se em um conceito de cultura normativa (EAGLETON, 2011; SOUZA, 2010) não seria o caminho pertinente, visto que, de fato, o princípio de dinamismo, mutação e pluralidade é processo inerente às culturas da língua ensinada. Faz-se imperativo um projeto de desconstrução de estereótipos culturais e atribuições homogêneas. Tendências da abordagem cultural atual precisam ser substituídas pela noção de cultura(s) diversa(s) e heterogênea(s).

O objetivo de descrever os modelos acima no presente trabalho foi exemplificar abordagens de conceitos de cultura, seja de ensino de cultura ou de estudo antropológico etnográfico, que tentem trazer uma perspectiva neutra, e contrapô-los com outros que nos trazem uma perspectiva mais dinâmica e crítica. Os primeiros modelos teóricos tentam descrever que o conceito de cultura vem de algo monolítico e fixo, apesar de partirem de pontos de vista diferentes. Assim, surgem deles alguns dos pressupostos de investigação da presente pesquisa.

Nossos sujeitos-professores vêm de anos de aprendizagem e ensino de língua inglesa em que a abordagem de cultura é homogeneizante, una e monolítica, ou seja, segue a visão do século XIX de que nos fala Rajagopalan (2003). Os dizeres desses professores em relação a esse conceito poderiam ter, portanto, traços de uma tendência a reforçar esse discurso. O nosso olhar sobre os dizeres das respostas dos professores tem o intuito de compreender se há indícios de uma visão de língua e cultura que estaria alinhada com os pontos de vista dessa abordagem homogeneizante. Ou seja, compreender se os dizeres dos professores indicam representações de que, ao ensinarem uma língua hegemônica, esta estaria totalmente neutra e isenta de conflito, concebida sob uma perspectiva estática *etic* (PIKE, 1954), transmitindo visões monolíticas das práticas e dos produtos dessa cultura.

O ensino de cultura no contexto de sala de aula parece, então, seguir o modelo: a cada país, uma cultura. Veremos na seção a seguir que, de fato, este ainda é o paradigma de manuais de ensino de cultura no contexto de ensino de línguas estrangeiras. Parece haver uma ideia de que, ao aprender representações culturais

(modos de vida, produtos e até a suposta narrativa histórica de um país), o aprendiz de uma língua desenvolveria uma competência cultural e aprenderia a “lidar” com aquele grupo de pessoas, usando-se ambas, a língua e a cultura, como habilidades.

2.6 A cultura e o ensino de língua estrangeira⁴⁶

Patrick Moran (2001) considera uma estrutura pedagógica de ensino de cultura inserida no contexto do ensino de línguas estrangeiras. Em seu livro “Teaching Culture”, ele chama atenção para o contato do aluno com diferentes aspectos de uma cultura nesse ambiente controlado, a sala de aula. Usando a França e a língua francesa como exemplos, segundo o método exposto em seu livro, pode-se conduzir o aluno a uma suposta aquisição de vários aspectos culturais da nação de onde se origina a língua estrangeira.

O termo usado pelo autor é, portanto, o de “aquisição cultural” e ele delimita cultura em basicamente duas perspectivas: conhecimentos culturais (*cultural knowings*) e dimensões culturais (*cultural dimensions*). O primeiro conceito se refere a um processo reflexivo de adquirir a cultura estrangeira, e o modo pelo qual o aluno conseguiria chegar a esse objetivo é configurado pelo desenvolvimento de vários “saberes” (quadro 1): saber sobre, saber como, saber por que e conhecer-se a si mesmo. Atividades em sala de aula, ou até mesmo *in loco*, levariam, portanto, o aluno a receber informações, aceitar, questionar e, assim, conhecer a cultura alheia.

Quadro 1 – Conhecimentos culturais: atividades e resultados Conhecimento Cultural

	Conteúdo	Atividades	Resultados
Saberes “sobre”	Informação Cultural	Coletar Informação	Conhecimento Cultural
Saber “como”	Prática Cultural	Desenvolver Habilidade	Comportamento Cultural
Saber “por que”	Perspectiva Cultural	Descobrir Explicações	“Entendimento” Cultural
Saber “a si mesmo”	“Si mesmo”	Reflexão	Autoconhecimento

Fonte: Adaptado de Moran (2001, p. 18)⁴⁷.

O segundo conceito (figura 1) seria o conteúdo, em maior ou menor grau de evidência e acessibilidade, com o qual o aluno poderia ter contato: os produtos (artefatos produzidos pelos membros da cultura em questão), práticas (ações,

⁴⁶ O ensino de língua estrangeira parece inferir um “ensino” de cultura. Discorreremos aqui sobre alguns estudos que trazem essa visão que, acreditamos, atravessa o discurso do professor de inglês.

⁴⁷ Table 2.1: Cultural Knowings: Content Activities and Outcomes.

interações e rituais), comunidades (contexto social), pessoas (indivíduos que constituem a comunidade) e perspectivas (valores, crenças, percepções e atitudes).

Para Moran (2001), existe um grau de aprofundamento cultural ao qual o aluno pode chegar, de acordo com a intensidade do seu contato com diferentes dimensões da cultura em questão e o modo como esse contato é conduzido. Esse fenômeno se dá independentemente de se tratar de um ambiente de língua estrangeira ou de segunda língua. O autor usa a analogia de um iceberg para demonstrar o suposto aprofundamento cultural – uma metáfora em que o conhecimento tácito se refere à parte do iceberg que está submersa e, gradativamente, na nossa interpretação, uma perspectiva explícita, a qual emerge à superfície – que poderia resultar da aquisição e do contato com tais dimensões.

Figura 1 – Perspectivas culturais

Fonte: Adaptado de Moran (2001, p. 28)⁴⁸.

É interessante perceber a total neutralidade cultural expressa por este modelo e a tolerância à diversidade cultural tão criticada por Bhabha (2013) e Hall (2015). Moran (2001) faz parecer possível mostrar ao aluno de língua estrangeira que existem práticas e percepções inerentes e herméticas a certos grupos e que essa diversidade parece ter fronteiras bastante claras. Esses aspectos culturais poderiam, portanto, ser em si homogêneos e ensinados sem qualquer forma de ideologia ou intenção colonizadora.

Abordagens que seguem tal paradigma descompromissado com a ideologia, apesar de analisarem culturas de pontos de vista diferentes, buscam, também, uma

⁴⁸ "The Iceberg of Culture".

neutralidade idealizada e não se preocupam em dialeticamente analisar a relação entre *insider* e *outsider*. Supostamente, em modelos binários como estes, não há conflito, contradição, tensão ou hibridismo cultural.

Moran (2001, p. 80) também faz referência ao modelo de Pike (1954) e, se voltarmos a ele⁴⁹, nesta associação, ao combinar as duas abordagens de análise cultural, pretende-se situar os fenômenos culturais mais, digamos, “salientes” (práticas e produtos) e, por conseguinte, mais abordados no ensino de língua, seja em sala de aula ou em livros didáticos, no ambiente de ensino de língua estrangeira, ou seja, sob a perspectiva *etic*. Este poderia ser, portanto, o caso do contexto dos sujeitos-professores cujos dizeres são analisados no presente trabalho. Eles são todos professores de língua inglesa, a qual não é a sua língua materna, e que, por mais que alguns tenham tido contato com a(s) cultura(s) da língua-alvo por terem residido em países como os Estados Unidos e Inglaterra por um tempo significativo, sempre estiveram presentes no contexto cultural como “estrangeiros”, fato bastante importante para a nossa pesquisa, pois, cremos, reforçará características discursivas no sentido de se referir à(s) cultura(s)-alvo como a(s) do outro.

Retomamos a analogia presente em Jorge (2004) ao fazermos uma combinação dos conceitos descritos nas figuras 1 e 2. Trouxemos para o contexto de língua estrangeira em que o professor de língua inglesa na cidade de São Paulo, estado de mesmo nome, no Brasil, se insere. Assim, poderíamos visualizar a figura 2.

Figura 2 – As dimensões de Moran dentro das perspectivas de Pike

Fonte: Adaptado de Jorge (2004, p. 42)⁵⁰.

⁴⁹ A teoria de Pike é explicada com detalhes na Introdução deste trabalho.

⁵⁰ “Moran’s dimensions inside Pike’s perspectives”.

O paradigma descrito na figura 2, no entanto, apaga o dinamismo inerente à troca multilateral do contato entre línguas e culturas que expusemos ao descrevemos a abordagem trazida por Pennycook (2010). O etnocentrismo de Moran (2001), mesmo se colocando em uma posição discursiva de professor de língua estrangeira (francês) não nativo em relação a uma língua e cultura hegemônica (inglês) na qual ele é considerado falante nativo, sublima o estranhamento observado por parte de seus aprendizes e propõe soluções etnográficas que parecem ter o objetivo de amenizar conflitos e silenciar a influência que uma cultura pode ter na outra e vice-versa. Parece tratar-se de dois blocos bastante definidos em suas fronteiras e sua homogeneidade interna.

Além disso, parece haver uma tentativa de se separar aspectos culturais de aspectos linguísticos formais como sintaxe, léxico e fonologia, no ensino de língua estrangeira. Embora possamos verificar que em nenhum momento há, por parte do autor, a intenção de se expor uma cisão entre esses dois aspectos, a proposta de ensinar caminhos racionais para amenizar supostos conflitos culturais provenientes do contato de falantes de duas línguas maternas diferentes cria um efeito de sentido de separação, de disjunção desses dois fatores, a nosso ver, imbricados.

Bem mais consoante com nosso ponto de vista discursivo, a partir do qual acreditamos não existir uma separação entre língua e cultura, está o conceito de *languaculture*, cunhado pelo antropólogo Michael Agar (2002). O autor não descarta a premissa básica de que é necessário aos falantes dominar um sistema de linguagem em comum para que haja um mínimo de comunicação. Ainda segundo ele, as diferenças criadas na compreensão mútua entre interlocutores não estão restritas a esse sistema, à gramática e ao vocabulário, mas, sim, a “mundos de significado” (AGAR, 2002, p. 16)⁵¹. O pesquisador salienta, ainda, que uma manipulação do sistema de forma não normativa ou até mesmo rudimentar pode causar menos danos à comunicação do que a ausência de uma intersecção ou o não compartilhamento de um “mundo de significado” em comum.

Para o autor, esses “mundos” fora do círculo restrito da formalidade linguística teriam um papel ainda mais crucial para a comunicação em si. O mundo de significados a que o autor se refere concerne o conjunto de regras e convenções da coletividade e do convívio entre os indivíduos que facilita um ato de interlocução.

⁵¹ Tradução nossa de: “worlds of meaning” (AGAR, 2002, p. 16).

Seriam acordos tácitos de simbolismo que deveriam, idealmente, ser compartilhados em um mesmo grau entre aqueles que dividem um mesmo sistema linguístico. Essa busca pelo conhecimento de regras não explícitas seria uma questão crucial a se colocar para aprendizes de uma língua estrangeira, pois é um pré-requisito de comunicação a ser internalizado ao se entrar em contato com a *languaculture* do outro.

Não obstante, segundo o autor, esse conhecimento pode ser motivo de entrave comunicativo até mesmo para falantes de uma mesma língua. Um exemplo dado é o uso dos pronomes *Sie* e *du* em alemão⁵². A regra do uso formal de *Sie* e a proximidade informal de *du* não parecem tão claras e causam estranhamento aos próprios falantes nativos (AGAR, 2002, p. 18).

A cultura aparece como elemento saliente, portanto, quando se encontram diferenças ou equívocos de comunicação até mesmo por sujeitos que compartilham uma mesma língua. Mesmo estes, muitas vezes, não se “comunicam efetivamente”, ainda que compartilhem o sistema linguístico e cultural de uma mesma origem “nacional”. Nesse aspecto, a visão do autor vai ao encontro de pressupostos da AD, visto que remete à falha, à falta de controle sobre o manuseio da linguagem e do discurso. Por outro lado, endossa uma busca infrutífera pela idealizada internalização de uma língua estrangeira por meio de um aprendizado guiado pela racionalidade e a internalização de regras normativas, sejam elas linguísticas ou culturais.

Sendo assim, podemos afirmar que Moran (2001) e Agar (2002) tratam o conhecimento cultural ou a sua aquisição como uma competência. Os autores tentam explicar, do ponto de vista da linguística aplicada e da antropologia, respectivamente, como a suposta falta de um conhecimento cultural pode causar uma lacuna de comunicação: basicamente, um “mal-entendido” entre os falantes. Os autores propõem soluções etnográficas e de aquisição do conhecimento para suprir essa busca pela completude e alcançar uma estabilidade de comunicação idealizada da aprendizagem de uma língua baseando-se na aquisição de conhecimento profundo da cultura-alvo.

Se voltarmos à AD – de onde nunca saímos, na verdade, a não ser para navegar por águas que pudessem nos trazer outros pontos de vista sobre o objeto desta pesquisa– partimos do princípio de que o uso da linguagem para “administrar” efeitos de sentido é ilusório, pois nunca é racional ou está sob controle, e que as

⁵² Os pronomes *Sie* e *du* são, respectivamente, a referência do uso formal e informal do pronome “você” na língua portuguesa.

confusões e os equívocos que podem aflorar nesse encontro, mesmo em tentativas de comunicação entre falantes da mesma língua, são constitutivos do sujeito na linguagem. Consequentemente, a busca por um suposto conhecimento profundo de uma cultura alheia como ferramenta para se eliminar o equívoco ou racionalmente “amenizá-lo” é da mesma forma ilusória.

Assim também argumentam Ramos e Ferreira (2016) acerca da imbricação entre cultura e ideologia, postulando que a primeira é parte intrínseca do processo interpelativo da segunda, no discurso do sujeito. “Temos, assim, a ideologia determinando os sentidos de uma cultura, a qual fornece a seus membros a ilusão de unidade, de pertencimento através de suas práticas e rituais a serem assimilados e reproduzidos” (RAMOS; FERREIRA, 2016, p. 141). As autoras fazem menção a Althusser (1978) em *um processo sem sujeito nem fim*, em que o sujeito e sua agência sobre o processo histórico e suas reverberações estão pré-determinados e atravessados por condições e convenções contextuais pré-existentes.

A noção de cultura sob o ponto de vista discursivo seria, então, o fato de que os sentidos de uma cultura são determinados pelo processo interpelativo ideológico e, sendo assim, quando o sujeito se encontra entre culturas e entre línguas surgem questões que estavam fora de processos já introjetados. Mesmo pessoas que supostamente pertencem a uma mesma cultura nacional passam pelo processo interpelativo de formas individuais e podem, de fato, estranhar convenções ilusoriamente coletivas.

Fazendo um paralelo entre Agar (2002) e Ramos e Ferreira (2016), que partem de pressupostos e pontos de vista diferentes, podemos dizer que convergem a um atravessamento discursivo da mesma natureza. Enquanto Agar (2002) denomina de *languaculture* um conjunto de regras – muitas vezes implícitas, tácitas e não totalmente consensuais – por meio das quais o sujeito tenta se adequar ao mundo ao seu redor e, ilusoriamente, corresponder a um processo de comunicação convencional, o processo interpelativo de Althusser (apud RAMOS; FERREIRA, 2016), traz esse conjunto de regras como as práticas históricas de produção e reprodução. O processo de assimilação de uma *languaculture* se dá, na verdade, no interior da interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia.

Os indivíduos-agentes, portanto, agem sempre na forma de sujeitos, enquanto sujeitos. Mas o fato de que sejam necessariamente sujeitos não faz dos agentes das práticas sociais-históricas o nem os sujeito(s) da história (no sentido *filosófico* do termo: *sujeito de*). Os agentes-sujeitos só são ativos na

história sob a determinação das relações de produção e de reprodução, e em suas formas. (ALTHUSSER, 1978, p. 67, grifos do autor)

Língua e cultura não são só dois elementos combinados, como dissemos no começo do capítulo; também fazem parte de um sistema de regras e convenções sob o qual se vive com a ilusão de estabilidade e pertencimento. Tal ilusão de estabilidade é constitutiva do sujeito e necessária a ele.

O objetivo desta seção foi demonstrar como o ensino consciente de aspectos culturais de uma língua é um discurso difundido no meio instrucional de língua estrangeira. Conduzir estudos etnográficos da cultura do outro parece buscar por soluções que possam clarificar estranhamentos e desvendar mal-entendidos considerados interculturais.

Vimos, no entanto, que o conceito de *languaculture* propõe uma imbricação entre língua e cultura, na qual uma separação parece não ser mais tangível e, com isso, identificamos a própria intangibilidade de, racionalmente, identificar, descrever e solucionar certos aspectos. Essa visão nos trouxe ao ponto de vista discursivo sobre a noção de cultura, incluindo o seu processo de introjeção como parte da interpelação do indivíduo em sujeito.

2.7 A questão do livro didático no ensino de língua estrangeira: representações da procura pela homogeneidade cultural

O livro didático tem sido material essencial no ensino de língua estrangeira. Seja no ambiente de ensino regular (público ou privado), seja nos institutos de ensino de idiomas (das mais diversas línguas estrangeiras) ou até mesmo em aulas particulares – em que, em princípio, julga-se não haver um conteúdo pré-estabelecido a ser seguido –, parece haver uma constante procura por essa fonte de atividades nas diversas habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), sequência de conteúdo linguístico formal (função e forma) e, como não poderia deixar de ser, abordagens e apresentações acerca da(s)cultura(s) da língua-alvo. Como o objetivo da presente pesquisa é, justamente, a abordagem deste conceito tão abrangente e controverso que é a associação intrínseca, a nosso ver, entre língua e cultura no ensino de língua inglesa, apresentaremos alguns estudos sobre o assunto.

A seguir, indicamos exemplos de estudos de como o discurso dos livros didáticos parece ser atravessado por uma visão etnocêntrica, normativa, hegemônica e homogeneizante sobre a apresentação dos aspectos culturais pertinentes ao ensino não só de língua inglesa, mas de línguas estrangeiras em geral. Alguns dos estudos aqui enumerados compreenderam representações discursivas estáveis e monolíticas acerca da cultura da língua-alvo que estariam contidas nesses instrumentos didáticos. Outros levantam a questão de como aspectos linguísticos e culturais embutidos em variantes periféricas de uma mesma língua são referidos como exóticos, o que nos leva a uma visão não só etnocêntrica, como também hegemônica de língua e cultura. Ambas as abordagens, a nosso ver, nos mostram como se delineia a origem da questão cultural em sala de aula e como ela poderia, ou não, estar refletida nas representações de língua e cultura que atravessam o discurso do professor de inglês como língua estrangeira.

Bolognini (1991) analisou a abordagem da cultura alemã no livro didático *Themen1*. Seu trabalho teve como objetivo principal verificar a relevância e a consequente “utilidade” da abordagem cultural desse material para alunos de alemão no Brasil. Essa investigação se torna pertinente na medida em que, como ressalta a pesquisadora, o livro se propõe a seguir uma abordagem comunicativa ao ensino de línguas, segundo a qual, como já apontado neste estudo, acredita-se que o desenvolvimento da competência sociocultural do aprendiz é questão central para a evolução de sua proficiência linguística. Por meio dessa análise fica claro que o livro é escrito no intuito de apresentar a cultura alemã ao aluno que tem a intenção de viajar para o país. Aspectos culturais estereotipados e atravessados por aspectos ideológicos hegemônicos são apresentados de tal forma a mostrar uma cultura homogênea e sem maiores conflitos. Apesar de mostrar dois itens controversos da realidade e da história recente do país, como a questão dos imigrantes e a instauração do nacional-socialismo na primeira metade do século XX, tais aspectos são trabalhados com uma aparente boa intenção, mas de forma bastante superficial. Não são abordados de forma dialógica, a fim de levantar questionamentos críticos. Segundo a autora, os aspectos mais explorados, na verdade, são características culturais de *cartão postal*: lugares turísticos icônicos, pratos típicos ou até variações de competência linguística de cunho sociocultural (linguagem formal e informal). Conclui-se que esse material atenderia às necessidades dos alunos que tivessem a oportunidade ou até a intenção de viajar para a Alemanha, cerca de 10% deles. A

autora conclui que a construção do conhecimento, por meio do desenvolvimento da competência crítica e da relevância da bagagem cultural do próprio aluno, deve sempre ser levada em consideração.

Rufino (2003) analisa também, sob a perspectiva AD, a presença da cultura em livros didáticos, argumentando que as representações da reafirmação hegemônica investigadas são de ordem sutil. A pesquisadora apontou como exemplos de ironia e humor presentes em livros didáticos estão a serviço de reforçar estereótipos culturais e marginalizar minorias. Apesar de o estudo ter sido conduzido e publicado há 15 anos e podermos, talvez, revisitar publicações para verificar se tal fenômeno específico ainda acontece, o estudo indica como o discurso do livro didático é, de fato, uma referência ao discurso “da verdade”. Assim, podemos ver que essa ferramenta tem papel importantíssimo na contribuição para a construção da memória discursiva do sujeito. Como instrumento detentor do saber, o livro didático é formador de conhecimento e conceitos e, assim, tem o poder de construir e desconstruir visões de mundo.

Castro (2003) focou sua análise nos livros preparatórios para exames de TOEFL⁵³. Segundo a pesquisadora, é bastante presente a exaltação positiva a elementos, sejam eles tangíveis (produtos e práticas) ou intangíveis (percepções) da cultura hegemônica dos Estados Unidos. Pode-se perceber que o uso de adjetivos comparativos e superlativos em tal *corpus* induz à construção de uma imagem de incontestável superioridade dos elementos daquele país. Há, portanto, nessa perspectiva, uma legitimação da hegemonia cultural de forma muito representativa e com o objetivo bastante claro de perpetuá-la. Esse estudo é relevante para nossa pesquisa, pois trata de atravessamentos ideológicos, os quais são também alinhados ao nosso ponto de vista, considerando que estamos analisando vestígios de uma hegemonia cultural nos processos de ensino e propagação da língua inglesa.

Peruchi e Coracini (2003) analisaram dois livros didáticos de ensino de língua francesa: *Tempo 1* e *Libre Échange 1*. A abordagem de sua análise é de cunho analítico-discursivo e investiga as representações da cultura francófona e de identidades nesses livros didáticos. Partindo-se do ponto de vista de que a ideia de unicidade, completude e homogeneidade cultural é ilusória (HALL, 2015), como se poderia, portanto, falar de uma cultura francesa (ou de qualquer outro país geográfica

⁵³ Test of English to Speakers of Other Languages.

e arbitrariamente delimitado) com tais características? Esse conceito é, portanto, atravessado pela mesma ideologia que instaura a concepção de Estado-Nação e faz uso constante dela para se sustentar. No entanto, a globalização, com a noção de “estado-ausente” (BAUMAN, 1999)⁵⁴ e “compressão de espaço-tempo” (HALL, 2015), vem desestabilizar as referências culturais. Partindo de três conceitos centrais: (a) o hibridismo cultural dinâmico; (b) a instabilidade e a eterna reconstrução da identidade; e (c) a condição dispersiva do sujeito, atravessado pelo inconsciente, as pesquisadoras analisam os livros e suas abordagens culturais. Conclui-se que (1) a cultura francesa – notadamente aquela que viria de forma homogênea de uma nação que habita o perímetro circunscrito pela França continental europeia – é um exemplo de civilização a ser seguido; e (2) elementos e produtos dessa suposta cultura genuinamente francesa (desde perfumes e vinhos até um suposto modo de vida refinado) serviriam como fontes de motivação para a aprendizagem da língua. A francofonia, em si, é tratada como uma consequência da expansão dos territórios franceses “de outros mares” e não considerada como uma fonte genuína de cultura francesa. Os livros também não problematizam assuntos da política interna francesa, como questões acerca da imigração e do desemprego. Parece haver, portanto, uma procura da neutralidade e a afirmação de que a tradição é estável e inabalável. Referências à globalização são citadas como modismo, reforçando a ideia de que a cultura francesa é intocável. Tais representações insistentes nos livros didáticos vêm estereotipar uma suposta cultura homogênea e exemplar para servir como motivação para a aprendizagem da língua francesa.

Tilio (2010) analisou 12 livros didáticos de ensino de língua inglesa, alguns dos quais publicados para o mercado internacional e outros de autores brasileiros direcionados especificamente para o público brasileiro. Apesar de o autor adotar uma abordagem sociointeracionista de análise, o que pode ir de encontro com pressupostos da AD, julgamos pertinente abordar este estudo por levantar questões de um discurso naturalizado no ensino de língua estrangeira, representações que podem atravessar o discurso do sujeito-professor. Baseando-se no conceito de Castells (1999 apud TILIO, 2010)⁵⁵ de que há três tipos de identidades: legitimadoras (que perpetuam a dominação), de resistência (que resistem à legitimadora) e de

⁵⁴ BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Trad. M. Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

⁵⁵ CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

projeto (negam as legitimadoras e propõem novos paradigmas), o pesquisador analisa os livros e como “suas possibilidades de identificação” (TILIO, 2010, p. 174) podem impactar o aluno. Conclui-se que a grande maioria dos livros didáticos, por sua abordagem pouco questionadora e bastante idealizada da suposta cultura dos países centrais de língua inglesa (Estados Unidos e Inglaterra), contribui para a idealização de uma cultura hegemônica americana e europeia. Tal discurso, portanto, nos direciona a práticas naturalizadas.

Parece, então, emblemático que livros didáticos de três línguas diferentes, elas mesmas hegemônicas por terem sua origem no continente europeu e virem de países conhecidos por sua cultura civilizatória (WILLIAMS, 1988) – admirados que são pela sua história, suas contribuições para a arte e a filosofia – tenham a intenção, na verdade, de continuar perpetuando sua hegemonia cultural. A estratégia de reforçar a imagem idealizada é bem clara nos casos vistos aqui.

Livros didáticos fazem parte, portanto, de todo um discurso que, de certa forma, presta homenagem às nações – suas culturas, tradições e representações idílicas – que acreditam ter direito sobre a língua ensinada. Por outro lado, há a ideia de que uma língua estrangeira específica – a língua inglesa – tem hoje o *status* de língua da globalização, ou de *lingua franca*. O processo de se tomar posse dessa língua – com tal representatividade que se tornou transnacional – seria um aspecto extremamente interessante de se analisar nos dizeres de sujeitos-professores de língua inglesa como língua estrangeira.

Acreditamos que, entre os vários discursos sobre língua e cultura que podem atravessar a memória discursiva de tais sujeitos-professores de língua inglesa (sua formação acadêmica, a própria história de aprendizado da língua ou o discurso do mercado em si), um dos mais significativos seja o discurso do livro didático. Essa ferramenta de ensino propaga um discurso ideológico que vai totalmente ao encontro da idealização que o professor faz da língua e da cultura em questão.

A atitude linguístico-cultural do sujeito-professor de língua estrangeira é de admiração e, até mesmo, idealização da língua, e é por meio do movimento de conquistá-la e dominá-la que se opera a busca da completude do desejo e do gozo do outro (CORACINI, 2007). Nada mais pertinente, portanto, do que nos basearmos em estudos que analisam tais discursos e nos mostram como se opera o mecanismo da ideologia que atravessa os dizeres e, por que não, o desejo dos sujeitos, a fim de

conseguirmos chegar a conclusões que nos elucidem as perguntas de pesquisa e o objetivo do presente trabalho.

2.8 Conclusão do capítulo

O professor de inglês brasileiro é considerado um falante não nativo da língua-alvo e supostamente não pertencente a uma cultura de origem da língua que é seu objeto profissional. Pode-se dizer que ele “abraçou” e “acolheu” essa língua, introjetou-a, e a escolheu como seu objeto de trabalho. Sua trajetória escolar pode ou não estar voltada à especialização e ao aprofundamento da didática relativa ao ensino da língua e suas implicações discursivas. Essa, porém, não é uma condição *sine qua non* para que ele opte por ser professor de língua inglesa. Seu contato com a língua, cultura e os discursos que as permeiam (leigos ou escolares/acadêmicos) é constante e diário.

Assim, em seu meio profissional e, muitas vezes, também no meio acadêmico, transitam discursos estabilizadores sobre língua e cultura, os quais naturalizam o conceito de que é possível ocorrer um processo de aquisição e domínio de ambas como competência, seja separadamente, seja de forma imbricada. Percepções dissonantes são exclusivas de uma orientação menos monolítica sobre língua e cultura, o que parece começar a ser, a nosso ver, o discurso do mercado de ensino e editorial da área.

O objetivo deste capítulo foi primeiramente mostrar diferentes acepções dos significantes língua e cultura para, então, descrever discursos sobre o ensino de cultura e desconstruí-los frente à teoria da Análise de Discurso pecheutiana e alguns dos conceitos que são mobilizados dentro dessa teoria. Pretendemos, assim, indicar um contraponto ao discurso naturalizado que observamos em nosso meio profissional e que poderá aflorar na análise dos dizeres dos professores entrevistados.

3 PESQUISA, MÉTODO DE ANÁLISE E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

3.1 Introdução ao capítulo

O método de captação de dizeres da presente pesquisa foi de cunho etnográfico, em forma de entrevista oral. Os interlocutores foram a presente pesquisadora e professores de língua inglesa. A entrevista foi conduzida em língua inglesa. As perguntas para a condução da pesquisa foram inseridas em uma entrevista de trabalho e sua utilização foi permitida por meio de um termo de anuência⁵⁶. Descreveremos a seguir informações acerca do processo seletivo, o perfil dos sujeitos cujos dizeres foram analisados e as condições de produção do discurso.

Julgamos pertinente apresentar o processo seletivo que é conduzido na instituição a título de ilustração de um exemplo do discurso do mercado, o qual, acreditamos, está inscrito na formação discursiva que perpassa o contexto de ensino de línguas, em especial do inglês como língua estrangeira (PHILLIPSON, 1992). Esse nicho de mercado trabalha baseando-se em metas de vendas para alunos (matrículas) e sua retenção (longevidade de permanência), assim como muitas outras áreas da educação e, com isso, o perfil de seus docentes é controlado a fim de oferecer uma prestação de serviço da forma mais satisfatória possível aos olhos do cliente/aluno.

Descreveremos, então, o perfil profissional escolar e de proficiência linguística dos sujeitos-professores de quem selecionamos os recortes discursivos utilizados para a análise desta dissertação. Assim, dos candidatos que participaram dos três processos seletivos que aconteceram durante a fase de captação da materialidade linguística para este trabalho, foram selecionados aqueles efetivamente contratados e que não consideravam ter a língua inglesa como sua língua materna ou primeira língua no momento em que a entrevista ocorrera.

As condições de produção do discurso são elementos-chave para nossa leitura: diferentes nuances atuam nesse domínio por tratar de conceitos como cultura, língua e posições de interculturalidade do sujeito-professor de língua estrangeira, especialmente por ser uma língua tida como hegemônica em um mercado que a favorece em detrimento de outras. A articulação da hegemonia da língua inglesa com

⁵⁶ Conforme o Apêndice A.

resquícios da colonização europeia, com a alegada supremacia econômica e bélica dos Estados Unidos depois da Segunda Guerra Mundial, e a posição dessa língua no discurso do mundo globalizado nos fornecem afloramentos bastante interessantes presentes no discurso de sujeitos que podem nos apresentar tanto heterogeneidade e deslocamento dentro dessa formação discursiva como reprodução de discursos cristalizados.

As perguntas elaboradas para a entrevista e nela utilizadas para obter essa materialidade discursiva serão comentadas a seguir. A descrição e a justificativa da formulação de cada pergunta e a escolha de sua sequência fazem parte da tentativa desta pesquisadora de extrair do interlocutor uma linha de raciocínio, intenção essa que, reconhecemos, leva ao equívoco do controle. Ademais, respostas a outras perguntas, mas que também faziam referência ao objeto de pesquisa deste trabalho, foram levadas em consideração e contribuíram de forma muito importante para o enriquecimento de nossa análise.

3.2 Processo seletivo

Na primeira fase da pesquisa, os professores de língua inglesa foram entrevistados oral e presencialmente. Os sujeitos escolhidos para esta análise são candidatos participantes de um processo seletivo de constituição do quadro de professores de língua inglesa em um instituto de idiomas na cidade de São Paulo, estado de mesmo nome, Brasil.

Analisaremos as respostas desses professores para perguntas acerca de língua, cultura e interculturalidade. As formulações foram conduzidas oralmente durante a entrevista de trabalho que faz parte do processo seletivo desses professores, e os sujeitos não tinham ciência, na época, de que suas respostas poderiam ser utilizadas em um projeto de pesquisa. A decisão de gravar as entrevistas, mediante a anuência oral dos entrevistados, havia sido tomada anteriormente por motivos alheios a esta pesquisa. As perguntas de conteúdo pertinente a este projeto foram inseridas no momento em que surgiu nosso interesse em utilizar este instrumento de pesquisa.

Esta pesquisadora exerce o cargo de coordenadora na instituição em questão. As perguntas foram feitas a todos os candidatos entrevistados, mas foram utilizadas

apenas as respostas de onze deles, os quais foram efetivamente contratados em três processos seletivos sequenciais. Os candidatos foram, então, comunicados que sua produção oral, principalmente as respostas a três perguntas inseridas no rol das doze originais, anteriormente concebidas, bem como algumas outras intervenções acerca de língua e cultura, seriam utilizadas para fins outros que o do processo seletivo em si. Assim, tivemos a autorização de todos os professores, então contratados, cujas respostas foram selecionadas a serem utilizadas. Eles assinaram um termo de anuência, presente também nesta dissertação. Sua identificação permanecerá em sigilo e eles serão convidados a ler a dissertação final produto da pesquisa, que deverá ser publicada nos arquivos do programa de mestrado à qual pertence, e a assistir à defesa.

O sistema de seleção dos candidatos, antes do treinamento pré-contratação em si, é composto por quatro fases.

Primeiramente, os candidatos enviam seus currículos a um endereço de *e-mail* específico indicado em anúncios de *websites* de recrutamento. O envio de currículo também pode ser feito por indicação ou pelo preenchimento de um formulário no *website* da instituição.

Os profissionais cujos currículos indiquem certa experiência em docência de língua inglesa e/ou formação acadêmica na mesma área são convidados a comparecer a uma das unidades da instituição para fazer um teste de proficiência online. Para serem aprovados nesse teste, os candidatos precisam atingir o nível C1 do CEFR⁵⁷.

Os candidatos aprovados são convidados a participar de uma dinâmica de grupo. Presentes a essa sessão estão dois coordenadores acadêmicos da instituição e uma psicóloga do departamento de recursos humanos. Os candidatos participam de três atividades principais que essencialmente buscam verificar, de forma superficial, a sua habilidade interpessoal, cooperatividade e resiliência. A dinâmica de grupo é conduzida em inglês e, portanto, há também uma avaliação da produção oral do candidato.

De acordo com a avaliação na dinâmica de grupo, esses candidatos são chamados para uma entrevista com uma coordenadora (a presente pesquisadora).

⁵⁷ Common European Framework of Reference for Languages (Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas), padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp>. Acesso em: 3 jun. 2018.

Durante a entrevista, também conduzida em inglês, são analisadas novamente a produção oral (pronúncia e acuidade gramatical) do candidato e a coerência de suas respostas às perguntas, além das informações contidas em seu currículo. São verificados também aspectos não verbais como postura pessoal, atitude profissional etc. Os candidatos aprovados são, então, chamados a participar do treinamento pré-contratação, o qual também é seletivo.

Faz-se pertinente esclarecer que as três perguntas feitas acerca da língua e cultura-alvo para fins desta pesquisa, cujas respostas serão analisadas, não fazem parte dos critérios para a seleção dos candidatos. Ou seja, elas foram introduzidas durante a fase de captação de dizeres e retiradas depois que se atingiu o prazo factível para que uma análise preliminar fosse feita e incluída no relatório de qualificação desta pesquisa de mestrado. Por isso, como poderemos verificar na descrição dos participantes, são entrevistas de candidatos participantes dos processos seletivos do 1º e 2º semestres de 2015 e do 1º semestre de 2016. Ou seja, o conteúdo dessas respostas, às quais se tem acesso na íntegra nas transcrições⁵⁸, foi utilizado somente para a captação de dizeres para a presente pesquisa. O critério de seleção de tais dizeres foi limitado pelo tempo de pesquisa e seguiu os parâmetros descritos na próxima seção para que se pudesse analisar as respostas da forma mais variada possível.

Apesar de se ter a ideia de que os critérios do processo seletivo e sua condução são uma tentativa de controle, a fim de se obter uma qualidade “ideal” na prestação de serviço a um consumidor – o cliente/aluno, aprendiz da língua inglesa –, pode-se dizer que esse processo seletivo fez parte dos critérios de seleção para a captação de dizeres de forma peculiar. A decisão de contratação final se faz por contingências alheias ao domínio da pesquisadora – podem acontecer casos como a desistência por parte de um candidato. Como a própria busca pelo controle sobre um processo seletivo é, também, ilusória, da mesma forma a seleção é fruto de fatores externos alheios aos critérios da pesquisa e da pesquisadora. Assim, podemos afirmar que o insumo de oralidade aqui analisado é bastante representativo do atravessamento discursivo do contexto de ensino de idiomas. Ele é fruto de uma escolha que, na verdade, se torna aleatória e, assim sendo, um exemplo significativo do discurso do mercado. Há uma naturalização do discurso da eficiência e da competência

⁵⁸ Disponíveis no Apêndice B.

profissional e acadêmica do professor que condiz com a expectativa de “prestação de serviço” na área da educação atualmente.

O discurso da seleção de profissionais para a docência em institutos de língua estrangeira compactua com padrões pré-estabelecidos e, por que não dizer, hegemônicos, de, por exemplo, uma idealização de competência em sala de aula e uma proficiência linguística normativa. Esse discurso reverbera o discurso do mercado em que estão inseridos os institutos de idioma. Faz-se extremamente interessante o nosso olhar sobre os dizeres dos candidatos que analisaremos e suas diversas formações acadêmicas e experiências profissionais e culturais. Esse movimento, que pode nos guiar a formações discursivas diversas, também pode reforçar o discurso hegemônico, principalmente em função de suas condições de produção.

3.3 Os professores entrevistados

Faremos aqui uma descrição dos principais critérios de escolha que foram usados para a seleção dos dizeres analisados nesta pesquisa. Não houve qualquer seleção de gênero ou idade dos participantes. Houve, por outro lado, um certo rigor no que concerne à formação acadêmica, à experiência profissional e à proficiência linguística dos participantes, e tentamos seguir uma certa heterogeneidade em sua caracterização. Esses critérios também fazem parte do processo seletivo em si.

Como se pode ver, nosso intuito foi replicar os critérios usados por instituições de ensino para a seleção de profissionais que se julga estarem adequados para a função de docência nessas instituições de forma satisfatória. Estamos aqui em busca do que se acredita serem modelos de adequação profissional de acordo com os critérios normativos do mercado e acreditamos que, ao seguir esses critérios arbitrários, podemos enxergar de forma interessante os afloramentos discursivos alinhados com as expectativas desse contexto.

3.3.1 Formação escolar

Em primeiro lugar, quanto à formação escolar dos candidatos, seguimos os critérios definidos pelo mercado de trabalho de cursos livres⁵⁹ de idiomas, os quais têm características bastante particulares. Muitas vezes, os profissionais que atuam nessas instituições não têm necessariamente formação superior, seja na área de ensino de línguas ou outra, mas têm experiência profissional suficiente que lhes permite ensinar a língua.

Apenas candidatos que não terminaram o ensino médio não passam na seleção de currículos; esse é o único critério eliminatório no quesito nível de instrução. Os professores cujos dizeres foram selecionados poderiam ter algum diploma de nível superior. A preferência é dada aos licenciados em Letras, com habilitação em inglês ou àqueles com algum certificado de programa de treinamento em ensino de língua inglesa ministrado por instituições reconhecidas. Entretanto, foram aceitos, assim como normalmente ocorre no processo seletivo, profissionais com diversas áreas de formação em nível superior ou até que não possuíam nível superior completo na época da captação dos dizeres.

Idealmente, esses professores não poderiam ter participado de nenhum programa de especialização, pós-graduação, mestrado ou doutorado que tivesse envolvido prática ou pesquisa em Análise do Discurso pecheutiana, apesar de reconhecermos que a procura pelo controle das condições de produção seja ilusória e que a porosidade discursiva, o equívoco e o atravessamento ideológico constitutivo independem de qualquer tipo de monitoramento. Ademais, não acreditamos que esse tipo de conhecimento surtisse muito efeito em seus dizeres, em especial por duas características principais das condições de produção de discurso neste caso particular: (1) o fato de não terem ciência, até a assinatura do termo de anuência, de que sua produção oral pudesse fazer parte da captação de materialidade linguística para uma pesquisa científica e (2) a entrevista de trabalho em si, na qual não se avalia o conhecimento teórico-científico dos candidatos acerca de língua e cultura, e muito menos das abordagens teóricas supracitadas.

⁵⁹ A designação “cursos livres” se refere a cursos de qualquer natureza, incluindo cursos de idiomas não reconhecidos pelo Ministério da Educação e, portanto, os quais não exigem que seus professores sejam licenciados.

3.3.2 Experiência profissional

Havia também um segundo critério como condição *sine qua non* para que os dizeres fossem selecionados para a pesquisa, a saber: ter o mínimo de experiência de docência de seis meses, seja em escola regular ou em institutos de idiomas. Ou seja, a práxis em sala de aula, em um contexto educacional e com um grupo de alunos, a experiência de se conduzir um curso de inglês no contexto de língua estrangeira e, principalmente, ter estado inserido no mercado de ensino de língua inglesa, pareceu-nos ser uma premissa para a configuração da sua posição discursiva.

Essa experiência profissional viria a ser muito importante para a nossa pesquisa, para que, por meio dela, fosse possível depreender de seus dizeres elementos de um discurso profissional, o que caracterizaria um profissional na posição discursiva de sujeito-professor. Caso não houvesse essa experiência, não poderíamos afirmar que o discurso estaria atravessado por uma ideologia inerente à posição do professor em sala de aula.

3.3.3 “Experiência” cultural e “natividade” linguística

Um outro critério que achamos interessante seguir na seleção das fontes de dizeres, talvez até mais significativo do que a experiência profissional ou o nível de escolaridade, foi o da experiência ou vivência cultural e a relação com a língua estrangeira que têm os sujeitos cujos dizeres foram selecionados.

Houve uma procura pela restrição dos sujeitos participantes no que se pode chamar de experiências culturais de longa duração em países onde se fala a língua inglesa como primeira língua, especialmente aqueles considerados o *Inner Circle* de Kachru (1986) (Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia). Procuramos sujeitos-professores que tivessem experiência de vivência de curta ou média duração – como turistas, participantes de programa escolar ou a trabalho. Ou seja, eles poderiam ter morado ou trabalhado em países onde a língua inglesa é preponderante, mas essa experiência deveria ter ocorrido a partir do fim do ensino médio.

Não descartamos, portanto, a possibilidade de que o sujeito-professor tenha tido o que se chama de uma situação de “imersão cultural” nesses países. Entendemos, no entanto, que estamos lidando com um conceito cuja opacidade é latente. Esclarecemos também que, quaisquer que tenham sido as experiências linguístico-culturais desses sujeitos, eles se expressam de uma posição discursiva de brasileiros cuja língua materna é o português. O cuidado em usar essas designações vem do fato de que, de acordo com a perspectiva identitária que escolhemos seguir – conforme apresentado no capítulo 1 –, não reconhecemos a homogeneidade da nacionalidade como fator determinante da identidade cultural e muito menos de um suposto domínio linguístico. No entanto, cremos ser pertinente esclarecer que ao mesmo tempo que nos pautamos no conceito de que os consideramos brasileiros de diversas origens culturais dentro deste perímetro territorial arbitrário, e falantes de português como língua primeira, reconhecemos um distanciamento, ou mesmo uma relação de exterioridade, uma “estrangeiridade” e um suposto não pertencimento cultural (RAMOS; FERREIRA, 2016) em relação a essa língua, a qual é objeto de seu ensino.

Portanto, os sujeitos-professores escolhidos para esta pesquisa não poderiam ser caracterizados como os chamados falantes nativos– neste caso, da língua inglesa. Rajagopalan (2005) defende que a descrição da premissa do que vem a ser um falante nativo é bastante questionada hoje em dia e considerada “ultrapassada”. Não há qualquer descrição científica do que poderia ser um falante nativo de uma certa língua. Por isso, foram levados em consideração três aspectos principais que supostamente caracterizariam uma natividade linguística de acordo com os padrões arbitrários do senso comum e os quais foram fatores excludentes de participação na pesquisa: (1) ter nascido em qualquer um dos países do *Inner* ou *Outer Circle* de Kachru (1986); (2) ter vivido seus anos de educação formal de ensino fundamental e médio em algum desses países; (3) ter tido progenitores, ou até mesmo cuidadores, inclusos nos parâmetros 1 e 2. Em suma, procuramos selecionar sujeitos-professores que tenham escolhido a língua inglesa como seu objeto profissional depois de terem passado pelo processo de aprendizagem formal e sistematizado dessa língua como língua estrangeira e, posteriormente, terem ido em busca desse conhecimento. Falantes esses que abraçaram e introjetaram a língua do outro.

Por isso, determinou-se que a proficiência mínima dos docentes participantes deveria ser correspondente ao nível C1 do CEFR, como descrito anteriormente. Esse

nível de proficiência já é pré-requisito estabelecido pela instituição de ensino para que o candidato chegue a essa fase do processo seletivo, portanto é um critério inerente à pesquisa em si. Além disso, para se poder obter registros da materialidade discursiva em quantidade suficiente para serem analisados, foi preciso que os sujeitos tivessem uma proficiência linguística satisfatória, como já mencionamos nos critérios da seleção dos sujeitos-professores. Em outras palavras, o nível de conforto em se expressar nessa língua estrangeira foi uma questão interessante a ser explorada em nossa pesquisa. Acreditamos que, para os participantes da pesquisa, a ilusão do controle sobre o que dizem e sobre o modo como se expressam, em termos de estrutura e mensagem, na língua inglesa, seja bastante próximo ao que sentem em relação à sua língua materna, e que a apropriação desse código e o conforto em utilizá-lo para expressar suas “ideias” possa compor uma corporeidade discursiva (AIUB, 2015) relevante, a qual já fora tratada no capítulo 2.

A ideia de se utilizar as entrevistas de seleção de professores para o Centro Binacional em que trabalha a pesquisadora surgiu ao longo do aprofundamento teórico, especialmente depois do primeiro semestre de 2015. As condições de produção do discurso (descritas em profundidade mais adiante neste capítulo) se mostrariam um fator interessante a ser analisado. Como já esclarecido, as respostas obtidas a essas perguntas na entrevista não foram, e não poderiam ser, utilizadas como fator de seleção, mesmo porque sua elaboração não expressaria necessariamente ou de forma clara a suposta competência do profissional em sala de aula.

3.3.4 Perfil geral dos candidatos entrevistados

A seguir, veremos uma descrição do perfil de cada um dos entrevistados cujos dizeres analisaremos na presente pesquisa. As informações incluídas compreendem: o entrevistado designado por um número que possa identificá-lo, mês da entrevista,

idade, experiência de docência⁶⁰, vivência no exterior⁶¹, formação acadêmica⁶² e estudos⁶³ em curso na época.

⁶⁰ Por **experiência de docência** entendemos ensino de língua inglesa (assim como culturas e literaturas de países de língua inglesa) em institutos de idiomas, escolas regulares da rede pública e privada e em cursos de graduação ou pós-graduação.

⁶¹ Por **vivência no exterior** entendemos uma estadia durante a qual se exerceu algum tipo de função no mercado de trabalho ou envolvimento escolar de qualquer natureza em países do *Inner* ou *Outer Circle* (KACHRU, 1986).

⁶² Por **formação acadêmica** entendemos a propriedade de diplomas de conclusão de curso de graduação ou pós-graduação de qualquer natureza e ou de cursos de formação de professores de língua inglesa.

⁶³ Por **estudos em andamento** entendemos qualquer tipo de dedicação acadêmica a cursos de formação de professores de língua inglesa ou de graduação/pós-graduação que envolva o ensino de língua inglesa ou ainda estudos linguísticos ou literários.

Quadro 2 – Descrição do perfil dos entrevistados

Entrevistado	Mês da Entrevista	Idade	Experiência de docência	Vivência no exterior	Formação acadêmica	Estudos em andamento
E1	Junho de 2015	28 anos	9 anos	2 anos EUA	Bacharelado e licenciatura em Letras Inglês/Português	Mestrando Estudos Linguísticos e Literários
E2	Junho de 2015	25 anos	5 anos	Nenhuma	Bacharelado e licenciatura em Letras Inglês/Português	Não
E3	Junho de 2015	33 anos	13 anos	2 anos Inglaterra / 6 meses EUA	Bacharelado e licenciatura em Letras Italiano/Português	Mestrado interrompido Estudos Linguísticos e Literários
E4	Outubro de 2015	21 anos	1ano	Nenhuma	Bacharelado e licenciatura em Letras Inglês/Português	Mestrando Estudos Linguísticos e Literários
E5	Outubro de 2015	37 anos	6 meses	Nenhuma	Tecnólogo em Processamento de Dados	Não
E6	Novembro de 2015	30 anos	10 anos	Nenhuma	Bacharelado e licenciatura em Letras Inglês/Português (incompleto) ICELT ¹	DELTA ² Module1
E7	Novembro de 2015	29 anos	6 meses	6 anos EUA	Bachelor of Arts English Literature	Não
E8	Novembro de 2015	43 anos	25 anos	Nenhuma	Bacharelado e licenciatura em História Complementação pedagógica – Inglês DELTA Module 1/3 COTE ³	Não
E9	Abril de 2016	42 anos	11 anos	2 anos Inglaterra	Bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas Mestrado em Ciências Médicas COTE ⁴	Não
E10	Maio de 2016	27 anos	5 anos	Nenhuma	Bacharelado e licenciatura em Letras Inglês/Português Técnico em Artes Dramáticas	Não
E11	Junho de 2016	28 anos	4 anos	2 anos e 6 meses EUA	Certificate in American Culture – Long Island University Spells Course ⁵ Bacharelado e licenciatura em Letras Italiano/Português (incompleto) Bacharelado em Jornalismo (interrompido)	Não

NOTA: ¹In-Service Certificate in English Language Teaching.

²Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages.

³Certificate of Overseas Teachers of English.

⁴Certificate of Teaching English to Speakers of Other Languages.

⁵Curso para professores de língua inglesa.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações dos currículos dos candidatos e das entrevistas.

Como se pode verificar, o perfil dos candidatos cujo discurso será analisado é o mais diverso possível. A idade dos entrevistados variava entre 21 e 43 anos, na época da entrevista. Em termos de experiência de ensino, a multiplicidade também se faz presente. Os menos experientes haviam lecionado previamente por seis meses e o mais experiente, por 25 anos. A formação acadêmica dos candidatos também é bastante variada. Há cinco professores bacharéis e licenciados em Letras (E1, E2, E3, E4 e E10), quatro com especialização em Português/Inglês (E1, E2, E4 e E10) e um em Português/Italiano (E3). Há um professor que interrompera seu bacharelado em Letras Inglês/Português (E6). Um professor ainda não concluíra sua graduação em Letras Português/Italiano (E11), a qual havia sido interrompida. Ainda na área do que poderíamos chamar de especialização em Letras e ensino de língua inglesa, há um professor formado em História (E8), mas com complementação pedagógica em ensino de língua inglesa e um professor que cursou a graduação no exterior e formou-se em Literaturas de Língua Inglesa (E7). Ainda na área que poderíamos chamar humanidades, temos um professor com formação interrompida em Letras (Português/Italiano) e em Jornalismo (E11), o qual possuía um certificado em Cultura Americana, assim como um curso de preparação para professores de língua inglesa. Outros dois professores parecem ter mudado de carreira e optado pela docência de língua inglesa tardiamente depois de terem se formado em campos bastantes diferentes: Biologia (E9) e Tecnologia da Informação (E5).

O nível de proficiência dos candidatos é bastante uniforme. Todos obtiveram uma pontuação bastante parecida no teste de nivelamento de múltipla escolha, sendo que a nota mínima foi 80,5% e a máxima 92% (E1 = 92%; E2 = 80,5%; E3 = 92%; E4 = 89%; E5 = 86%; E6 = 86%; E7 = 89%; E8 = 86%; E9 = 89%; E10 = 86%; E11 = 89%). A título de curiosidade, tal informação condiz com o resultado geral dos processos seletivos; candidatos que são aprovados em todas as fases são normalmente os que obtiveram nota acima de 80% na prova de proficiência. Quanto à vivência no exterior, 5 entrevistados (E4, E5, E6, E8 e E10) nunca viveram em países de língua inglesa, seja a trabalho ou estudando. Há um entrevistado (E2) que viveu um ano em um país da América Latina lecionando inglês. Por fim, há cinco candidatos que viveram em países de língua inglesa que poderíamos chamar de o cerne do *Inner Circle* de Kachru (1986): Estados Unidos e Inglaterra (E1 = 2 anos; E3 = 2 anos nos EUA e 0,5 na Inglaterra; E7 = 6 anos nos EUA; E9 = 2 anos na Inglaterra; e E11 = 2,5 nos EUA).

Em termos de treinamento para o ensino da língua inglesa, E6, E8 e E9 passaram por treinamentos específicos em ensino de língua inglesa oferecidos pela Universidade de Cambridge (CELTA, ICALT e DELTA). E5 e E7, até onde se sabe, não possuem qualquer treinamento específico em ensino de língua inglesa, exceto pelo oferecido pela instituição para a qual estavam pleiteando o cargo de professores de inglês.

Como podemos ver, o perfil dos candidatos é o mais heterogêneo possível para o escopo do presente trabalho. Há professores com idades díspares, experiências profissionais diversas, vivências no exterior em lugares diferentes, sejam países de língua inglesa ou não, e de formação escolar bastante heterogênea.

Por fim, é pertinente lembrar que dois (E3 e E11) dos entrevistados expressaram suas ideias acerca de língua e cultura por livre e espontânea vontade, em outros momentos da entrevista. E3 mencionou o papel da língua inglesa como instrumento de comunicação disseminado mundialmente, quando perguntado acerca do porquê de sua escolha de se tornar professor de inglês. Já E11 discorreu sobre sua inserção cultural em um país de língua inglesa e seu consequente conhecimento acerca do assunto quando foi pedido, logo no início da entrevista, que discorresse sobre si mesmo. Na época em que E1, E2 e E3 foram entrevistados ainda se estavam configurando e definindo os caminhos da presente pesquisa. Por isso, não lhes foi feita a pergunta de número 3, ainda não concebida na formulação das perguntas de pesquisa. Decidiu-se analisar os dizeres e mantê-los no *corpus* de análise, na medida em que seus dizeres são significativos para o objetivo aqui proposto.

A heterogeneidade característica desse grupo de entrevistados é fator primordial para a nossa pesquisa. Conseguimos, assim, um panorama diversificado da composição da população de profissionais que atuam como professores de língua inglesa no mercado de ensino de institutos de idiomas no contexto em que nos situamos. A variedade de formações escolares-profissionais de professores de língua inglesa é muito grande e reflete de forma peculiar a natureza dessa orientação profissional: diferentes perfis escolares convergem para uma mesma escolha profissional, em que a única condição inquestionável parece ser certo conhecimento normativo de uma língua, o suficiente para se tentar transmiti-lo a seus aprendizes.

3.4 Condições de produção do discurso

3.4.1 Introdução às condições de produção do discurso

A peculiaridade do contexto de condução da entrevista com os sujeitos-professores nos levou a julgar pertinente devotar uma seção do presente capítulo à descrição desse elemento fundamental da AD. Entendemos que a situação de uma entrevista de trabalho envolva características contextuais múltiplas. Sendo que os interlocutores de tal entrevista foram a presente pesquisadora e os candidatos à posição de professores de língua inglesa em uma instituição de ensino, podemos já de início formular hipóteses no sentido de que tais características das condições de produção desse discurso, que envolvem múltiplas relações de poder – encabeçadas, sem sombra de dúvida, pela relação candidato ⇔ avaliador, mas que englobam desde a avaliação tácita de proficiência linguística (formulação supostamente adequada de uma variante linguística hegemônica) até uma tentativa de se controlar seu discurso de forma precisa (o que nos leva aos esquecimentos número 1 e 2⁶⁴) – teriam influência significativa na produção dos dizeres.

Maldidier (2003) esclarece a origem de tal conceito nos primórdios da AD:

Inicialmente, o conceito de “condições de produção”, reformulação da noção descritiva de circunstâncias de um discurso. O conceito, vindo do marxismo, era utilizado em psicologia social. [...] A referência às condições de produção designava a concepção central do discurso *determinado* por um “exterior”, como se dizia então, para evocar tudo o que, fora a linguagem, faz com que um discurso seja o que é: o tecido histórico social que o constitui. (MALDIDIER, 2003, p. 22-23, grifo do autor)

Brandão (1991) explica, ainda, que as condições de produção do discurso constituem “o contexto histórico social, os interlocutores, o lugar de onde falam e a imagem que fazem de si, do outro e do referente” (BRANDÃO, 1991, p. 105). Assim, trazem-se as implicações históricas do conceito a um ponto de vista do(s) sujeito(s) e do(s) seu(s) interlocutor(es) envolvidos na situação, relação importantíssima para analisar a produção discursiva da relação mútua de poder envolvida em uma entrevista de trabalho.

⁶⁴ Segundo Orlandi (2015, p. 33) esses conceitos podem ser definidos como “(...) o esquecimento número um, também chamado de ideológico: ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia” e “o esquecimento número dois, que é da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma forma e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro”.

Orlandi (2015, p. 28) adiciona que as condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação” e podem ser imediatas ou históricas. As condições imediatas são aquelas no **sentido estrito**, o lugar onde o discurso foi produzido, o modo, o meio, o momento e a forma da enunciação. As condições históricas são aquelas no **sentido amplo** e se referem à contextualização histórico-social. Em sentido amplo, por exemplo, levam-se em consideração o momento histórico, a relação de poder entre os interlocutores, ali presentes de forma física ou não, e o contexto institucional da enunciação. Essas contextualizações no sentido micro ou macro, por assim dizer, perfazem as condições de produção e têm influência direta na produção discursiva.

As condições de produção do discurso são fatores de suma importância a serem levados em consideração na produção da materialidade discursiva a ser analisada. Primeiramente, analisaremos o sentido estrito, ou seja, as condições imediatas que são compostas por uma situação de entrevista de trabalho e as características dessa entrevista em particular, assim como o contexto da instituição de ensino para a qual a entrevista se dirige. Daí, partiremos para o sentido amplo, em que serão levados em consideração aspectos como a posição do sujeito-professor como sujeito entre-línguas e os discursos acerca dos fundamentos do ensino de línguas e a sua metodologia. Como se pode ver, focamos aqui a questão do indivíduo interpelado em sujeito e todos os aspectos ideológicos implícitos nesse movimento, desde a constituição do sujeito pregressa ao momento de produção da materialidade linguística até a situação efêmera contextual em si.

3.4.2 A entrevista

No caso a considerar, o sentido estrito é composto por duas características principais. Primeiramente, uma situação de relação de poder, na qual um candidato a uma vaga de professor em uma instituição de renome é submetido a perguntas de diversos tipos e tem certa ciência de que, de alguma forma, a resposta a essas perguntas fornecerá indicativos, mesmo que questionáveis, de sua competência para a posição em questão, sua formação pessoal e profissional e, assim, uma suposta adequação ao quadro docente da instituição onde pretende atuar. Situações de entrevistas de avaliação, sejam para fins profissionais ou acadêmicos, são situações

efêmeras e tenta-se, no seu decorrer, alinhar-se ao interlocutor-avaliador acerca do que supostamente seria uma competência adequada ao designado objetivo. À sua frente, está uma das pessoas que avaliará seu desempenho nesta fase do processo e seria, portanto, interessante verificar como tal característica da condição de produção atravessaria o discurso do candidato. Pode-se depreender de tal contexto de produção, portanto, uma produção de sentidos que se entenda adequada à avaliação. Temos uma situação totalmente inversa àquela analisada por Fernandes (2008), em que o uso de expressões hiperbólicas foi diretamente associado ao quase anonimato inerente às condições de produção de discurso características de uma rede social. Os dizeres aqui analisados serão produzidos por sujeitos inseridos em uma situação do lado oposto desse *continuum*.

Por outro lado, uma característica interessante foi o fato de o entrevistado, apesar de ter oralmente autorizado que a entrevista fosse gravada (e ter posteriormente autorizado por escrito que seus dizeres fossem analisados para fins de análise científica) não ter tido ciência da abordagem de análise discursiva na época da produção dos dizeres e, acima de tudo, de tal enfoque linguístico-cultural, o que, dentro da nossa ilusão de controle, poderia ter influenciado o aparecimento de representações direcionadas. Reconhecemos, no entanto, que a não ciência do objetivo das perguntas nunca isentaria os dizeres de um atravessamento ideológico acerca de suas percepções de língua e cultura. Procuramos fazer com que o contexto de expressão dos dizeres fosse o mais distante possível de uma perspectiva acadêmico-científica e o mais inserido possível nas questões de demandas do mercado de ensino de língua inglesa. Julgamos que seria interessante analisar a produção de tais dizeres em um espaço de interlocução singular como esse.

Gostaríamos de reforçar que não estaremos, em hipótese alguma, analisando as intenções dos candidatos por trás dos dizeres. Como esclarecido nos pressupostos teóricos da AD, não lidamos aqui com o sujeito cartesiano, supostamente racional e que tem total controle de seus atos. Pelo contrário, lidamos aqui com sujeitos que julgam ser a fonte original de seus dizeres⁶⁵ e cujas escolhas discursivas são feitas levando-se em consideração um significado único⁶⁶. Será, portanto, interessante analisar os efeitos de sentido de onde possamos depreender um alinhamento ou uma

⁶⁵ Esquecimento número 1.

⁶⁶ Esquecimento número 2.

resistência ao discurso hegemônico ou, até mesmo, um discurso atravessado por outros, dissonantes do hegemônico.

Pretendemos ter esclarecido, assim, as condições de produção imediatas e suas características peculiares, diferentes de outras entrevistas para fins científicos em que a relação de poder não esteja explícita entre os interlocutores e nas quais, quando da produção dos dizeres, os voluntários teriam certo controle dos fins científicos para os quais seus dizeres seriam utilizados.

3.4.3 Perguntas da entrevista

Os recortes da materialidade linguística utilizados para responder às perguntas de pesquisa não foram sempre diretamente extraídos das respostas às perguntas concretas das entrevistas, que serviram como instrumento de fonte discursiva. Alguns elementos foram extraídos de momentos da entrevista em que outras perguntas foram feitas, mas em cuja resposta enxergamos efeitos de sentido discursivos pertinentes à presente pesquisa.

Durante a entrevista, são colocadas cerca de doze (12) perguntas, que são planejadas a serem conduzidas segundo uma ordem pré-estabelecida. No entanto, durante o desenrolar da entrevista, há certa flexibilidade nessa ordem, pois o conteúdo das respostas pode alterá-la ou até mesmo descartar a necessidade de certas perguntas. O objetivo das perguntas da entrevista e sua descrição não são pertinentes ao escopo deste trabalho.

Três (3) perguntas foram adicionadas à entrevista a fim de que se pudesse obter o conteúdo necessário para a construção do corpus do presente trabalho. São elas:

- (1) What is the relationship between language and culture?
- (2) Which culture, if any, do you think is more representative of the English language nowadays?
- (3) Do you believe that English teachers are an instrument of culture spread?

A primeira pergunta visa extrair as representações dos conceitos de língua e cultura, assim como o imaginário do sujeito-professor acerca da ligação intrínseca entre uma e outra. Não cremos encontrar aqui uma memória discursiva que nos leve a um conhecimento linguístico-antropológico de tais conceitos. Não esperamos

descrições científicas, com embasamento teórico pertinente, mas, sim, afloramentos de representações de uma em relação a outra de forma leiga. Queremos descortinar a presença do atravessamento de outros discursos que poderão ser significativos na representação de tais conceitos para os sujeitos.

A segunda pergunta visa explorar as representações da cultura hegemônica ou a falta delas nos dizeres dos professores. Noções de homogeneidade e heterogeneidade cultural devem aflorar em tais respostas. Aqui poderíamos, também, explorar um *continuum* interessante e obter indícios de se, por um lado, tais professores expressam certa simpatia por uma dita cultura hegemônica e a consideram fonte da língua-alvo ou se, por outro lado, adotaram a ideia de uma *lingua franca* (des)culturada, uma língua meramente instrumental.

A terceira pergunta talvez seja a mais importante das três formuladas. Por meio dela, pretendemos compreender o discurso que atravessa o sujeito-professor em relação à sua posição de interculturalidade. Ou seja, procuramos o afloramento de respostas que nos mostrem como o professor se posiciona entre a(s) cultura(s) da língua que leciona e como isso se mostra em sala de aula. Uma vez obtidos elementos para compreendermos em quais discursos está ancorada a relação entre língua e cultura desse professor, seria interessante analisarmos quais as representações que faz de si mesmo dentro da dinâmica do mecanismo ensino ⇔ língua ⇔ cultura, e como ele relata o seu posicionamento peculiar entre a fonte (cultura) de seu objeto de ensino e seus aprendizes, pois supostamente frente à sua audiência eles seriam os detentores do conhecimento de outra matriz cultural.

Julgamos que as perguntas da entrevista também façam parte da miríade de elementos que compõem as condições de produção do discurso, pois, além de nosso instrumento de pesquisa que são, fazem referência ao discurso constitutivo dos sujeitos-professores e o próprio objeto de sua profissão, cerne das nossas perguntas de pesquisa.

3.4.4 A “escolha” profissional

Ao consideramos o sentido amplo das condições de produção do discurso, enfocamos alguns aspectos principais. Primeiramente, parece pertinente levar-se em consideração a escolha de se procurar um emprego em tal instituição de ensino, um

instituto de idiomas de renome na capital econômica do país. Podemos verificar que uma “seleção” também foi feita por parte do candidato em direcionar sua carreira profissional desta forma. A possibilidade de ocupar posição de professor de inglês de uma instituição de pequena abrangência no mercado de ensino de idiomas da cidade de São Paulo, mas com uma notória imagem de excelência no ensino e formação de professores, atrai um número significativo de candidatos.⁶⁷

A representatividade da língua e da cultura inglesas no mundo globalizado de hoje e sua suposta abrangência também fazem parte do contexto sócio-histórico. Os indivíduos cujos dizeres são analisados aqui são supostamente detentores de um conhecimento linguístico-cultural acerca da língua-alvo bastante superior à esmagadora maioria da população de seu país e, além disso, fazem desse conhecimento sua profissão, por meio do ensino dele. São professores de uma língua estrangeira cuja carga cultural e posição hegemônica é bastante significativa no mundo de hoje, o que lhes confere, também, uma situação privilegiada e de poder. Ou seja, o sentido amplo das condições aqui mostradas nos remete diretamente à interdiscursividade a ser analisada. Tais aspectos compõem o próprio cerne do embasamento teórico desta dissertação e esperamos que sejam explorados de forma ampla no seu desenrolar. Será interessante compreender os efeitos do atravessamento da ideologia que pode aflorar nos dizeres dos entrevistados em função desse contexto. Sabemos que o atravessamento da ideologia não pode, em hipótese alguma, ser controlado. Seja qual for o contexto de interlocução de produção de discurso, representações ideológicas devem aflorar de forma inconsciente.

3.4.5 Línguas materna e estrangeira: entre a (des)estabilidade e a (in)segurança

Consideramos importante também analisarmos a relação do sujeito com a língua estrangeira, que tem sido objeto de análise de pesquisadores das mais diversas áreas. Existe certa indagação sem, ainda, uma resposta definitiva: por que alguns indivíduos têm uma dificuldade enorme em aprender uma segunda língua enquanto outros “abraçam” não só uma segunda, mas até uma terceira de forma incondicional?

⁶⁷ Na época da entrevista, a instituição contava com aproximadamente 4500 alunos em dez unidades espalhadas pela cidade de São Paulo, menos de 10% do número de alunos de um de seus concorrentes.

Os estudos a seguir mostram diferentes pontos de vista acerca dessa incógnita e devem nos trazer aspectos interessantes relativos à hipótese de hibridismo cultural levantada na presente pesquisa.

A psicanalista alemã Jutta Prasse (1997) conta que seu primeiro contato com a língua estrangeira foi com a dos abastados franceses que tomaram conta de sua cidade no período pós-guerra: “havia ali a inveja dos bens do mundo, do gozo do outro” (PRASSE, 1997, p. 66). Por isso ela afirma que o “desejo das línguas estrangeiras não é um desejo do saber” (PRASSE, 1997, p. 71); tal desejo viria ao mesmo tempo de uma “inveja dos bens e da maneira como gozam os outros” e de uma “inquietação de não encontrar o seu próprio lugar na língua materna” (PRASSE, 1997, p. 71). Ou seja, “o desejo pela língua estrangeira é um desejo pelo gozo do Outro” (PRASSE, 1997, p. 72). Mais ainda, esse desejo “pode ser um desejo de ter escolha” (PRASSE, 1997, p. 72). Ao entrar em contato com uma nova língua, portanto, o falante tem a ilusão de que o interdito da língua primeira, a chamada materna, é substituído por uma liberdade imaginária em uma língua da qual ele se apodera. Seria um entre-lugar de um suposto controle em que se poderia tudo que supostamente não se pode na língua materna. Concluímos que há dois movimentos necessários para que haja a sedução de uma língua estrangeira: a admiração por uma língua/cultura que parece mais prazerosa que a de origem e a procura de uma liberdade imaginária.

Nada mais pertinente, portanto, do que fazermos uma ponte entre essas conclusões de Prasse (1997) e a atitude linguístico-cultural dos sujeitos-professores cujos dizeres analisamos na presente pesquisa. Trata-se de aprendizes de uma língua estrangeira muito bem-sucedidos, e poderíamos transpor esse desejo pela língua de que fala a autora supracitada para o desejo pela cultura, uma cultura fantasiosamente única e emblemática, seja por seus produtos e artefatos ou pela sua hegemonia e, por que não, sedutor *modus vivendi*. Seria esse fator, então, no lugar da ocupação geográfica originalmente referência de Bhabha (2013), que poderia vir a causar os efeitos dinâmicos de identificação, em que na procura do gozo do outro, imita-se e, conseqüentemente, internaliza-se uma língua e sua(s) cultura(s). Poderíamos fazer uma analogia entre o professor não nativo de língua inglesa como língua estrangeira e as elites colonizadas a que Bhabha (2013) se refere. Eles podem não ser os detentores do poder econômico local, mas detêm de fato uma *commodity* bastante valorizada e, portanto, cobiçada: o conhecimento de uma língua hegemônica.

Christine Revuz (2006)⁶⁸ também discorre sobre os conflitos dessa aprendizagem. A modalidade do encontro com uma segunda língua é um fenômeno totalmente novo: é uma “aprendizagem raciocinada” (REVUZ, 2006, p. 215). A aprendizagem de uma língua requer a utilização de duas principais ferramentas: o corpo e a forma de relacionar-se com o mundo. Opera, então, com três dimensões: “a afirmação do eu, o trabalho do corpo e a dimensão cognitiva” (REVUZ, 2006, p. 215). Lida com as estruturas da língua materna como “aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”, ou seja, o “material fundador do nosso psiquismo” (REVUZ, 2006, p. 217). Pronunciar em uma língua estrangeira, por exemplo, é voltar ao estado pueril, onde se experimenta a sensação de ser impotente ao se fazer entender. Essa descoberta pode ter várias consequências: sensação de perda, relativização ou renovação ou, por outro lado, para alguns (os aprendizes bem-sucedidos), de liberdade. Sendo assim, a “ruptura pode ser temida, procurada como salvadora ou uma tensão dolorosa entre dois mundos” (REVUZ, 2006, p. 226). Tal sensação de se pertencer a uma nova cultura vem desse mergulho na possibilidade de se falar com mais desenvoltura e não de uma versão tecnicista de uma língua. No entanto, a hegemonia econômica do inglês pode ter causado um empobrecimento cultural da língua, pois a está “desenraizando” (REVUZ, 2006, p. 228). Existe, por conseguinte, um “encobrimento da diferença” (REVUZ, 2006, p. 228) proveniente da homogeneização de uma língua por objetivos tecnicistas. O bloqueio de aprendizagem desta e de outras línguas poderá ser compreendido quando se entender que a língua não é um mero instrumento e que se constitui por aspectos inerentes à formação do sujeito, para além do que seria uma mera destreza cognitiva de aspectos linguísticos e algumas peculiaridades culturais.

Um olhar antropológico que complementa o pensamento de Revuz (2006) seria a “Mundialização da Cultura” de Ortiz (2000), conforme apresentado no capítulo 2. Ao analisar a desterritorialização da gastronomia a partir da industrialização da produção alimentar, o autor nos leva a compreender como a transnacionalidade das redes de *fast-food* é um exemplo icônico de que a globalização não exporta a essência de uma tradição cultural. “Existiria alguma “italianidade” nas pizzas Hut, ou “mexicanidade” nos Taco Bell?” (ORTIZ, 2000, p. 81). Podemos fazer um paralelo entre a expansão da industrialização da gastronomia e a instrumentalização da língua inglesa que

⁶⁸ Original de 1998. As próximas referências à obra serão feitas conforme a edição consultada.

descreve Revuz (2006). Trata-se de movimentos com dinâmicas similares e que atravessam as condições históricas de produção de discurso que permeiam o contexto do sujeito-professor de inglês no ensino de língua estrangeira: a dicotomia entre a sua internalização linguístico-cultural, o seu “tomar posse” da língua e da cultura constitutivamente e a instrumentalização da língua que faz parte da expectativa de seus aprendizes.

Coracini (2007) aborda tal assunto de forma pertinente à presente pesquisa quando descreve o amálgama entre as constituições identitárias na língua materna e na língua estrangeira. Explica a autora que, segundo Melman⁶⁹ (1992 apud CORACINI, 2007), haveria uma distinção entre a língua materna, que seria a “língua do saber” (CORACINI, 2007, p. 149), aquela que gera a sensação da segurança e do conforto, e a segunda, a língua estrangeira, seria a “língua do conhecimento” (CORACINI, 2007, p. 149), aquela que supostamente se pode aprender. Aprender-lá pressupõe um controle idealizado sobre as estratégias de aprendizagem. Em contrapartida, só se “saberia” uma língua quando não há controle de como ela foi internalizada, “aquela em que fomos nomeados pela primeira vez” (CORACINI, 2007, p.149). Adverte a autora, no entanto, que o sujeito, ao ter contato com uma ou mais línguas, é atravessado por elas e isso interfere na sua constituição subjetiva. Portanto, para ela, “a língua chamada estrangeira tem uma função formadora” (CORACINI, 2007, p. 152), pois toda a sua carga linguística, cultural e ideológica atravessa o indivíduo. O medo do deslocamento e de toda a carga trazida pelo diferente que vem do contato com a língua estrangeira pode, de uma forma que não se sabe descrever, impedir a aprendizagem. Por outro lado, o desejo por esse desconhecido, a curiosidade, essa necessidade que o gozo do outro possa, de alguma forma, completar uma falta, pode resultar em um aprendizado bem-sucedido. “Saber uma língua é outra coisa do que apenas conhecê-la [...] é permitir ao inconsciente encontrar fissuras por onde possa escapar [...] significando ao significar, transformando ao se transformar, permitindo, assim, a constituição de uma identidade híbrida, heterogênea, em constante movimento” (CORACINI, 2007, p. 158). A autora propõe que se dê espaço para o movimento de identificação, que se proporcionem oportunidades de ensino de uma língua estrangeira em que se “celebre” a heterogeneidade e o hibridismo. É patente que “nenhuma metodologia sozinha pode

⁶⁹ MELMAN, C. **Imigrantes** – Incidências subjetivas das mudanças de língua e país. Trad. de Rosane Pereira. São Paulo: Escuta, 1992.

assumir a responsabilidade da constituição heterogênea” (CORACINI, 2007, p. 159) e seria papel do professor, como também do aluno, promover esse processo dinâmico na aprendizagem, que vá além de conceitos inertes de língua e cultura.

O que seriam professores de língua inglesa como língua estrangeira senão sujeitos que se permitiram se entregar ao risco de tal constituição heterogênea? Seja qual for o motivo – diferenciar-se da constituição primeira da língua materna ou o desejo de se constituir na língua do outro, ou até as duas coisas ao mesmo tempo – o hibridismo cultural, mesmo que como objetivo inconsciente, pode constituir o próprio desejo de identificação de não pertencer nem a uma nem a outras língua e cultura. Parece ser constitutivo desses sujeitos o movimento de se compor tanto na língua e cultura estrangeira como na sua primeira. Como supostos aprendizes “bem-sucedidos” dessa língua estrangeira, tal dinamismo parece ocorrer de forma acolhedora por parte do sujeito que se torna, assim, professor personificador da cultura estrangeira em sala de aula.

Fica evidente, portanto, que nunca se pode falar simplesmente de uma aquisição dos aspectos linguísticos de uma língua. O sujeito é constituído pela língua – ele é e age na língua. Abraçar outra língua significa aceitar a instabilidade e o desconhecido de também ser constituído por um elemento até então estranho a si. O hibridismo cultural parece muito presente nessa dinâmica, principalmente no que concerne a aprendizes bem-sucedidos de uma língua estrangeira que se tornaram, eles mesmos, supostos detentores de seu “conhecimento”. Eles têm o respaldo de sua trajetória como aprendizes, refletido na sua proficiência, e como professores, refletido na combinação da sua experiência profissional e sua formação acadêmica. Resta-nos investigar o que, exatamente, nos seus dizeres, nos levaria a confirmar tal hipótese. O que nas representações construídas sobre língua e cultura e sobre o papel do professor como disseminador da cultura nos traria tais indicativos?

Nós, professores de uma língua estrangeira, nos colocamos nessa situação híbrida de forma extremamente peculiar: ao que parece, aceitamos a instabilidade e incorporamos a língua-alvo e, assim, o movimento de introjetar a heterogeneidade constitutiva consequente desse fenômeno acontece de forma, digamos, natural. Como não poderia deixar de ser, ignoramos, portanto, quais estratégias usamos ou qual a nossa motivação genuína. Julgamos ter sido suficiente a disciplina ao “estudar” e adquirir tal “conhecimento”, sejam quais tenham sido os dispositivos utilizados. Somos, no entanto, atravessados por um discurso metodológico e criamos a

expectativa de que nossos alunos, por meio da nossa intervenção, encontrem a mesma “chave” e se tornem, também, aprendizes bem-sucedidos.

Passaremos agora para uma questão que permeia o ensino de línguas atualmente e que, sem sombra de dúvida, é a formação discursiva que, como disse Coracini (2007), parece querer pavimentar em homogeneidade o caminho heterogêneo que caracteriza a internalização de uma língua: o desenvolvimento da competência comunicativa.

3.4.6 O discurso da competência comunicativa e do método comunicativo

O método comunicativo vem sendo o paradigma metodológico do ensino de língua estrangeira nos últimos 50 anos. Criado no intuito de ir de encontro a métodos tradicionais de ensino que enfatizavam a acuidade e a precisão gramatical por meio da repetição de modelos linguísticos e do ensino de gramática (método áudio-lingual e método direto), o método comunicativo vem com uma promessa de “libertar” o aluno de tais modelos de ensino e enfatizar a comunicação. Instituiu-se a ideia de que aprender uma língua estrangeira vai muito além de aprender apenas seus aspectos linguísticos; deve-se, sim, ir adiante elevar o aluno ao desenvolvimento de várias outras competências.

Hymes (1972) propôs a teoria de uma suposta competência comunicativa (*communicative competence*), que indivíduos teriam a capacidade de desenvolver à medida que aperfeiçoassem sua proficiência linguística. Tal descrição postulou que para um indivíduo ser comunicativamente eficiente e funcional, ele deveria desenvolver três competências principais: a linguística (palavras e regras), a sociolinguística (o que é socialmente aceitável) e a pragmática (uso adequado de estratégias de comunicação). Yano (2003, p. 76) sintetiza com bastante precisão tal descrição como a habilidade de saber “o que é formalmente possível, o que é factível, qual o significado social ou o valor de tal ato linguístico e o que realmente acontece”⁷⁰.

Segundo Richards e Rodgers (1996)⁷¹, o objetivo maior do método comunicativo, dessa forma, é o controle mais bem-sucedido possível da competência

⁷⁰ Tradução nossa de: “What is formally possible, what is feasible, what is the social meaning or value of a given utterance, and what actually occurs” (YANO, 2003, p. 76).

⁷¹ Original de 1986. As próximas referências à obra serão feitas conforme a edição consultada.

comunicativa. Parte dessa competência, portanto, em especial a sociolinguística e a pragmática, vem do ensino das nuances culturais de trato interpessoal de certo grupo de pessoas. Ou seja, como tal “ensino” pressuporia uma “aprendizagem” de competências que transformaria o aluno em um indivíduo minimamente competente em uma língua, isso aconteceria também, como consequência, na cultura dita homogênea da qual ela faz parte.

Tais suposições em relação ao ensino de línguas atravessam o discurso do que seria aparentemente “ensinável” em termos de língua e cultura para o professor de língua inglesa como língua estrangeira. Ensinar a língua em um contexto de sala de aula seria levar o aprendiz a se tornar cada vez mais competente nessa língua ao desenvolver uma destreza nesses elementos e, assim, subir na escala da proficiência linguística. Tais pressupostos são essenciais para que se acredite na viabilidade do ensino de língua estrangeira e, por isso, supomos que povoem o imaginário dos sujeitos-professores em relação ao seu papel como disseminadores de língua e cultura.

No entanto, a própria existência de uma competência comunicativa entra em conflito com suposições da AD, a qual tem como um de seus conceitos fundamentais o sujeito atravessado pela ideologia e pelo inconsciente que, apesar de acreditar ser o autor de um discurso original cujas construções julga ter apenas um significado possível, não tem controle sobre os sentidos de seu dizer. Essa ilusão de gerência de sua expressão verbal é inerente ao sujeito do *cogito* cartesiano, cuja suposta racionalidade lhe confere o domínio total de sua expressão verbal. A AD, por outro lado, propõe a aceção de sujeito constituído por discursos, mas que tem a ilusão de ter controle sobre o que diz tanto em forma como em conteúdo. O conceito da competência comunicativa entra em consonância, na verdade, com a necessária ilusão comunicativa postulada por Pêcheux (2009): a ideia de que o sujeito tem necessidade de acreditar ser o dono e senhor de seu discurso; de outra forma, não haveria a tentativa de comunicação. Hipotetizamos, no entanto, por ser exatamente este o cerne de um método muito disseminado no ensino das mais variadas línguas estrangeiras, que o discurso do sujeito-professor seja atravessado pelos pressupostos da competência comunicativa e, assim, por consequência, que o fato de se ter a capacidade de se desenvolver tais competências pressuporia, também, o desenvolvimento de uma suposta competência cultural (DE NARDI, 2009).

Apesar de os elementos que compõem a competência comunicativa supracitados irem totalmente de encontro à proposta da AD – que questiona o sujeito dotado de uma consciência plena que lhe daria total controle sobre o seu dizer – e da teoria cultural pós-estruturalista de Stuart Hall (2015) – a qual também considera o sujeito descentrado e heterogêneo – prevemos que tais representações de uma suposta agência linguística possam aflorar no discurso institucionalizado de sujeitos-professores de língua inglesa e possam fundamentar conceitos importantes que, por ventura, sejam descobertos em seus dizeres. Esperamos encontrar indicativos de tais atravessamentos que devam refletir de forma contundente sua memória discursiva, suas representações de língua e cultura, assim como a disseminação dessas representações por meio de sua atuação profissional.

3.4.7 Conclusão sobre as condições de produção do discurso

Gostaríamos de esclarecer que as condições de produção do discurso de sentido amplo ou imediato supracitadas se encontram, de certa forma, imbricadas. A situação de interlocução (condições imediatas) está inserida em um contexto histórico-social (sentido amplo), assim como o conjunto interdiscursivo que o compõe e este, por sua vez, influencia de forma direta a situação de interlocução. Descrevemos acima as situações e os discursos que contextualizam e constituem o interdiscurso do contexto de ensino de línguas, a motivação de se aprender uma língua e tornar-se seu professor. A nosso ver, a miríade de fatores já descritos nesta pesquisa em seus capítulos anteriores – como as questões identitárias e sua associação com a AD, as definições de cultura e a posição da língua inglesa no mundo – são elementos também inerentes às condições de produção do discurso do sujeito-professor de inglês. Enfocamos aqui uma descrição de outros aspectos pertinentes que não tiveram lugar nas descrições precedentes, como a situação da entrevista, a posição do professor como sujeito entre-línguas e os discursos sobre competência linguística que atravessam o imaginário no qual se assentam as metodologias de ensino de línguas.

3.5 Conclusão do capítulo

Neste capítulo trouxemos uma descrição do processo seletivo do qual fizeram parte os sujeitos-professores entrevistados, assim como o seu perfil escolar, linguístico e profissional. Expusemos os critérios para a seleção dos dizeres a serem analisados e como eles foram captados. Os critérios seguiram basicamente os mesmos usados em uma seleção de profissionais para o mercado de trabalho, perfazendo, assim, uma heterogeneidade dentro de uma homogeneidade prevista nesse tipo de seleção (proficiência linguística e experiência profissional), além de outros critérios de exclusão, aqueles que pudessem indicar certa “natividade linguística”.

Descrevemos também como e em quais condições de produção de discurso, foram conduzidas as entrevistas de captação de dizeres. A particularidade da extração da materialidade discursiva– a situação da entrevista de trabalho – nos levou a esmiuçar os mais diversos aspectos desse elemento de análise da AD. Começamos, então, com as perguntas da entrevista, a relação do sujeito-professor com a língua e cultura objeto de seu ensino e o contexto metodológico de ensino. Tentamos explorar todos esses discursos que, assim, possam compor as condições de produção. Não obstante, vale salientar que o embasamento teórico dos capítulos 1 e 2 são em si mesmos descrições do contexto histórico no **sentido amplo** das condições de produção do discurso.

4 REPRESENTAÇÕES NO DISCURSO DE SUJEITOS-PROFESSORES

4.1 Introdução do capítulo

O objetivo deste capítulo é fazer uma análise do *corpus* construído baseando-se nos dizeres das entrevistas cujos sujeitos e condições de produção foram descritos no capítulo 3 desta dissertação. Vamos observar de que forma afloram representações acerca da língua, que é objeto de ensino dos sujeitos aqui referidos, a relação entre essa língua e as culturas a ela atribuídas e como a relação desses sujeitos com essa língua dentro da sua atuação profissional os leva a construir a sua percepção acerca do significante cultura e também sobre sua própria identidade cultural.

O capítulo vai agrupar as tendências de representações que, após o nosso percurso de análise, fazem parte de um mesmo grupo temático e, assim, nos levariam a compreender acionamentos interdiscursivos convergentes, e muitas vezes complementares, sobre uma mesma temática. Há uma seção, no entanto, em que analisaremos respostas várias a uma mesma pergunta e, por isso, então, analisaremos talvez acionamentos interdiscursivos mais diversos. Como devemos mobilizar conceitos da AD que se fazem importantes neste capítulo, faremos aqui uma breve referência a alguns de seus conceitos principais: interdiscurso, posição discursiva e representação.

Primeiramente, entendemos por **interdiscurso** o conjunto exterior de já-ditos que, acionado pela memória discursiva, vem delinear a composição dos dizeres dos sujeitos. Para se construir sentidos, acionam-se regiões do interdiscurso que dão respaldo às representações que afloram.

Entendemos que o discurso de um sujeito-professor que se candidata a uma posição profissional de professor de língua inglesa em um instituto de idiomas articularia uma memória atravessada por inúmeros componentes que perfazem a própria natureza da sua atuação profissional como o discurso dos seminários, *workshops* e palestras das conferências de TESOL⁷²; o discurso sobre a otimização e eficiência do ensino de línguas; o discurso dos livros didáticos; o discurso de cursos de formação e capacitação de professores e o discurso de treinamentos específicos

⁷² TESOL: Teaching English to Speakers of Other Languages.

de institutos de idiomas. Além disso, regiões do interdiscurso mais extrínsecos, mas não menos pertinentes à sua atuação profissional, podem ser acionadas como o discurso da mídia sobre a educação e o papel do professor na educação brasileira, assim como a questão da influência da globalização sobre o mercado de ensino de língua inglesa.

Outro conceito que será mobilizado durante este capítulo de análise dos dizeres recolhidos, é o de **posição discursiva**. Como já foi descrito antes, trata-se aqui de professores de língua inglesa que são candidatos à posição de professores em uma determinada instituição de ensino e que estão participando da entrevista de emprego do processo seletivo para ocupar esse lugar. Em sua posição empírica de professor, na que ele se constitui – visto a descrição de seu perfil que o legitima para tal descrita no capítulo 3 –, vê-se determinado pelas relações de poder criadas pelas condições de produção do discurso, também já discutidas no mesmo capítulo. Ele está em um entre-lugar bastante peculiar: é um professor aspirante a uma vaga de professor em uma determinada instituição. Assim, delineia-se uma posição discursiva de sujeito-professor. Como falante considerado não nativo, expressa seu discurso em uma língua que ele acolheu e a qual é seu objeto profissional. Sabe que está sendo avaliado metalinguisticamente: não só sobre as implicações do ensino da língua-alvo, mas também, e de forma implícita, sobre o seu próprio desempenho normativo nessa língua.

Por fim, na busca pela elaboração do seu dizer, o sujeito recorre a maneiras de se expressar que estão sempre ancoradas na ideologia, que lhe é constitutiva. Assim, ao significar, o atravessamento ideológico aflora em **representações** e em saberes que estão sendo expressos por meio do já-dito do interdiscurso.

Representações são, portanto, manifestações discursivas da ideologia no discurso. Gregolin (1995, p. 17, grifo do autor) nos lembra dessa relação em: “assim, a linguagem é determinada em *última instância* pela ideologia, pois não há uma relação direta entre as representações e a língua”.

Para ilustrar, gostaríamos de apresentar exemplos de representações encontrados em estudos significativos para nossa pesquisa. Esses estudos, que seguem a mesma linha teórica à qual nos filiamos, identificaram representações diversas sobre o ensino de língua estrangeira e visões de cultura no nosso contexto urbano da cidade de São Paulo. Todos eles seguiram uma construção de *corpus* baseada na captação de dizeres similar ao nosso: uma entrevista individual. Embora,

está claro, seus sujeitos estivessem cientes no momento da entrevista de que esta era para fins científicos, ao contrário dos nossos, que suas condições de produção não tenham implicado uma relação de poder⁷³ tão intensa e, acima de tudo, que suas entrevistas tenham sido conduzidas na língua portuguesa e a nossa, na língua inglesa. Pinçamos, dentre a miríade de representações que compõem as pesquisas selecionadas, algumas que são significativas não só para ilustrar por meio de exemplos o conceito do que significaria uma representação em si, mas também as que seriam pertinentes e que poderiam começar a aguçar o nosso olhar em relação ao nosso próprio *corpus* de pesquisa.

Marques (2007) entrevistou professores de inglês como língua estrangeira em um instituto de idiomas da cidade de São Paulo acerca de sua visão sobre o ensino de inglês como língua estrangeira, o contraponto entre professores nativos e não nativos, as línguas inglesa e portuguesa. Afloraram no discurso desses sujeitos-professores representações tais como o inglês como “passaporte para o mundo globalizado” (MARQUES, 2007, p. 56), “aprender inglês é aprender as estruturas, aprender a gramática” (MARQUES, 2007, p. 57), “para os aprendizes sem oportunidade de aprender inglês oralizado com o nativo em sua cultura, restaria, então, aprendê-lo em laboratório de línguas” (MARQUES, 2007, p. 60) ou “inglês como a língua que abre as portas para o mundo” (MARQUES, 2007, p. 90).

Palma (2011) entrevistou alunos com certa proficiência em língua inglesa acerca de sua visão sobre o seu contato com falantes nativos e falantes não nativos, fossem esses professores ou não. Representações significativas ao nosso estudo encontradas nessa pesquisa foram tais como “o falante nativo corresponderia a esse falante ideal, pois teria à sua disposição todo o repertório gramatical e lexical da sua língua” (PALMA, 2011, p. 29), “a negação do aprendizado do inglês na escola regular” (PALMA, 2011, p. 39), “a concepção de língua como instrumento de comunicação como fim em si mesmo” (PALMA, 2011, p. 40), “a língua como uma estrutura una e completa, sem falhas” (PALMA, 2011, p. 46) ou “a aprendizagem da língua inglesa constitui, para o aluno brasileiro, ocupar o lugar do falante nativo” (PALMA, 2011, p. 64).

⁷³ Acreditamos, ancorados em Foucault (1999), haver sempre uma relação de poder entre enunciadores. No entanto, no nosso caso, um dos componentes principais das condições de produção do discurso é a relação de poder gerada entre sujeito-professor e sujeito-entrevistador em uma situação de entrevista de trabalho.

Fortes (2016) saiu do contexto de institutos de línguas para escolas de ensino bilíngue, instituições em que o currículo de matérias é ensinado ao mesmo tempo em português e em uma língua estrangeira. Elas são diferentes de escolas internacionais, as quais ministram as matérias de seu currículo somente na língua estrangeira. A pesquisadora entrevistou professores e coordenadores dessas instituições bilíngues acerca da sua visão sobre essa proposta de ensino. Representações significativas à nossa pesquisa seriam aquelas em que o discurso desses profissionais ancora-se em um já-dito sobre língua, cultura e ensino. Há, por exemplo, na materialidade discursiva, a ideia de que escolas internacionais seriam “bolhas culturais descontextualizadas” (FORTES, 2016, p. 254), o que as conectaria à representação de uma “noção de homogeneidade das identidades nacionais, vinculadas, portanto, ao território” (FORTES, 2016, p. 255). Ou mesmo representações que se refiram a culturas da língua inglesa usando o “significante ‘anglófono’” e assim “escapando da representação língua-nacionalidade, mas ao mesmo tempo marcando o lugar da língua inglesa” (FORTES, 2016, p. 256). E, ainda na linha da homogeneização cultural e de um discurso naturalizado, o “efeito restrigente produzido pela palavra americano [de que o significante se refere a um cidadão ou a uma cultura estadunidense] garante, ao menos imaginariamente, a representação de um ensino de qualidade” (FORTES, 2016, p. 262).

As representações supra exemplificadas mobilizam discursos naturalizados acerca do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira, falantes nativos e não nativos, a relação entre língua ⇔ nação / território ⇔ cultura e o lugar imperativo do ensino de língua inglesa hoje. Podemos hipotetizar que tais acionamentos de uma memória discursiva passem pelas mesmas formações discursivas que norteiam os nossos professores. Tais discursos cristalizados podem aflorar por meio de materialidades diversas em repostas a perguntas igualmente diversas, mas que vão ao encontro do já-dito ao qual recorreram esses entrevistados.

E foi o conceito de representação que norteou a organização deste capítulo. Analisamos os dizeres compilados durante a nossa pesquisa dividindo-os em quatro grupos de representações. São eles:

1. Representações sobre a cultura na língua e disseminação cultural.
2. Representações sobre o ensino de cultura como uma habilidade/competência comunicativa.
3. Representações sobre a língua inglesa como *língua francamente* disseminada.

4. Representações sobre o professor como instrumento disseminador da cultura.

Como esclarecemos antes, essas classificações não são arbitrárias e não foram pré-estabelecidas com base em um objetivo a se alcançar mediante as perguntas de pesquisa. Pelo contrário, tomaram corpo por meio de indícios de discurso identificados após a construção do *corpus* analisado. Mesmo o grupo de representações que surge da resposta a uma pergunta específica da entrevista segue uma tendência representativa pertinente ao significante-chave proposto por essa pergunta. Esperamos, portanto, que a criação dessas categorias alcance o intuito de responder às perguntas de pesquisa propostas na introdução desta dissertação e, assim, elucidar a hipótese que norteou nossa motivação de pesquisa.

4.2 Representações sobre a cultura na língua e disseminação cultural

A questão da relação entre língua e cultura é parte central nesta pesquisa. Como vimos no capítulo 2, em que as descrevemos separadamente numa tentativa de discriminá-las de acordo com a tradição epistemológica a qual pertencem, sua relação inseparável vem do que acreditamos ser a ideologia operando no mecanismo interpelativo (ALTHUSSER, 1978; RAMOS; FERREIRA, 2016). Nos ancoramos na tradição epistemológica da Análise do Discurso pecheutiana e no fato de, como também exposto do capítulo 2, não haver separação entre ideologia e cultura. Para nós o que se chama de sistema cultural são a própria fonte e operação do mecanismo interpelativo e, portanto, o encontro desses dois elementos fundidos.

Tentativas de se mostrar paradigmas para o ensino de uma cultura em sala de aula – elementos factuais homogeneizantes como datas comemorativas, hábitos e comportamentos supostamente pertencentes a membros de certa cultura única e nacional – ou até mesmo de se embutir um ensino de cultura ao ensino comunicativo de língua estrangeira, como o desenvolvimento de estratégias conscientes de uma suposta sensibilidade intercultural no desenvolvimento de uma comunicação consciente, povoam o mercado editorial e a produção intelectual da Linguística Aplicada. Como já vimos na nossa detalhada descrição do modelo etnográfico de “Cultural Knowings” de Moran (2001, p. 15) e o de sensibilização da relação intrínseca entre língua e cultura da “*languaculture*” de Agar (2002) no capítulo 2, esses modelos levam em consideração um suposto controle do sujeito sobre sua racionalidade, seus

saberes e seus sentidos e também apagam a exterioridade e a historicidade do discurso.

Outros exemplos icônicos, como a descrição da relação intrínseca entre língua e cultura de Kramsch (2014⁷⁴) em “Language and Culture” ou até mesmo a compilação de vários artigos sobre sensibilização cultural de Valdes et al. (2001)⁷⁵ em “Culture Bound”, nos levam a várias tentativas de se aproximar a aquisição de uma língua – ao que parece, sempre referida como una e homogênea, como um sistema fechado em si mesmo – a um pré-requisito de assimilação de uma cultura – ao que parece também em uma relação binária entre nação ⇔ cultura, ou não levando em consideração o descentramento do sujeito e as questões identitárias de Hall (2015). Não surpreendentemente, os dois autores se referem a teorias como a hipótese de Sapir-Whorf (apud KRAMSCH, 2014, p. 11; apud VALDES et al., 2001, p. 8; p. 45) em que a relação fundida entre língua e cultura seria tão intrínseca que a racionalidade do indivíduo, o seu pensamento, seu conhecimento e a sua interpretação do mundo seriam moldados de acordo com essas nuances. Ou seja, indivíduos de diferentes culturas e, assim, línguas teriam diferentes pontos de vista acerca da natureza, do tempo, de si mesmos dependendo do mecanismo encontrado em sua cultura e, dessa maneira, refletido na língua.

Interessante constatar que, a nosso ver, tais teorias levam em consideração, de certa forma, o mecanismo interpelativo da ideologia – senão até o sujeito afetado pelo inconsciente – mas não o nomeiam, elas os apagam ou os silenciam. Pois que parece sempre permear esses paradigmas um componente misterioso, um elo perdido, uma falha para explicar a conexão para a relação entre língua e cultura e suas implicações no processo de simbolização e nos efeitos de sentido. Temos a sensação de que seu discurso busca uma completude, uma explicação que o paradigma racional em que se ancoram não consegue atingir.

Assim, conduzimos a nossa análise nesta seção, levando em consideração que os discursos descritos anteriormente povoam as formações discursivas dos sujeitos-professores entrevistados. Hipotetizamos que em seus discursos a relação entre língua e cultura alinha-se com os paradigmas aqui citados e que formam os saberes de sua ancoragem profissional.

⁷⁴ Original de 1998. As próximas referências à obra serão feitas conforme a edição consultada.

⁷⁵ Original de 1986. As próximas referências à obra serão feitas conforme a edição consultada.

O *corpus* de análise foi construído por sequências discursivas específicas que, sob o nosso olhar, apresentam representações pertinentes à busca do que comporia esse discurso. Nas sequências discursivas a seguir, analisaremos como se manifestam nos dizeres dos sujeitos a relação que fazem entre língua e cultura e como a cultura se manifesta na língua.

Algumas das sequências discursivas aqui compiladas para construir o nosso *corpus* de análise são recortes a respostas diretas à primeira pergunta da série de três elaboradas para esta pesquisa: “What is the relationship between language and culture?”. Outras são afloramentos em respostas a outras perguntas da própria entrevista, o que nos leva a compreender a forte presença do componente cultural no ensino de uma língua estrangeira.

Na primeira sequência discursiva (SD) desta seção, há o afloramento da relação entre sujeito-professor e sujeito-aprendiz emergindo na imagem da posse de um significante que existe na língua-alvo, mas que é apagado na língua materna que compartilham.

SD 4.2.1⁷⁶

E7: I lived there for six years/in the US / so I try to bring a little bit of that in my classroom / so / ah / we were talking about **commuting** the other day / definitions of transportation / and I was explaining/contextualizing / **commuting**⁷⁷ with my students / explaining how I would **commute** from Brooklyn to New York every day / or how when I was an Au Pair / the parents would **commute** from Long Island to New York / come back / so / having lived certain parts of their cultures / I think / of their culture / I'm sorry / helps me in the classroom.

Sabemos que, apesar de as palavras destacadas no trecho (*commuting* / *commute*) não poderem ser encontradas exatamente com este sentido na língua portuguesa, o ato de *commute* é bastante comum no contexto cultural em que a explicação do item de vocabulário foi dada. Habitantes da cidade de São Paulo estão bastante familiarizados com o significado dessa palavra, visto que praticam o

⁷⁶ As sequências discursivas foram numeradas da seguinte maneira: os dois primeiros números se referem à seção do capítulo a que pertencem e o terceiro número à sua posição sequencial dentro dessa seção.

⁷⁷ O verbo “commute” está sendo aqui usado no seu modo intransitivo com o significado de “to travel back and forth regularly (as between a suburb and a city)” He *commutes* to work every day by car”. Disponível em: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/commute>>. Acesso em: 6 maio 2018. Essa palavra não possui tradução direta para a língua portuguesa. Não há uma palavra represente o seu significado: é preciso, de fato, contextualizá-la e fornecer exemplos que se aproximem do universo de saberes do aprendiz. Uma possível explicação seria o ato de se locomover percorrendo o trajeto de casa para o trabalho.

commuting, assim como os membros da cultura em questão. Todavia, o exemplo dado é o de um fenômeno que ocorre em uma das cidades mais conhecidas no mundo, seus bairros são citados e a experiência contextualizada do enunciador na cultura-alvo é descrita.

O fenômeno cultural, portanto, existe em ambas as culturas. Uma das línguas, no entanto, não possui um significante que o represente. Um professor de língua inglesa brasileiro conta a sua experiência a seus aprendizes, também brasileiros, que têm a experiência empírica e reconheceriam o significado em seu próprio contexto cultural, mas os exemplos são usados como se o fenômeno cultural não existisse. A língua falta e, assim, parece apagar a existência do fato cultural. A palavra, ao faltar, cria a ilusão de que o fenômeno que ela representaria não existe.

Da forma como vemos na materialidade linguística, esse apagamento envolve a participação de vários sujeitos no discurso: o professor e seus alunos, indivíduos brasileiros. Todos são conhecedores de um fenômeno cultural que é apresentado como se existisse apenas em uma cultura. A língua se mostra então, mais sobressalente no discurso do que a cultura em si. A língua pode, assim, apagar um fenômeno cultural: a falta do termo na língua torna o fato ilusoriamente desconhecido. Essa falta insiste na completude da referência cultural na língua-alvo. A experiência no ato cultural só seria possível na língua em que o significante existe.⁷⁸

Reverbera na opacidade linguística da sequência discursiva acima não só a busca por uma completude e um respaldo na cultura e na língua do outro (PRASSE, 1997), mas, acima de tudo, o discurso que endossa a legitimidade da experiência na citada cultura-modelo. A busca automática por uma explicação que recorra a referências culturais em um país central dentro do paradigma do discurso hegemônico ancora-se no pré-construído da legitimação propiciada pela vivência no exterior. Com o uso da afirmação “I lived in the US for six years [...] so I try to bring a little bit of that to the classroom”, ratifica-se essa fonte como legítima e mostra, em contrapartida, fragilidade, a pouca legitimidade e falta de respaldo de outras referências sem esse tipo de experiência em primeira mão.

⁷⁸ A título de ilustração, segundo a psicanalista Radmila Zygouris (1995), há significantes em todas as línguas que pesquisou para nomear o sujeito empírico quando há uma morte dentro do núcleo familiar; ou seja, entre pais e filhos: perda dos pais (órfão/órfã) e perda do cônjuge (viúvo/viúva). No entanto, não há significante que nomeie o progenitor (pai ou mãe) que sofre a perda de um filho ou uma filha. O fenômeno existe em todos os contextos culturais, mas parece haver o apagamento linguístico de significante.

Segundo Baghin-Spinelli (2003):

Estar no Brasil, aprender inglês no Brasil, equivale, nesse imaginário, a uma ‘aprendizagem’ parcial do idioma, “abstrata” porque “não concretiza em contato com o nativo na língua inglesa”, restrita aos conhecimentos formais da língua, ou melhor, a um *conhecer* a língua. (BAGHIN-SPINELLI, 2003, p. 199, grifo do autor)

A autora utiliza o conceito de Melman (1992)⁷⁹, revisitado por Coracini (2007), segundo o qual *conhecer* uma língua significa conseguir ter uma noção estrutural de suas regras – gramaticais, morfológicas ou até mesmo fonológicas –, mas sem, na verdade, ter *tomado posse* dela. Ao passo que *saber* uma língua significa ir além do conhecimento formal, seria ser *falado por* ela, internalizá-la. O processo que faria um falante não nativo *saber* uma língua estrangeira seria o fenômeno, ainda misterioso, de entregar-se a ela.

Outro afloramento interessante a se chamar a atenção nessa sequência discursiva é o equívoco “having lived certain parts of their cultures / I think / of their culture / I’m sorry”. Na ilusão do controle de retificação do dizer pela substituição do plural para o singular aflora a dúvida silenciada de genuinamente se ancorar a um pré-construído de uma cultura ⇔ nação, que já mencionamos, e irrompe aí a heterogeneidade do sujeito. Vence, no entanto, nesse cabo de força, a noção de “nação ⇔ cultura”, da qual se poderia extrair “parts of”, mas que continua sendo uma mesma una e homogênea, posto que é corrigida para o singular. Tal fenômeno pode apontar para, por meio da porosidade das formações discursivas, uma noção de pluralidade cultural mas, corrigindo-se, volta-se atrás.

Assim, o professor com experiência da vivência no exterior e, especialmente em países como os Estados Unidos ou a Inglaterra, teria essa legitimação do *saber* não só da língua em si, mas também o *saber* da internalização da cultura local propiciado pela vivência cultural. Nosso enunciador movimenta regiões do interdiscurso ainda muito salientes na atualidade, mesmo com o recente questionamento em relação à supremacia do falante nativo. Procurar a completude de *saber* uma língua estrangeira vai além do mero conhecimento e da maestria do sistema linguístico em si; ele está baseado também na internalização de uma cultura idealizada, em que a experiência sem intermediário – atingir o *sabê-la* por meio da

⁷⁹ MELMAN, C. **Imigrantes** – Incidências subjetivas das mudanças de língua e país. Trad. de Rosane Pereira. São Paulo: Escuta, 1992.

vivência da inserção em um país icônico da cultura hegemônica – parece ser uma condição inquestionável.

O movimento da procura do *saber* também pode se aplicar a nuances de uma cultura uma idealizada. Ao buscar uma função para o seu papel de instrumento disseminador cultural levantado pela pergunta de pesquisa, este parece endossar que para se *saber* uma cultura vai-se à sua fonte autêntica, não só por meio da vivência dentro de uma comunidade-modelo, como também pelo uso de exemplos de tal comunidade que ratifiquem tal *saber*.

Vejamos agora o movimento contrário. Na sequência discursiva a seguir, temos o mesmo enunciador da SD anterior expressando novamente a sua ideia acerca da manifestação da cultura na língua.

SD 4.2.2

E7: it's becoming part of / a little bit of every culture / you see here in Brazil / people on the shops / they don't put that is *liquidação* / they put that is for sale / so it's becoming little by little / it becomes part of other countries' cultures too / so it's something that you can't deny / or avoid / it's just how it is / because everybody speaks English.

Aqui, no entanto, não se trata mais da relação empírica professor-aluno e sim do detentor do conhecimento sobre a língua em relação a outros que compartilham da sua língua materna, o que faz dele e do outro grupo “people on the shops”, ambos considerados falantes não nativos da língua.

Vamos nos atentar ao fio discursivo: “it's something you can't deny / or avoid / it's just how it is / because everybody speaks English”. Primeiramente, a o uso da partícula modal “can” seguido pelos verbos “deny” (negar) e “avoid” (evitar) produz o efeito de possibilidade dentro de uma modalização epistêmica. Não compreendemos aqui como sendo cabíveis outros significados do uso do modal “can” – como o sentido “habilidade” ou de “permissão” – que poderiam nos remeter a uma polissemia, isto é, a uma pluralidade de sentidos. O contexto imediato e as condições de produção do discurso restringem essa pluralidade potencial. A nosso ver, o que emerge do uso desse modal dentro desta negação é o sentido de impossibilidade: não seria factual ou potencialmente possível.

O uso das negações “you can't deny / or avoid” constrói, portanto, um efeito de sentido de algo contra o qual não se tem defesa, questionamento ou controle, algo a que não se pode resistir ou que já está consumado. Ou seja, não há como ignorá-la,

porque se ancora no efeito de naturalidade da presença da língua inglesa (PENNYCOOK, 1994).

Essas construções são seguidas de um sintagma que reforça a ideia de naturalização do discurso em “it’s just how it is”, a qual tem um efeito de ênfase às expressões anteriores. Logo depois vem uma explicação – “because everybody speaks English” – a de natureza causal e que dá ênfase, mais uma vez, à naturalidade do saber, de um saber cristalizado. Essas construções contribuem, portanto, para o efeito de determinação ou fixidez de sentidos.

A inexorável abrangência de uma língua, carregada de sua cultura homogênea, seria, supostamente, também feita por meio de pequenos empréstimos transglóssicos, que afetariam e impregnariam a cultura receptora. Não há, de fato, como negar a onipresença da língua inglesa, mas tal construção sintagmática parece poder levar os falantes de outras línguas nas quais essas inserções são presentes, no imaginário aqui representado, a um contato direto com a cultura-alvo, supostamente impregnado de nuances e da diversidade cultural dos países em questão. Uma suposta cultura de um país acessível a todos, pois sua presença é “something you can’t deny/avoid”.

Como apreendemos dessa sequência discursiva, no entanto, o fenômeno cultural e o seu respectivo significante existem e, apesar de a língua não “falhar”, o fato linguístico na língua materna é silenciado ou apagado a favor de um significante de outra língua – nesse caso, a língua inglesa – e tal movimento reforça o efeito de sua abrangência imponderável.

Assim, a referência ao uso do sintagma *sale* no lugar de *liquidação*⁸⁰ também nos chama a atenção. Entendemos que tais apropriações de sintagmas de uma língua específica hegemônica são exemplos da interpelação ideológica. O fato cultural assim como linguístico existem em ambas, mas a preferência é dada ao significante da língua hegemônica, o que é um exemplo do afloramento da ação do mecanismo da ideologia.

O exemplo mencionado é, portanto, a concretização de que a disseminação da língua inglesa desbanca expressões e palavras locais e as substitui em nome de uma

⁸⁰ Ao contrário da palavra *commute*, analisada anteriormente, a referência sinonímica da palavra *sale* em inglês para a língua portuguesa é, de fato, *liquidação*. A palavra é também usada com a preposição “on” como em *on sale*, que pode ser traduzida como *em liquidação*. Existem outras formas para o mesmo fato cultural, como o uso da palavra *clearance* ou *closeout*. Disponível em: <<https://www.merriam-webster.com/thesaurus/sale>>. Acesso em: 6 mai. 2018.

valorização do que seria mais “chique” (ASSIS-PETERSON, 2008, p. 328), “em busca de conotação de prestígio do inglês” (ASSIS-PETERSON, 2008, p. 331) ou símbolo de “qualidade e modernidade” (ASSIS-PETERSON, 2008, p. 332).

Já vimos anteriormente que, de fato, segundo alguns autores, a expansão da língua inglesa não é meramente linguística, mas carregada de discursos. Já citamos como Phillipson (1992) a julga fruto direto do imperialismo britânico e, portanto, apresenta uma ameaça a línguas locais e minoritárias. Pennycook (1994) afirma que não se pode ter uma visão ingênua de que a língua inglesa alcance os quatro cantos do globo de uma forma neutra e ilesa de qualquer carga ideológica. Segundo esse autor, a disseminação do inglês vem com a mensagem de progresso, modernidade e competitividade, que são características bastante valorizadas no mundo dito globalizado. No entanto, as construções sintagmáticas aqui encontradas inscrevem-se em uma formação discursiva e ideológica que naturaliza a abrangência do inglês, assim como os empréstimos transglóssicos também tratados como naturalizados, os quais nos remetem a um pré-construído do *English as a Global Language* de Crystal (2003).

Atentemo-nos, também, ao conceito de *mimicry* (BHABHA, 2013) que levantamos no capítulo 1. Segundo o autor, “a mímica é, como a camuflagem, não uma harmonização ou repressão da diferença, mas uma forma de semelhança que difere da presença e a defende, expondo-a em parte, metonimicamente” (BHABHA, 2013, p. 152). O que associamos aqui ao afloramento desses dizeres é que a mimetização/imitação ao recorrer ao empréstimo de uma língua específica reforça, na verdade, o mecanismo ideológico da presença colonizadora, de um empréstimo verticalizado. Associando essa acepção, portanto, à contribuição dos autores mencionados acima, usar *sale* no lugar de *liquidação* produz um efeito de sentido imbuído de uma memória discursiva que aponta para a hegemonia e uma imposição, mesmo que camuflada, da língua inglesa.

O afloramento da cultura na língua parece estar marcado também na sequência discursiva a seguir. Nesse exemplo, veremos a manifestação de uma representação da cultura na língua, mas por um viés de uma suposta competência comunicativa (HYMES, 1972) que, aparentemente, falha.

SD 4.2.3

E6: I remember / I have this friend whose mother is American and she's also American but she came to Brazil at an early age / and I remember her mother saying that her grandmother back in the States once complained that "Oh! She's so impolite!" / and the thing is / even though she had learned English at home / she'd learned English in Brazil / from her mother / so she / and she'd learned in Brazil we normally use intonation to show that / oh / you know if you're asking for a favor / we don't always go around saying / like / "por favor" or whatever / her grandmother felt she never said please and / you know / I think that bothered her / she was / she felt her granddaughter was rude / and / OK / she was bilingual / she knew both languages / but there was this cultural thing she hadn't mastered yet as a kid / so / humn / and I think there is always / like / these interesting / humn / things.

Somos transportados a um estereótipo cultural que descreve de forma homogeneizante o uso das expressões “por favor” e “obrigado(a)”. A descrição da ambiguidade cultural expressa na materialidade discursiva nos remete a supostas nuances de trato interpessoal que seriam pertinentes a certas culturas e não a outras. Essas expressões seriam supostamente usadas de forma muito frequente em uma certa cultura, a norte-americana, e, em contrapartida, não seriam usadas na cultura de origem do enunciadador, como foi expresso em “We don't go around saying...”. A relação entre língua e cultura nesses dizeres apela para duas vertentes: a estereotipificação – fruto da homogeneização cultural – e a noção de falta, de incompletude da aprendizagem de uma língua em um contexto cultural fora do ambiente em que ela seria usada como primeira língua de forma correta e normativa – o *Inner Circle* de Kachru (1986).

O sujeito em questão, enquanto expressa uma suposta nuance cultural que poderia ser apreendida por aprendizes, pois que é fruto da relação intrínseca entre língua e cultura, parte para a ideia da falta que a contextualização do ambiente de língua estrangeira parece causar na aprendizagem. Portanto, essa falta recorre, ao mesmo tempo, a uma generalização que o remete à homogeneidade ilusória de uma cultura e a uma “precariedade” de não se poder internalizar a forma genuína porque se estava inserido no contexto que não seria a fonte da cultura (um país de língua estrangeira).

A partir do conceito de heterogeneidade mostrada, segundo Authier-Revuz (1990), apontamos para a forma do discurso direto de “She is so impolite!” de um sujeito membro da cultura-alvo, emitindo um juízo de valor acerca do comportamento de um falante supostamente nativo da língua-alvo, um “sapiente”, no sentido de sabê-la e tê-la incorporado, mas que a internalizou em um ambiente de língua estrangeira

e, assim, não pôde internalizar da mesma forma as suas nuances. A frase proferida pelo enunciador no modo de discurso direto é, na verdade, constitutiva de sua própria heterogeneidade e ancora-se no pré-construído da falta e da incompletude da internalização cultural, apesar da internalização linguística: de um manejo de um sistema neutro de comunicação de forma a sabê-lo.

A articulação nos remete, portanto, à heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 1990) do sujeito-professor enunciador. A sequência discursiva faz sentido pela evocação de discursos já institucionalizados sobre língua e cultura, sobre os benefícios de uma imersão cultural e a promessa de um conhecimento profundo acerca dos elementos constitutivos dessa cultura-alvo.

Ao se referir à conexão entre língua e cultura, o discurso do sujeito resvala, por meio da citação literal – “She is so impolite!” – de um terceiro, na sua própria interpelação ideológica. As heterogeneidades enunciativas fazem parte desse jogo articulatório em que se mostra, na forma direta das citações alheias, a própria interpelação ideológica do sujeito ou, por meio das palavras do outro, aflora a formação discursiva na qual seu dizer está inscrito.

Vemos, portanto, um estereótipo do próprio sujeito camuflado pela estereotipificação de outro enunciador. A referência a esse imaginário de determinação de (in)competência comunicativa (HYMES, 1972) pode ser ainda compreendida por uma justificativa generalizadora a partir dos dizeres “we don’t always go around saying / like / “por favor” or whatever”. O sujeito endossa aqui, portanto, o estereótipo de um suposto detentor da língua e da cultura hegemônicas.

Indo ao encontro da estereotipificação na sequência discursiva anterior, a seguir há um exemplo de dinâmica inversa, mas bastante significativa de uma visão monolítica da cultura. Nessa sequência, afloram exemplos de referências icônicas de uma suposta cultura anglófona.

SD 4.2.4

Pesquisadora: What is the relationship between language and culture?

E2:(...) / so if you consider English for example you have to remember that in England they don’t / for example / go to the beach in England / they drink tea at four o’clock every day.

O uso de estereótipos culturais no mercado de ensino de língua inglesa como língua estrangeira é notório. Institutos de idiomas, especialmente quando o ensino é dirigido a crianças, comemoram datas que se diz referirem-se à totalidade da cultura

anglófona (Valentine's Day, Halloween, Thanksgiving Day etc.), trazem elementos culturais de gastronomia para a sala de aula (preparar *cookies*, *brownies* etc.) e mostram excertos de filmes hollywoodianos, em que uma variação hegemônica da língua é usada, a fim de introduzir exemplos de manifestações da língua.

A oposição entre “England they don't” e “England they do” nos remete a um binarismo estereotipificante da língua e da cultura referidas, a uma fixação de sentidos. A fixação binária apaga a existência de variações culturais e generaliza os sentidos, gerando, assim, o estereótipo.

Segundo Homi Bhabha (2013), em “O Local da Cultura”, a estereotipificação está no discurso colonizado no sentido de fazer com que a relação com o outro (seja ele colonizador ou colonizado) fique mais familiar e menos ameaçadora. Ela camufla a heterogeneidade e o hibridismo porque estão, na verdade, sempre presentes tacitamente e latejam ameaçando uma harmonia ilusória. Tomar o diferente como total e homogêneo é, na verdade, uma estratégia de defesa e por isso o estereótipo é constante e necessita da fixidez.

Nesse sentido, proponho a leitura do estereótipo em termos de fetichismo. O mito da origem histórica – pureza racial, prioridade intelectual – produzido em relação com o estereótipo colonial tem a função de “normalizar” as crenças múltiplas e os sujeitos divididos que constituem o discurso colonial como consequência de seu processo de recusa. (BHABHA, 2013, p. 128)

A relação entre língua e cultura é conduzida, como podemos ver, nesse dizer, na forma contrária à sequência discursiva que analisamos antes. Enquanto na sequência anterior há o recurso da apropriação do discurso direto de um enunciador colonizador (que supostamente tem a posse da língua) incorporado pelo enunciador colonizado (que supostamente não tem a posse da língua) para se referir a um estereótipo, aqui há a expressão do ponto de vista de um enunciador sujeito-colonizado recipiente da língua e da cultura sobre estereótipos acerca da cultura colonizadora.

A formação discursiva que abarca o já-dito de vários discursos acerca do acesso a uma competência de interculturalidade – levando-se em consideração o sujeito consciente e controlador de seus atos – povoa o último dizer citado. Compreendemos nesse dizer, portanto, como o discurso de “produtos culturais” difundido por Moran (2001, p. 48), como acesso à cultura do outro, seria, assim, uma porta de entrada à cultura do outro. Há também, como não poderia deixar de ser, o discurso de como a relação intrínseca entre língua e cultura (KRAMSCH, 2014;

VALDES et al., 2001) forneceria elementos concretos a serem analisados, explorados e contextualizados a fim de poderem se tornar instrumentos de acesso à cultura do outro.

A representação de que se conhece a cultura do outro e se tem a chave para a interculturalidade por meio de seus produtos que emergem nos últimos dizeres também estão presentes na nossa próxima sequência discursiva. No entanto, em contrapartida à legitimação pela inserção no contexto cultural presente na sequência discursiva anterior, há aqui uma legitimação pela ilusão do controle da inteligibilidade que daria acesso a um produto cultural. Vejamos:

SD 4.2.5

Pesquisadora: Which culture do you believe the English language represents nowadays?

E5: (...) I was watching Saturday Night Live the other day / 'cause I wanted to practice listening / and I was really impressed that I couldn't / that I could understand all the jokes / they were talking about things happening in the United States / and I was able to understand the jokes / well / as if it was / if it were a show in Brazil / so / I don't know if it's more / that American culture is stronger with me probably / yeah.

No equívoco “I was impressed I couldn't / that I could understand all the jokes” emerge a heterogeneidade do sujeito. Apesar de falar da posição discursiva de professor-sujeito, ele se coloca na posição empírica de aprendiz da língua inglesa em “‘cause I wanted to practice listening” e entrevemos o sujeito heterogêneo que consegue, mas nem sempre, compreender ou se apropriar da língua do outro: a sua incompletude de falante não nativo que deseja se apropriar de uma língua. O equívoco aflora dessa sua dinâmica de troca de posições em que a sua prática da habilidade linguística (*listening*), pertinente a um aprendiz, resulta na sensação da inserção – legitimada pelo respaldo de inteligibilidade – cultural por meio da compreensão do humor da cultura-alvo.

Moreira (2017) conduz uma pesquisa sobre o processo de se “ensinar” aprendizes a compreenderem o humor da cultura e língua-alvo baseando-se no conceito amalgamado da *languaculture* (AGAR, 2002; BLYTH, 2015⁸¹). Haveria um método de sensibilização das nuances culturais por meio da reflexão em sala de aula acerca de excertos de séries humorísticas de TV. Ou seja, como já vimos antes, o contato com “produtos” (MORAN, 2001, p. 48) culturais, a sensibilização e o

⁸¹ Columbia University – Languaculture: From language-and-culture to language-as-culture. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N8R_FRCIXrg>. Acesso em: 9 jun. 2018.

conhecimento do funcionamento dos “saberes” (MORAN, 2001, p. 18) faria com que o aprendiz desenvolvesse sua interculturalidade.

O discurso do nosso enunciador constitui seu sentido exatamente nessa região do interdiscurso. No dizer do nosso enunciador, é por meio da habilidade de se “reconhecer um saber” – e, assim, entender o humor – que acontece o acesso ao fato cultural. Para o enunciador, o acesso à cultura em grande parte se dá por meio do humor e do entendimento de suas nuances. Sua ilusão de controle do discurso aflora nas entrelinhas do seu entendimento de ter adquirido o controle das nuances do humor.

No entanto, para Possenti (2014⁸², p. 148), o humor é, na verdade, transcultural e “a falta de informação cultural é, portanto, apenas uma das manifestações de uma exigência que todos os textos fazem aos coenunciadores”. Na nossa interpretação do que diz o autor, o humor é baseado nas formações discursivas em que está inscrito o discurso compartilhado dos sujeitos-interlocutores e a produção de sentidos, neste caso o riso, nos saberes que compartilham.

Na próxima sequência discursiva, as nuances linguístico-culturais são respaldadas por uma inserção no país hegemônico da língua que, apesar da intensa presença de estrangeiros imigrantes, ainda continua sendo referência para uma internalização linguístico-cultural.

SD 4.2.6

E11: since I was **actually** living with the family / I wasn't **just** / like / learning English at school / I was **actually** talking to people / and I got to meet people / like / native people? / I wasn't **just** friends with other foreigners.

Como dissemos, muitos dos dizeres recortados para análise não são respostas diretas às perguntas declaradas na descrição do instrumento de pesquisa. A pesquisadora optou por dar liberdade e, também, incentivar a elaboração de uma resposta a qualquer outra pergunta que faz parte do roteiro original da entrevista de trabalho que espontaneamente se referisse à relação entre língua e cultura ou ao ensino de língua e cultura.

Nas enunciações “I wasn't **just** friends with foreigners” e “I wasn't **just** / like / learning English at school” depreendemos o discurso colonizado de necessidade de pertencimento. A associação do negativo ao advérbio “just” associados aos sintagmas

⁸² Original de 2010. As próximas referências à obra serão feitas conforme a edição consultada.

“friends with foreigners” e “learning English at school” nos remetem e representações de formações ideológicas em que reverbera o discurso de que tais ações não contribuiriam para o desenvolvimento de uma proficiência linguística e de um conhecimento cultural. Considerar a seu favor ter convivido com falantes tidos como nativos e sua cultura, ainda por cima, dentro do próprio país da língua de origem, indicia que o dizer está atravessado pela ideia de que haveria, então, vantagem em relação aos que não se expuseram a tal imersão. Misturar-se à população local como referência linguístico-cultural propiciaria ao sujeito obter a chave da cultura e saboreá-la na sua forma pura e sem interferências estrangeiras.

Vemos também na materialidade discursiva a repetição do advérbio “actually”, que em inglês vem imbuído de uma carga semântica de ênfase da realidade, de ênfase em um fato que realmente aconteceu. Como se não fosse o suficiente ter experimentado a cultura do país da língua-alvo, a importância de se ter “I was **actually** talking to people” – acredita-se falantes nativos – e “I was **actually** living with the family” – convivido com uma estrutura familiar – supostamente representativa da cultura-alvo sustenta no imaginário do falante o discurso de legitimação do conhecimento.

No dizer de E11, o efeito de sentido que pode ser extraído do fato de ele ter tido a oportunidade de ser inserido na cultura (única e homogênea) da língua estrangeira (da mesma forma única e homogênea) de forma empírica remete ao imaginário discursivo de que tal fato, dentro das condições de produção que envolvem esse discurso, é uma vantagem profissional, é uma característica que o legitimaria como professor de uma língua que não é a sua. De novo, como na SD 4.2.1, é como se o fato de o sujeito ter tido tal experiência de imersão cultural em um dos países de onde se julga poder obter a fonte o endossasse como transmissor daquele conhecimento. Esse contato direto com o ambiente cultural de forma concreta reverbera do imaginário de competência do professor nativo e faz do sujeito, por assim dizer, “o mais nativo possível que um não nativo possa ser”. É como se, dessa forma, ele se apropriasse da língua e cultura-alvo, da língua e cultura do outro, e tal fenômeno avalizasse sua competência profissional.

Conviver não somente com estrangeiros legitima a posição privilegiada do sujeito em relação a outros sujeitos inseridos no mesmo contexto cultural e, além disso, imprime-lhe uma situação de vantagem em relação a outros sujeitos-professores que talvez nunca tenham convivido diretamente com nativos da cultura. Mais uma vez, vemos confirmado aqui o discurso da legitimidade do falante nativo, do

detentor do conhecimento não só da língua, mas também de uma suposta cultura homogênea.

Apesar de contrapontos como o de Pennycook (2001; 2007), a ideia de que exista um suposto sujeito nativo da língua e cultura-alvo e que este seja um parâmetro normativo de referência para professores não nativos (MARQUES, 2007) é um discurso ainda bastante presente no ambiente de ensino de línguas.

Podemos concluir da leitura dos excertos que a experiência cultural em um país que seja genuinamente fonte de insumo para se “aprender” a cultura da língua-alvo sem intermediários ainda se faz presente no imaginário de professores brasileiros de inglês como língua estrangeira. Há, também, um forte componente da representatividade da busca pela completude na estereotipificação da cultura da língua-alvo.

Sua proximidade às conformidades normativas da língua e da cultura exibidas por um falante nativo e o relato de sua experiência no país em questão – notadamente, ainda, do *Inner Circle* de Kachru (1986) – e sua convivência com falantes nativos são colocados como uma “*commodity*”, uma vantagem especialmente a seu favor em situações de condições de produção de discurso desta natureza.

Um sentido de determinação, de que a cultura, assim como a língua – fechada em si como sistema mesmo que seja tolerante de empréstimos transglóssicos – tem as suas bordas determinadas e seus mecanismos internos tangíveis. Dessa forma, entendê-la – ter acesso às suas nuances comportamentais e seus produtos – seria a chave para a interculturalidade.

No entanto, assim como De Nardi (2007), nos ancoramos na acepção de que:

[...] não se pode falar em previsibilidade de situações e comportamentos, já que, parece-nos, assim como ocorre com a língua, há também nos sistemas culturais o lugar do equívoco, por isso algo sempre pode falhar. Ilusória é, portanto, a ideia de que a compreensão da cultura pode nos garantir a perfeita interação com os sujeitos que a ela pertencem. (DE NARDI, 2007, p. 59)

Assim, baseamo-nos na acepção de que a apresentação de fatos culturais poderia, no máximo, aguçar um mecanismo de sensibilização para outras realidades, para um olhar para fora. Não há, no entanto, qualquer controle sobre o efeito dessa sensibilização e não se pode dizer que se desenvolveu aí, de fato, uma maior sensibilidade à cultura alheia. Acima de tudo, não se pode dizer que há o desenvolvimento de uma “habilidade” intercultural, como demonstraremos na seção seguir.

4.3 Representações sobre o ensino de cultura como uma habilidade/competência comunicativa

Como já expusemos na nossa descrição das condições de produção do discurso do capítulo 3, a abordagem cognitiva de internalização da língua lida com esse processo levando em consideração o sujeito racional – que acredita entender, pelo menos em parte, o seu processo cognitivo – e controlador de sua expressão verbal e seus sentidos (esquecimentos 1 e 2). Assim, baseia-se nos mais variados métodos de ensino que se ancoram nesses pressupostos. Essa abordagem permeia o contexto do mercado de ensino de línguas estrangeiras e tratamos desse elemento, no capítulo em questão, como parte da sua historicidade e das condições de produção do discurso.

Esses métodos de ensino de línguas estrangeiras, que foram em particular focados no ensino de língua inglesa (RICHARDS; RODGERS, 1996), no entanto, não conseguem responder às mais variadas indagações acerca do processo de aprendizagem pelo qual acredita-se ser o único meio de um aprendiz ter acesso à internalização da língua. Além disso, como também vimos no capítulo 3 desta dissertação, o exercício da profissão de professor de inglês, principalmente por meio do método comunicativo, é atravessado de forma significativa pela noção de desenvolvimento de competências comunicativas de Hymes (1972).

Ou seja, o ensino de inglês como língua estrangeira está baseado no pressuposto da verticalidade (CORACINI, 2007), em que o professor ancorado em seu conhecimento de métodos de ensino, munido dos mais diversos materiais didáticos e confiando nos seus saberes normativos acerca da língua (PENNYCOOK, 2010) acredita ter certo controle sobre a aprendizagem do aluno e pode, assim, motivá-lo a aprender e guiá-lo a interiorizar uma língua estrangeira.

Dessa forma, o agrupamento de sequências discursivas a seguir foi assim delineado, pois elas apresentam, sob o nosso olhar, representações do papel do professor como guia, motivador, instigador e desenvolvedor de, digamos, competências comunicativas e habilidades linguísticas. Curiosamente, elas afloram atreladas ao desenvolvimento de uma competência ou habilidade cultural que, no dizer de nossos enunciadores, parece ser parte intrínseca da competência comunicativa.

Na primeira sequência desta seção, temos o sujeito-professor indagado acerca de sua escolha profissional. Compreendemos daí representações da relação do sujeito-professor com seus aprendizes por meio da língua e cultura que são seu objeto profissional.

SD 4.3.1

Pesquisadora: Why did you become an English teacher?

E3: When I was really young / I've always wanted to go / and live / abroad in London and Paris / and stuff /so when I had the opportunity when I was 16 / I did it and I lived in London/ in Brighton/ near London / for two years / huh / and then over there I took English courses and I realized that teaching English would be a nice opportunity / as I've just said / to motivate other people to do the same / you know / to get to know the world and other cultures / so then when I came back to Brazil that's what I looked for / I looked for an English school that would give me an opportunity / then I went to college and then in college I went to the US / stayed in the US for six months / so / basically / I think I decided to become an English teacher to spread the culture / you know / to show / not only the language / but what the language can allow you to get / you know.

Pesquisadora: What do you mean by spreading the culture?

E3: Well I like the fact that in the classes I can talk about the culture differences / you know / from other countries / not only the US or England or Australia but the different cultures / you know / humn / and I also like the fact that language empowers you to get that / you know / so / when you see students learning the language / they go abroad and they come back and they tell you / wow teacher / I was able to communicate / I was able to visit / and to talk / or even to take / you know / like / an MBA course abroad / or something like this / this is really / you know / satisfying for me.

Lembramo-nos das condições de produção do discurso: na época desta entrevista em particular, ainda estávamos no projeto-piloto desta dissertação –nem pesquisadora nem entrevistado tinham ciência do futuro encaminhamento desses dizeres – e o aparecimento do significante “cultura” relacionado à “língua” irrompe em um dizer que é a resposta à escolha profissional do enunciador. O atravessamento ideológico constitutivo do sujeito irrompe da sua historicidade e, na relação de poder que implica uma entrevista de trabalho, sua visão intrínseca entre língua e cultura toma o caminho bastante interessante que analisaremos a seguir.

Atentemos, primeiramente, à recorrência do significante “opportunity”, repetido três vezes no mesmo dizer em: “when I had the opportunity”, “teaching English would be a nice opportunity” e “an English school that would give me an opportunity (...) to spread the culture”. Esse significante vem atrelado às ações de morar em um país hegemônico de língua inglesa, ensinar a língua inglesa e ter um emprego como professor de língua inglesa. A legitimação associada à vivência em um país supostamente fonte originária da língua – não coincidentemente do *Inner Circle* de

Kachru (1986) –, lhe atribuiria um conhecimento cultural sem intermediários; há também aí a representação do professor associado à língua e à cultura.

A relação do enunciador com a palavra “opportunity” é, ao mesmo tempo, a de recebê-la, como também de distribuí-la, o que nos remete, novamente, ao atravessamento ideológico referido por Pennycook (1994) da naturalidade, neutralidade e benefício da língua inglesa e sua disseminação. O processo dinâmico de “ter” a oportunidade e, assim, provê-la a outros, “passando-a” para frente, o coloca no cerne da expansão da língua.

Há também uma associação desse significante a dois outros: “English” e “culture” que, por sua vez, afloram associados à forma infinitiva (to do): (1) basically / I think I decided to become an English teacher to spread the culture; (2) to get to know the world and other cultures e (3) language empowers you to get that [talk about other cultures]. A presença desse sintagma verbal nesse dizer faz com que o enunciador traga relação de objetivo, propósito ou finalidade (para, para que, a fim de, a fim de que etc.) nesses significantes.

A representação do sentimento de utilidade, meta e objetivo está atrelada ao desenvolvimento das competências comunicativas supracitadas. A relação bem-sucedida entre professor e aprendiz parece ter como finalidade o “empoderamento”, literalmente citado pelo enunciador, que é abarcado pelo já-dito interdiscursivo de utilização da língua e da cultura para um determinado fim concreto e palpável.

Ao analisarmos também as diferentes formas do uso da palavra “culture”, nos deparamos, primeiro, com o uso do artigo definido “the” antes do significante “culture”, o que nos remete à visão monolítica de cultura, com suas características inerentes e exclusivas e suas bordas perfeitamente definidas. O emprego do artigo definido “the” em inglês remete não só à caracterização do efeito de sentido de “unidade” (uma nação ⇔ uma cultura) como também a questão da “unicidade” (ser única), ou de exclusividade, um exemplo de cultura a ser seguido em detrimento de outras. Ademais, o emprego do artigo definido em oposição ao uso de sintagmas no plural também produz um efeito de sentido de determinação, parecendo encobrir a pluralidade de “other cultures” e “different cultures”. Enfatiza uma pluralidade não nomeada, uma diluição, comparativamente, à hegemonia da unicidade da cultura dos países de língua inglesa nos quais o sujeito-professor relata ter tido sua vivência.

Não se pode esquecer também a noção intrínseca entre língua e cultura apresentada por Kramsch (2014) em “teaching English spreads the culture”, mas que

ao se alinhar com o discurso de Moran (2001) – e sua visão de que o estudo etnográfico de uma cultura daria suporte ao ensino de línguas – e de Blyth (2015) – e sua apropriação da acepção de *languaculture* de Agar (2002) para o ensino de língua estrangeira – adapta-se ao ensino de língua colado ao de cultura como o desenvolvimento de uma habilidade consciente, uma suposta competência cultural.

Por fim, o excerto “it empowers you”, além de produzir sentido se ancorado à concepção de ensino de língua e cultura como uma habilidade consciente, nos traz ao movimento de “empoderamento”. Esse conceito nos remete à ideia disseminada da língua inglesa como *global language* (CRYSTAL, 2003), segundo a qual, supostamente, o fato de se dominar o idioma daria acesso às mais diversas culturas e, assim, às perspectivas culturais dos indivíduos pertencentes a tais contextos. A posse desse domínio consciente seria um passaporte de inclusão no mundo globalizado, um salvo-conduto de adequação às mais diversas demandas de um mundo comprimido pelos meios de comunicação e pela internet.

Esse desenvolvimento é legitimado pela experiência no exterior e chancelado pela “habilidade” de se comunicar em língua inglesa com falantes de outras línguas que não a sua nativa, sejam eles considerados nativos da língua inglesa ou aprendizes dela, os quais também supostamente desenvolveram essas competências. A condição do desenvolvimento dessa habilidade faria com que a comunidade de falantes em nível mundial tomasse proporções adequadas para um desenvolvimento comunicativo harmonioso.

Portanto, vemos que o atravessamento interdiscursivo na materialidade do intradiscurso possibilita perceber uma representação de que o professor, por meio do livre e consciente desenvolvimento de suas próprias competências linguístico-culturais, conseguiria transmitir essa habilidade aos seus aprendizes, a fim de equipá-los com tais competências.

Há também o movimento comparativo entre a contextualização do país de origem, onde supostamente não haveria a oportunidade de desenvolver tais habilidades de forma plena, e a inserção em um contexto onde essas habilidades seriam colocadas à prova. Como consequência, essa inserção faria com que os aprendizes trouxessem resultados palpáveis como “I was able to communicate” ou até “take an MBA abroad”.

Assim, além da ênfase dada à questão do desenvolvimento de habilidades e competências conscientes, vemos a reverberação de um discurso que valoriza e

legitima a inserção em contextos que seriam considerados de origem anglófona. Tal discurso repercute a ideia de que não só a intensidade do contato com a língua, que seria garantida em tais contextos, mas a concepção de que a contextualização do aprendiz na nação colonizadora da língua, responsável por sua origem legítima, seria benéfica para o desenvolvimento de sua habilidade linguística e intercultural.

Podemos estabelecer uma conexão dinâmica na própria relação do professor com a língua estrangeira que é seu objeto profissional. Vemos aqui um movimento de triangulação entre a posição do **colonizador**, do **colono** e do **colonizado**⁸³. Em linhas gerais e a título de ilustração, poderíamos fazer uma analogia em que esses papéis, no caso da história do Brasil, foram desempenhados, respectivamente, por portugueses, italianos imigrantes – a partir da segunda metade do século XIX –, e índios. Entendemos que professores falam de posições discursivas dinâmicas, em que essa triangulação ocorre de forma a colocá-los ora em uma posição, ora em outra, ou ocupar as três ao mesmo tempo e alternadamente.

Para Orlandi (2008)⁸⁴, o discurso **colonizado** provém da origem da designação do índio como “selvagem”. Assim, começa a se silenciar que a cultura do aborígene brasileiro possa ser considerada civilizada e, em contrapartida, a se valorizar os aspectos culturais do europeu e a considerá-lo a referência de cultura civilizada, ou do que seria um parâmetro cultural. Além de se tornar a referência de civilidade, ele será, também, a fonte civilizatória em que o “selvagem” deverá buscar e alcançar a sua completude, pois esta supostamente lhe falta. O colonizador impõe a sua cultura e, assim, conquista a nova terra ou o novo território para a exploração e extração de suas riquezas.

Segundo a autora:

Podemos assim concluir que "Terra à vista" – a primeira fala sobre o Brasil – expressa o olhar inaugural que atesta nas letras a nossa origem. Pero Vaz de Caminha dará o próximo passo lavrando nossa certidão, com sua Carta. Ao mesmo tempo, para os europeus, essa exclamação diz o início de um processo de apropriação. Descoberta significa, então, conquista. (ORLANDI, 2008, p. 14)

A representação da legitimação da maestria da língua estrangeira após a vivência no exterior encontrada na sequência discursiva analisada mobiliza conceitos desse discurso. Somente depois de ter tido sua(s) experiência(s) no exterior – não

⁸³ Marques (2007) também faz essa analogia, mas pelo ponto de vista das representações que afloram no discurso do professor de inglês acerca de sua língua materna, ou seja, a língua portuguesa.

⁸⁴ Original de 1990. As próximas referências à obra serão feitas conforme a edição consultada.

coincidentemente em dois dos países (Estados Unidos e Inglaterra) menção de um terceiro (Austrália) do *Inner Circle* de Kachru (1986) – e desenvolvido suas habilidades linguístico-culturais, o professor se faz legitimado a transmitir seu conhecimento a aprendizes. No dizer do professor, a legitimação dessa capacitação se faz ao ser transmitida aos aprendizes quando esses reportam ter tido a habilidade de se comunicar na língua estrangeira com falantes de outras línguas e até mesmo a capacidade de acompanhar um curso de pós-graduação no exterior.

Calligaris (1992) faz uma abordagem da atitude dos brasileiros diante de seu país sob um ponto de vista de vista psicanalítico. Ele analisa a frase “este país não presta”, proferida por brasileiros das mais diversas origens, e justifica que esse olhar pode expressar, ao mesmo tempo, a voz do **colonizador** e do **colono**. A voz do colonizador é aquela de quem vai a um outro país para explorá-lo, para usar o que dele se pode extrair ou nele produzir. Por outro lado, a voz do colono é daquele que vem ao país para usufruir dele e, assim, construir uma nova vida.

Segundo Calligaris (1992, p. 17), “[o colonizador] é o verdadeiro explorador, no fantástico equívoco que só a língua portuguesa – que eu saiba – propõe, onde explorar uma terra é ser o primeiro a conhecê-la e também arrancar os seus recursos”. Em contrapartida, ainda segundo o autor, “o colono é quem, vindo ao Brasil, viajou para outra língua, abandonando a sua língua materna. (...) Ele não vem fazer gozar a América, mas, na América, se fazer um nome” (CALLIGARIS, 1992, p. 20).

No movimento dinâmico de triangulação que propomos, existe também um processo de se “fazer um nome” na relação do professor com a língua e cultura estrangeiras. Tal fenômeno acontece quando este toma posse da língua e a usa como instrumento de trabalho, seu objeto profissional em “teaching English would be a nice opportunity”.

Retomando Orlandi (2004), em um outro momento, a autora faz uma análise bastante similar à de Calligaris (1992) usando o conceito do **colonizador** e do imigrante/**colono**.

Para a autora,

Desse ponto de vista, há uma especificidade do imigrante em relação ao colonizador. O colonizador, por definição, é o que em termos de memória, exerce sua memória tradicional, impondo-a (e impondo-se) ao colonizado. O imigrante não se define assim. Ele não tem o poder (nem o direito) de impor sua memória. Embora toda a prática de linguagem seja transformadora, ele fica mais afetado pela memória local. (ORLANDI, 2004, p. 121)

O conceito de memória vem a complementar a leitura anterior. Para a AD, a **memória discursiva** é um componente primordial na formação do sujeito. Diferentemente da memória histórico-factual individual do sujeito, ela, como o próprio dispositivo de acesso ao **interdiscurso**, torna possível a mobilização inconsciente de uma memória discursiva social, do que já foi dito sobre o assunto em questão, e faz associações a ele. Na análise acima, o **colonizador** impõe a sua memória e é refratário à memória local, enquanto o **colono/imigrante** traria a sua memória, pois não existe a possibilidade de apagá-la, mas abraçaria, ao mesmo tempo, a memória local, fundindo-se e, assim por dizer, criando uma nova memória.

No dizer do professor, por meio do aval de um suposto desenvolvimento de competências linguístico-culturais, há, portanto, o discurso do **colonizador**, do **colono** e do **colonizado**, que se revezam de forma dinâmica. Nesse movimento dinâmico, em que ora se toma uma, ora outra posição, vemos a língua inglesa sendo representada como um instrumento de interculturalidade, uma ferramenta que teria o poder de, ao ser manejada atendendo a padrões de competência, propiciar a comunicação a todo e qualquer falante dessa língua.

O professor, na posição de **colonizador**, “empoderado” pela sua introjeção da língua e cultura do outro, posiciona-se em lugar superior ao do aprendiz e o conduz a desenvolver competências que o fariam também tomar posse da língua como colono/imigrante. A experiência no exterior e o consequente desenvolvimento linguístico-cultural proveniente dessa legitimidade lhe garantem uma quase completude na competência, somente garantida pelo falante nativo.

Já a posição de **colonizado** é por ele ocupada quando recebe e acata regras e saberes linguístico-culturais que julga pertencentes ao outro e as recebe como modelo de completude. Por isso, essa analogia se justifica porque em relação à suposta posição de um falante nativo dessa língua, ele se coloca em uma posição receptora de normas, condições e convenções linguístico-culturais a serem seguidas e transmitidas.

Vale lembrar, no entanto, que o professor também ocupa o papel de **colono** quando, em seu lugar de aprendiz, que também o é, tenta tomar posse da língua e “explorá-la”. Um **colono** é caracterizado por um imigrante que deixa seu país de origem sem totalmente esquecê-lo, trazendo consigo sua bagagem cultural, e que toma posse de um lugar no país do outro à procura de suprir uma falta de algo que seu próprio país não lhe ofereceu. Podemos fazer essa analogia em relação ao

professor de língua inglesa que não a “possuiu” como língua materna, mas que toma posse dela e de seu “saber”.

O efeito de *mimicry* (BHABHA, 2013; SOUZA, 2004) já mencionado no capítulo 1, é parte intrínseca dessa dinâmica. A verticalização da normatividade da língua hegemônica – assim também como dos aspectos culturais – respaldada pela vivência em países supostamente originários desses significantes, nos traz o movimento de o professor se fundir com elas e nelas se “camuflar” (BHABHA, 2013, p. 152), como seu “representante” frente ao aprendiz da língua inglesa.

Representações de que empoderar aprendizes a fazer parte do mundo globalizado e suas nuances linguístico-culturais seria, portanto, papel primordial do professor de língua estrangeira, principalmente do professor de língua inglesa, emergem nos dizeres do sujeito-professor. O professor seria, então, capacitado a desenvolver essas competências em seus aprendizes à medida que desenvolvesse as suas próprias, em um ciclo contínuo de aprendizagem e transmissão de conhecimento.

As representações na nossa próxima sequência discursiva vão ao encontro das analogias feitas na nossa análise anterior e servem como ilustrações para ela. Compreendemos uma posição de submissão em relação às normatividades linguístico-culturais da língua do outro.

SD 4.3.2

Pesquisadora: What is the relationship between language and culture?

E9: The first class I teach / I give to my students / humn / I mention that / humn / that / first / first thing I do / is to ask them if they like the language or not / of course some say that / they don't / and then I ask them what they do to get in contact with / what they know about the culture / and then / when I tell them that it's not only American culture / there are other countries that they can relate to / humn / and the / to learn a language better / first of all you need to start liking it / and to achieve that / you need to be able to accept their culture.

O dizer descrito é uma das respostas à primeira pergunta sobre a relação entre língua e cultura: “What do you think is the relationship between language and culture?”. O verbo “aceitar” usado em “you need to be able to accept their culture” está associado a um efeito de sentido de passividade – de consentir, conceder e concordar – tanto na língua portuguesa como na inglesa. No entanto, aceita-se o que, em um primeiro momento, sofre um processo de resistência, claro em “of course some say they don't [like the language]”. Por outro lado, temos também o sintagma verbal “to be able to” o

que nos remete a um efeito de sentido de habilidade, de um processo consciente de aquisição de cultura e, então, da língua. A representação que pode se compreender na oposição entre “they don’t like the language” e “first of all you need to start liking it” atrelado a “you need to be able to accept the culture” é de que seria possível desenvolver uma habilidade para a ação de gostar, verbo que tem um significado normalmente não atrelado a uma habilidade⁸⁵, o que nos remete à multiplicidade de sentidos. Por isso mesmo, como somos guiados pelo equívoco, compreendemos aqui um exemplo icônico da falta de controle sobre o significado e como os múltiplos atravessamentos constitutivos da língua fazem aflorar a heterogeneidade do sujeito.

Nesse dizer, o enunciador põe em relação de causalidade, uma relação de causa e efeito, os sintagmas “don’t like”, “need to” e “able to accept”. O desenvolvimento da habilidade da interculturalidade, ao se aceitar a sua necessidade, desenvolveria um gosto pela língua e, assim, ela seria internalizada. A interculturalidade seria, portanto, uma habilidade a ser desenvolvida como pré-requisito para se aceitar a cultura e somente sob esse movimento de subjugação, o aluno seria “capaz” de aprender a língua.

Novamente, leva-se em consideração todo um processo racional de aprendizagem de língua e cultura, respaldado pelo pré-construído de que esse seria um processo necessário e minimamente controlado. O efeito discursivo entre os interlocutores, dentro da relação de poder que ela envolve, em relação aos saberes desenvolvidos por anos de experiência profissional e um atravessamento discursivo baseado no desenvolvimento de competências comunicativas, principalmente a sociolinguística, leva a uma tentativa de se legitimar o ensino ou o desenvolvimento de uma competência cultural para se desenvolver e aprofundar o conhecimento da língua.

Segundo De Nardi (2009, p. 130), “a busca de uma interação perfeita entre sujeitos [...] é ilusória, como ilusório é tratar o ensino da cultura como a garantia de aquisição de uma certa competência”. Para a autora, também o ensino de cultura se caracteriza, ainda hoje, pela busca da aprendizagem de uma quinta habilidade (além das quatro conhecidas: *speaking* (falar), *listening* (ouvir), *reading* (ler) e *writing*

⁸⁵ “Stative Verbs” são verbos em inglês considerados, sob a abordagem cognitiva, como se expressassem um “estado” e não uma “ação”. Curiosamente, diríamos que são verbos com uma abordagem discursiva visto que, novamente sob o ponto de vista cognitivo, a explicação que se dá é que não há controle sobre eles – verbos como *be*, *hear*, *see* etc. – e, portanto, não podem ser usados no gerúndio pois que são “habilidades natas”.

(escrever)) a fim de se chegar à maestria da comunicação. No entanto, tal objetivo, assim como a busca da satisfação do desejo, é inatingível. Aprender sobre uma cultura seria “aceitarmos que por cultura é possível entender um conjunto de traços estáveis exteriores ao sujeito” (DE NARDI, 2009, p. 130), ou seja, silenciar a heterogeneidade e a alteridade em todo o seu dinamismo.

Assim como coloca a autora, entendemos que o processo de desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural esteja fora do controle do sujeito-aprendiz e não pode ser tomada como mais uma habilidade. Isso não significa que não possa ser desenvolvida, mas esse processo, assim como a internalização de uma língua estrangeira, é inconsciente e constitutivo do sujeito. Por isso, assim como está fora do controle do sujeito-professor o comando sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, também o está a chamada sensibilidade intercultural.

Atentemos agora ao fio discursivo em que o entrevistado afirma não haver só uma cultura – a norte-americana – como opção para supostamente se “aceitar”, a fim de que se possa internalizar o idioma em questão. Associado à representação de aceitação da cultura está, mais uma vez, o discurso bastante difundido de unidade cultural, de que para se aprender uma língua una e homogênea, aprende-se junto uma cultura, igualmente una e homogênea. O sintagma “not only American culture” implica a inclusão de outras nacionalidades culturais – também essas, por sua vez, supostamente unas e homogêneas – de outros países e suas culturas uniformes, que estariam disponíveis para “escolha”.

Há também nesse dizer, o uso do pronome possessivo “their”, ou seja, “deles”. Capitular a aspectos de uma cultura alheia durante a aprendizagem da língua-alvo vai totalmente ao encontro das conclusões descritas nos estudos sobre a abordagem da cultura no ensino de línguas apresentadas no capítulo 2 (MORAN, 2001). Pode-se depreender, portanto, da expressão “you need to be able to accept their culture” um efeito de sentido de se fazer presente uma necessidade de internalização de valores do outro, de um assujeitamento, valores esses que não necessariamente reverberam de forma coerente frente aos valores do aprendiz.

Percebemos também que o sujeito-professor em questão, como falante não nativo da língua, não se inclui no grupo cuja cultura se deve aceitar e, portanto, este se aproxima ao aprendiz e à sua suposta jornada de aceitação. Existe, deste modo, um distanciamento do grupo cultural-alvo e uma aproximação ao aprendiz, suas angústias e seu desejo de se colocar na língua alheia.

Em resumo, o dizer parece colocar como condição imperativa que o sujeito-aprendiz abrace aspectos da cultura do outro para que consiga a chave de perambular confortavelmente pela língua estrangeira. Principalmente, o que vemos aqui representado é a memória discursiva de que aprender os valores e o *modus vivendi* de uma cultura hegemônica – ou seja, resignando-se a essa cultura uniforme, homogeneizada e fluida – é condição para se aprender uma língua.

Podemos, agora, condensar os enunciados em funcionamento nos excertos trazidos para análise nesta seção em duas formulações: (1) “teaching / learning a language is an opportunity to get to know other cultures” e (2) “to learn a language you need to accept their / the culture”.

Esses enunciados significam por estarem assentados sobre a base de um pré-construído segundo o qual o desenvolvimento de competências comunicativas e suas nuances linguístico-culturais seriam pré-requisitos para se ter acesso à língua estrangeira. Por meio do desenvolvimento de tais habilidades haveria, por consequência, uma internalização de aspectos linguísticos e culturais, uma apropriação consciente e passível de ser manipulada. Munido dessa habilidade, o aprendiz teria passaporte livre pelo mundo globalizado.

Tal ascendência ao mundo dessa *global language* gira também em torno da alternância das posições discursivas do sujeito-professor, entre colonizador, colono e colonizado. Vimos que são essas posições dinâmicas determinadas pela relação do sujeito com a língua e cultura: (1) ora ocupando a posição de colono, em que tenta tomar posse e se apropriar da língua como sua, (2) ora na posição de colonizado, em que legitima o seu conhecimento por meio de resultados comunicativos aparentemente palpáveis em vivência no exterior; e (3) até como colonizador, quando, na posição de professor, se põe em uma posição superior à do aprendiz, assistindo-o na ascensão à globalização por meio da língua de forma competente e utilitarista para ascender ao mundo globalizado.

4.4 Representações da língua inglesa como *lingua francamente* disseminada

Professores de língua inglesa em um ambiente de ensino de língua estrangeira, como profissionais considerados não nativos dessa língua hegemônica, expressam-se de uma posição discursiva que os situa de forma peculiar dentro do contexto em

que a língua inglesa transita atualmente. Essa peculiaridade, a nosso ver, é oriunda de diversos fatores que contribuem para a sua formação constitutiva. Entendemos que há, no senso comum, noções de que o professor de língua estrangeira considerado não nativo teria uma “aptidão linguística nata” – aceção que toma a língua como sistema de regras fechado em si e o aprendiz como um indivíduo consciente e com certa capacidade cognitiva de internalizá-las – ou uma “simpatia” por características, particularidades e nuances de uma cultura una e homogênea idealizada – em que impera a ideia língua ⇔ nação ⇔ cultura – que camuflam, na verdade, o que Jutta Prasse (1997) chama de o desejo do gozo do outro, ou nas palavras de Bertoldo (2003, p. 102), referindo-se à autora, “do desejo de adentrar e aderir a uma outra discursividade em que o sujeito busca um lugar onde vê satisfeita a sua ânsia de poder escolher uma ordem na qual se possa exprimir”.

Recorremos ao significante “peculiaridade” na tentativa de estabelecermos uma referência comparativa a outros aprendizes de uma língua estrangeira – estejam eles dentro dos parâmetros de serem considerados bem ou malsucedidos nessa empreitada – que se sentem satisfeitos com certo patamar do “conhecer” a língua e não têm necessidade de abraçá-la como sua ao ponto de “sabê-la”, nos termos de Coracini (2007). Seja qual tenha sido o caminho percorrido, professores de língua estrangeira “escolhem” – ou, a nosso ver, rendem-se a serem escolhidos, interpelados que são pela ideologia e pelo inconsciente – essa língua que não seria a sua língua materna, incorporando-a e adotando-a como objeto profissional após terem se sentido minimamente “empossados” dela para tal fim.

Outro fator de sua singularidade é que seu relacionamento com a língua se situa dentro da ilusão da normatividade, a qual ele acata e se subjugua. Ele segue regras de ordem gramaticais e ortográficas normativas, de expressão fonológica hegemônica e de combinação de palavras (*collocations*) e a elas adere. Tais regras negam, na verdade, o que Pennycook (2010) chama de “Language as a Local Practice” (*língua como prática local*). Seu papel é mostrar e demonstrar que tal normatividade domina e é imposta em sala de aula pela tentativa de atingir e guiar o mecanismo cognitivo do aprendiz, processo por meio do qual o professor acredita fazer com que seus aprendizes a internalizem. Todo esse processo, como não poderia deixar de ser, leva em consideração o sujeito do *cogito*, senhor de sua racionalidade e controlador de sua linguagem.

Além disso, peculiar também é a própria posição da língua inglesa no mundo de hoje, como já expusemos no capítulo 2, independentemente do ponto de vista de autores diversos – que a veem seja como fruto impositivo do imperialismo (PHILLIPSON, 1992; PENNYCOOK, 1994) ou como um instrumento benéfico de empoderamento e acesso à informação (CRYSTAL, 2003). Não há como negar que em um mundo onde as conexões são feitas de forma instantânea, resultando no fenômeno de compressão espaço-tempo (HALL, 2015), essa língua seja considerada como o sistema de comunicação vigente mais difundido e acessível, de forma que é possível atribuir a ela, na visão de alguns, o *status* de *lingua franca*⁸⁶. Portanto, ser considerado um aprendiz bem-sucedido dessa língua e, ainda por cima, legitimado pela sua colocação no mercado e pela sua formação para estar na função de sujeito-professor o coloca também em um lugar peculiar.

Baseando-nos nos três aspectos expostos, nesta seção construímos um *corpus* de análise a fim de compreender a relação do professor com a disseminação dessa língua hegemônica com a qual ele tem a citada relação peculiar. Ou seja, pretendemos analisar o afloramento de representações acerca da relação do professor não nativo de inglês e a disseminação da língua inglesa, que é objeto de seu ensino no contexto urbano da segunda década do século XXI.

Nestas duas primeiras sequências discursivas, temos a relação de dois sujeitos-professores ministrando cursos de línguas (inglês e português) em contextos em que não compartilham da língua materna de seus aprendizes. Ambos descrevem situações fora do ambiente de seu país de origem.

Na primeira SD desta seção, temos E2 descrevendo a sua experiência como professor de língua inglesa em outro país da América Latina.

SD 4.4.1

E2: Well because English is becoming a spread out language / you know / of course that people still tend to focus on British English / American English / how the natives work with that / how they do that / how they speak / why things happen in that way in their countries / but it is becoming spread out and more and more communications happening through English / for example / I went to Colombia to teach Colombians and I'm a Brazilian to teach English to them / so / this is happening.

⁸⁶ Segundo Hülmbauer, Böringer e Seidlhofer (2008, p. 27, grifos do autor), “(...) any speaker using English for the purpose of intercultural communication (i.e. with a speaker of a different L1), in principle, speaks ELF (...)” (ELF = English as a *lingua franca*).

Em primeiro lugar, é preciso voltarmos à análise das condições de produção do discurso e, no que concerne ao destaque de parte da SD no qual focaremos a princípio, em especial no que diz respeito às condições imediatas (ORLANDI, 2015). Tratando-se de uma entrevista de trabalho, é preciso levar em consideração que está aguçada a ideia de adequação ao objetivo proposto na articulação da linguagem para um interlocutor entrevistador que, supostamente, tem o poder de decisão sobre a adequação e pertinência das enunciações.

Em “I went to Colombia to teach Colombians and I’m a Brazilian to teach English to them”, a informação acerca da experiência profissional do professor fora do Brasil é inserida ilustrativamente dentro de uma resposta a uma pergunta que não se referia a esse assunto. Compreendemos essa digressão como um resultado do mecanismo interpelativo que Authier-Revuz (1998, p. 23) chama de o “exterior “associado” ao discurso” em “a não coincidência do discurso consigo mesmo” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 22).

Ou seja, inserido que está dentro de determinadas condições de produção de discurso, os dizeres do sujeito são direcionados por determinada formação discursiva que permeia o seu discurso. Essa digressão que aflora no dizer compõe a materialidade de uma resposta a uma pergunta que não se refere à sua experiência profissional, mas que, por outro lado, expõe e endossa uma suposta adequação profissional que funciona dentro do mecanismo interpelativo. Essa inserção nos fornece também materialidade interessante que é efeito de outras regiões do intradiscurso que atravessam os dizeres do enunciador.

Assim, a oposição entre os significantes “Colombia / Colombians” e “Brazilian / English” nos remete primeiramente à representação de homogeneidade linguístico-cultural e que atravessa a ideia de nacionalidade de identidade cultural. De acordo com Hall (2015), culturas nacionais são comunidades imaginadas. O sujeito se refere a si mesmo como brasileiro e ao outro como colombiano. “Obviamente estamos fazendo isso de forma metafórica. Essas identidades não são literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial.” (HALL, 2015, p. 29)

Prosseguindo com a questão da nacionalidade, podemos ainda encontrar antes nessa materialidade o binarismo British/American English e a questão do falante nativo em “of course that people still tend to focus on British English / American English / how the natives work with that / how they do that / how they speak”. Há uma

representação de referência ainda aos países do *Inner Circle* de Kachru (1986) como a fonte da normatividade e da idealização de seus falantes nativos detentores desse saber, aflorando aí a busca do sujeito-professor pela completude na idealização da posse linguístico-cultural.

Mas o que seria exatamente essa posição discursiva do professor brasileiro de inglês perante a concepção do “falante nativo”? Marques (2007), ao analisar o discurso desses profissionais, chega a conclusão de que eles se encontram em uma posição contraditória. Ao mesmo tempo em que parecem, sim, almejar a completude inatingível da posição da natividade linguística, consideram-se, por outro lado, em certa vantagem no que diz respeito ao uso de uma, digamos, metalinguagem explicativa, uma habilidade de se de ter a competência de explicar estruturas gramaticais e, assim, supostamente fazer com que seus aprendizes internalizem a língua estrangeira.

Por meio do discurso de que essa língua pode ser usada como instrumento de comunicação entre falantes de línguas diversas e a surpresa da parte do enunciador de que ele, um falante não nativo, fosse aceito como professor da língua-alvo, há uma representação de falta de legitimidade do não nativo a favor da legitimidade do nativo.

Assim, para E2, por meio da associação que faz entre o contexto em que ensina, a nacionalidade dos aprendizes, sua nacionalidade e a língua instrumento de sua docência – “I went to Colombia to teach Colombians and I’m a Brazilian to teach English to them” – de que, para um professor cuja língua materna é o português, estar ministrando aulas de inglês para aprendizes cuja língua materna é o espanhol o traz mais próximo à almejada completude ideal do falante nativo. Voltando às condições de produção do discurso, a oportunidade de ter sido professor de uma língua estrangeira hegemônica em tal contexto recorre à formação discursiva que endossa a sua competência profissional e sua inserção no mercado de ensino e, assim, à sua adequação ao objetivo da entrevista.

Além disso, compreendemos que imbricada à contraposição de nacionalidades no discurso do sujeito também há o afloramento da disseminação do inglês como *lingua franca* indicado dentro do contexto e fundido à repetição de “it’s becoming spread out” e “it’s becoming a spread out language”.

Há aqui, também, uma representação de apropriação da língua inglesa de uma maneira transnacional. Ou seja, por meio dessa transnacionalidade da língua homogênea considerada *lingua franca*, se transnacionaliza também o papel do

professor. Apaga-se aqui a sua heterogeneidade constitutiva, a sua historicidade, pois que sua atuação profissional seria supostamente mundializada (ORTIZ, 2000⁸⁷), isto é, a mesma em qualquer lugar, com aprendizes em qualquer contexto.

Apesar de não ser falante nativo da língua-alvo a ser ensinada, o professor tem a posse dessa língua, muito distante das línguas maternas tanto do grupo de aprendizes como do próprio professor, ambas de raiz latina. Essa relação professor-aprendiz o traz de volta à relação dinâmica de poder do professor não nativo, que é aprendiz bem-sucedido da língua-alvo, e seus aprendizes, que ainda enfrentam certo caminho para chegar exatamente ao lugar de falante da língua que ele mesmo ocupa.

A relação colonizador-colonizado (ORLANDI, 2008) toma aqui dimensões que podemos chamar “extranacionais” ou “transnacionais” e nos remete à noção da posição do professor como colonizador. No entanto, não falamos mais de um professor-colonizador que detém os saberes da língua somente frente ao seu compatriota, aprendiz colonizado. Embora haja aqui um apagamento da posição do professor não nativo frente a sua “falta”, frente a sua não natividade, ele ocupa esse *status* de colonizador, respaldado por critérios e parâmetros que, neste caso específico, desconhecemos. Tais critérios, no entanto, endossam a sua posição de colonizador.

Portanto, começamos a vislumbrar o discurso naturalizado da disseminação da língua inglesa como *lingua franca* confundido com a noção de *global language*. O discurso de Crystal (2003) parece estar muito presente nas formações discursivas às quais se filia o discurso do sujeito-professor. Aflora, assim, do imaginário do sujeito que a língua inglesa, mesmo entre falantes de línguas latinas bastante próximas, parece ser a forma de comunicação irrestritamente mais difundida.

A nosso ver, o não afloramento na materialidade linguística desse dizer e de menções literais da língua inglesa como *língua franca* nos traz representações de sua disseminação como principal meio de comunicação em contextos diversos e internacionais de sala de aula e, assim, o discurso de um processo supostamente natural, neutro e benéfico (PENNYCOOK, 1994) da disseminação da língua hegemônica.

Adicionalmente, há um sentimento, uma ideia generalizada, de que a língua inglesa seria acessível a todos e precisaria, assim, ser ensinada. Esse sentido produz

⁸⁷ Original de 1994. As próximas referências à obra serão feitas conforme a edição consultada.

como seu efeito a noção de que tal disseminação faz da língua inglesa, se não o único sistema de comunicação ideal, o único em que há grande interesse de aprendizagem.

A próxima sequência discursiva também traz o discurso naturalizado do inglês como *lingua franca* ⇔ *global language* por um sujeito-professor que lecionou fora do seu país de origem. Enquanto na SD 4.4.1 justifica-se o *status* da língua baseando-se no contexto de que se tratava de aprendizes que aprendiam inglês com um professor que não compartilha da língua materna de seus alunos na próxima, referindo-se à situação de não compartilhamento linguístico entre professor e aprendizes, essa “falta” emerge como a ponte de sua inserção no contexto a que se refere.

Observemos na sequência discursiva a seguir que E1 descreve a situação em que se encontrava ministrando aulas de português, sua língua materna, em um ambiente em que os aprendizes não compartilhavam todos da mesma língua materna, mas tinham a língua inglesa em comum:

SD 4.4.2

E1: when I was at Yale / for example / I taught Portuguese for a class of students who were only connected through their knowledge of English / but they don't / they were not only Americans / I taught / in the same classroom / a Chinese girl / a Jamaican guy / who spoke English of course / Canadian people / American people / Spanish people / Germans / French people / all in the same class / they all wanted to learn Portuguese / but what they had in common was that they all know English very well.

Nos dizeres de E1, os sintagmas “only connected through” e “but what they had in common” nos remetem a representações de um discurso segundo o qual, supostamente, a língua inglesa faria com que a “conexão” entre os sujeitos fosse possível, que não existiria outro meio de comunicação, outra característica em comum em termos de uma língua, um sistema verbal fechado em si. De fato, nos termos de Hülmbauer, Böhringer e Seidholfer (2008), seria essa a caracterização de uma *lingua franca*. Por outro lado, há novamente também a representação do discurso difundido de que o inglês seria de fato uma língua de alcance irrestrito – ou uma *global language* (CRYSTAL, 2003). A gangorra entre esses dois sintagmas parece novamente fundir seus significados em que “expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, “ter o mesmo sentido”” (PÊCHEUX, 2009⁸⁸, p. 148, grifo do autor).

⁸⁸ Original de 1988. As próximas referências à obra serão feitas conforme a edição consultada.

Dizemos isso porque há um apagamento do fato de que se trata aqui, na verdade, de um ambiente acadêmico universitário de elite⁸⁹, de sujeitos educacionalmente privilegiados. Por isso, vemos no contexto educacional a comprovação de que o acesso a essa língua parece ser, de fato, somente para alguns (PENNYCOOK, 1994).

Há um silenciamento do *status* da posição da língua inglesa como um meio de comunicação restrito a essa população. O ingresso de um candidato cuja educação no ciclo fundamental e médio não se deu dentro de território nacional em qualquer universidade nos Estados Unidos exige uma proficiência linguística que deve ser comprovada por exames padronizados⁹⁰. A comprovação de proficiência, como vimos, pode ser feita por diversos métodos e exames diferentes, e o acesso à universidade em questão, por sua competitividade e posição de prestígio, não é exceção.

Há um segundo silenciamento, que nos vem do contexto referido, que aparece pela adversativa “but” e dialoga com o discurso do inglês dentro do binômio *lingua franca* ⇔ *global language*. Trata-se aqui de um curso de português para aprendizes estrangeiros de várias origens diferentes que nos remete a uma suposta busca por uma outra língua “em comum” e, portanto, questiona a própria posição da língua inglesa como *lingua franca* irrestrita.

O interesse, por parte de alguns alunos falantes de línguas diferentes, em se aprender uma língua como o português do Brasil, nos leva à ideia de que talvez haja uma impossibilidade se comunicar em inglês em países como o Brasil e que, portanto, seja necessário aprender a língua local a fim de se comunicar com eficiência nesse contexto. Ou seja, o dizer de E1 vai ao encontro do discurso disseminado sobre a busca do pertencimento a uma comunidade linguística global por meio da língua inglesa e omite que a própria existência de uma *global language* pode ser posta em questionamento pelo fato de que pessoas se dispõem a aprender outra língua.

Portanto, a conexão desses indivíduos em posição de aprendizes de uma outra língua estrangeira se faz por dois caminhos: (1) o pré-requisito para que tais sujeitos

⁸⁹ A instituição citada é a universidade de Yale, considerada, de acordo com parâmetros avaliativos do contexto educacional a que pertence, dentre as melhores na classificação nacional. Disponível em: <<https://www.usnews.com/best-colleges/rankings/national-universities>>. Acesso em: 2 maio 2018.

⁹⁰ A universidade de Yale possui instrumentos diferentes para a comprovação da proficiência linguística de seus candidatos a alunos: o exame de TOEFL, o IELTS, o Pearson Test of English ou o Duolingo English Test. Disponível em: <<https://admissions.yale.edu/standardized-testing>>. Acesso em: 2 maio 2018.

estejam no referido contexto universitário é, na verdade, um domínio bastante desenvolvido da língua inglesa, e (2), por outro lado, sua busca por um outro sistema linguístico levanta a hipótese de que uma língua que supostamente os une – mas por meio de outro objetivo, o de ser inserido nesse contexto acadêmico – não abrange a totalidade de seus interesses linguístico-culturais e, provavelmente, profissionais.

Nas sequências discursivas analisadas, trata-se de dois professores que ministraram aulas de língua estrangeira fora do, digamos, contexto “familiar”, ou seja, aquele em que compartilham da língua materna dos aprendizes: a língua portuguesa. E1 ministrou aulas de português para estrangeiros aprendizes em um contexto de língua estrangeira, em um país que Kachru (1986) diria pertencer ao *Inner Circle*, eles mesmos provenientes de vários contextos linguísticos diferentes. E2 ministrou aulas de inglês em um país da América Latina, em um contexto em que os aprendizes compartilhavam a mesma língua materna: a língua espanhola. Esse contexto, ao que parece, alinhou-se com o imaginário do enunciador de que a língua inglesa seria uma língua presente em vários contextos diferentes de modo generalizado, mas indicia silenciamentos importantes: a ideia da busca da completude do falante nativo e a fragilidade da língua inglesa como um instrumento de comunicação de acesso irrestrito a todos.

Encontramos aqui, portanto, representações nos dizeres de entrevistados acerca do imaginário de que a língua inglesa se tornou, hoje, a língua mais difundida como sistema de comunicação igual e democraticamente acessível compartilhada por falantes de outras línguas. Essas representações ancoram seu sentido em uma região do interdiscurso que postula a onipresença tácita da língua inglesa em diferentes contextos de ensino de língua estrangeira que a tornariam, de fato, uma *lingua franca*.

Na próxima sequência discursiva, E7 faz uso de uma partícula morfológica que dá ênfase à ideia de expansão da língua inglesa:

SD 4.4.3

E7: Because everybody at some level in every country speaks English / so English is everywhere / you don't need / ah / we were talking about that the other day / if you have English you can go anywhere in the world and you're going to communicate somehow.

A repetida inserção – ora morfológica, ora adverbial – dos determinantes “every” e “any”, o que remete ao sentido de evidenciar a onipresença da língua, se faz quase que por meio de uma aliteração enfática. Assim, da enunciação de E7 também

reverbera a mesma representação da língua inglesa como *lingua franca*, porém expressa de outra forma na materialidade linguística. Esse dizer também significa ao se ancorar num enunciado do interdiscurso de que existe uma língua (o inglês) que é um meio de comunicação supostamente fluido, difundido e livre de obstáculos e, acima de tudo, acessível a todos.

A insistência de que “everybody” em “every country” e “everywhere” e “anywhere” domina a língua inglesa “at some level” produz como efeito o sentido de que não se precisa de outra [língua] para se comunicar e há a ideia de que o inglês seria uma *lingua franca*; assim, a sua disseminação como meio de comunicação parece irrefutável. Como todos os membros da humanidade supostamente dominam o inglês em todos os cantos do mundo, a abrangência da língua inglesa parece inquestionável como efeito ideológico e discurso naturalizado nos dizeres acima.

Também nesse dizer, por meio do uso do sintagma “communicate somehow” produz-se o efeito de que a condição dessa língua como *lingua franca* é um facilitador da comunicação entre as pessoas, é uma vantagem, uma *commodity* (JORDÃO, 2010) que parece precisar ser difundida para que as pessoas que não compartilham da mesma língua materna se comuniquem de forma mais produtiva. O uso do advérbio “somehow” relega a língua inglesa a um *status* instrumental, um mínimo necessário para que não se passe pela impossibilidade de se comunicar; dessa forma, haveria uma tácita eficiência no seu uso. A instrumentalização da língua a restringe a proporções utilitárias.

A questão do inglês como *lingua francamente* disseminada aflora de forma patente nos dizeres de E7. Não parece haver qualquer distinção entre falantes e não falantes de língua inglesa. Sua insistência quase aliterativa de que não há possibilidade de não “communicate somehow” leva em consideração que em qualquer situação de interculturalidade haveria a possibilidade de driblar uma suposta falta de mútua compreensão de uma mensagem, processo esse ao qual, como sabemos, não se chega por motivos outros e não só pelo manejo de um suposto sistema linguístico.

Pode-se dizer que as três sequências discursivas selecionadas até agora significam pelo mesmo atravessamento ideológico e há representações de que a língua inglesa é uma *lingua franca*. Embora haja um apagamento do significante em si, o sentido de uma língua abrangente significa nos dizeres, assim como de uma língua disseminada mundial e harmoniosamente acessível a todos. O argumento da

naturalidade, da neutralidade e do benefício da expansão do inglês apontado por Pennycook (1994) parece, de fato, permear a memória discursiva desses sujeitos.

Na sequência discursiva a seguir, no entanto, E1 recorre ao significante *lingua franca* ao tratar sobre a língua inglesa:

SD 4.4.4

E1: People are interested in learning English because it has been decided that it's this *lingua franca* where you can / you know / communicate / and / that together with / all the technology / and the internet / impact on people / makes English even more this / I wouldn't say neutral / but / common language / among citizens from the entire world.

Há, porém, uma pequena dissonância, um ruído, frente ao suposto conforto ou à fluidez de se utilizar a língua em questão como instrumento difuso de comunicação, expressa no dizer de E1. Temos um vislumbre de um aspecto de representação de língua que o sujeito “não diria neutra, mas comum” e que, aparentemente, “foi decidida que é uma *lingua franca*”, ou seja, compartilhada por todos, evidenciada pela escolha do uso da voz passiva.

O uso da voz passiva nas línguas em que esta estrutura sintática existe tem ora a função de se enfatizar a ação – (1) quando a preposição *by* (ou “por”, em português) é usada antes do agente, que é colocado ao final da frase –, ora a de ocultar o sujeito da ação – (2) quando não se usa a preposição *by* (ou “por”, em português) e o agente é omitido. Vemos aqui um tipo peculiar de modalização, cujo efeito é o de não comprometimento com uma suposta “decisão”, termo usado pelo sujeito, por trás do fato de que o inglês tenha se tornado “essa” *lingua franca*. A voz passiva implica uma ocultação do sujeito da ação que, neste caso, teria o poder de decisão de uma entidade desconhecida e marca o dizer com a força de uma determinação.

Como se sabe, houve tentativas de se determinar certo sistema como *lingua franca*. O esperanto⁹¹, por exemplo, foi um sistema verbal artificialmente criado, montado e colocado em prática para que falantes de línguas diversas pudessem se comunicar verbalmente. Como se sabe, essa tentativa fracassou. O uso da voz passiva pelo enunciador em “it has been decided” tem um efeito de determinação de que houve, a certa altura, uma decisão de que o inglês fosse escolhido como *lingua*

⁹¹ Língua internacional convencional, criada por volta de 1887 pelo polonês Zamenhof, com vocabulário simplificado (formado a partir das raízes comuns às línguas românicas) e gramática reduzida. (FERREIRA, 1986, p. 703)

franca. Como já foi explicado e justificado no capítulo 2, sabemos que, dentre os fatores que levaram o inglês à sua hegemonia, destacam-se principalmente a sua expansão territorial, relatada como neutra e livre de conflitos, segundo Crystal (2003) ou, segundo outros, por estratégias que seguem uma agenda patente a favor de se manter uma relação de poder econômico (PENNYCOOK, 1994; PHILLIPSON, 1992).

A indicação de que houve, ao longo do processo histórico, uma suposta intervenção com a intenção de se decidir que a língua inglesa fosse a língua dominante como sistema de comunicação parece atravessar o sentido desse dizer. Um dizer em que ecoa o discurso da hegemonia da língua inglesa resultante de seu poder econômico, o que a levou a se tornar bastante disseminada entre falantes privilegiados de uma língua estrangeira, mas que teria havido a certo ponto uma decisão onisciente. Dominar essa língua não significaria, como efeito de sentido deste dizer em particular, uma busca pelo gozo do outro (PRASSE, 1997) e, sim, uma convivência com uma decisão oculta de que há uma necessidade de se pertencer a um grupo seletivo de falantes de uma língua. Possuir essa língua, dominá-la, seria um processo de inclusão social, um suposto acesso a uma comunicação livre de intermediários.

Por outro lado, a marca da carga ideológica de uma língua economicamente hegemônica aflora nesses dizeres. Há aqui uma modalização autonímica⁹², uma interrupção, no entanto, do que poderia ser uma língua que não se consideraria neutra. Não se vai além na elaboração da ideia e se usa o condicional “I wouldn’t say neutral but a common language”. Na incisa supracitada, vemos novamente um efeito de afastamento. O uso do modal “would” distanciaria o sujeito da sua neutralidade de uma forma a não se comprometer com ela. A sentença poderia ser traduzida como “eu não diria que ela é uma língua neutra, mas comum”.

O uso do adjetivo “comum” pode ter várias acepções tanto na língua inglesa como na portuguesa. Recorremos a definições indicadas no Novo Dicionário da Língua Portuguesa (1986, p. 443) e Webster Online⁹³. Como se pode verificar, as descrições desse significante vão de um contínuo entre “compartilhado” até “ordinário”. No entanto, como diz Pêcheux (2009):

⁹² Segundo Authier-Revuz (1998), a modalização autonímica seria um afloramento da heterogeneidade constitutiva do sujeito por meio de um comentário, um adendo que se volta sobre o próprio dito.

⁹³ Disponível em: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/common>>. Acesso em: 1 mai. 2018.

Ao mesmo tempo, a questão (colocada na página 172) sobre a relação entre *base* (linguística) e *processo* (discursivo-ideológico) encontra aqui o ponto de partida de uma solução: se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente “evidentes” – conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque, vamos repetir – uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seja “próprio”, vinculado à sua literalidade. (PÊCHEUX, 2009, p. 147, grifo do autor)

Nosso sujeito E1, fazendo uso da ilusão necessária de controle especificamente do esquecimento nº 2 recorre, no entanto, a formações discursivas – ou seja, mecanismos ideológicos – diversos e seu dizer oscila. Na opacidade da palavra “common” e sua oposição a “neutral” pela conjunção adversativa “but”, há processos interpelativos diversos que nos remetem tanto a “compartilhado” no sentido de “uso e domínio da coletividade” como a “ordinário”. Temos os dois significados usados ao mesmo tempo e uma evidência da heterogeneidade do sujeito.

Podemos levantar a hipótese de que essa característica seja fruto das condições de produção do discurso, já que se trata de uma pergunta feita durante uma entrevista de trabalho, como já descrito. A relação de poder entre entrevistado e entrevistador, a ausência de uma explicação mais abrangente sobre objetivo de tais perguntas acerca de língua e cultura, como qualquer uma das outras perguntas de uma entrevista de trabalho, e uma incógnita do que poderia acarretar uma mais profunda elaboração acerca da falta de “neutralidade” que envolve o ensino de língua inglesa em si podem ter sido fatores que influenciaram esse escape.

Dos dizeres analisados, podemos compreender que efeitos de sentido nos remetem à ideia de que o inglês como *lingua franca* povoa o imaginário de professores de língua inglesa e replica, assim, a naturalização de sentidos de que a língua inglesa é igualitariamente disseminada e acessível a uma grande maioria da população mundial. Há neles um atravessamento da ideologia do valor utilitário e “comunicacional” dessa língua, no sentido de indicar que é homogênea, sua introjeção é livre de conflitos e, assim, é acessível e comum a todos, atingindo toda a população mundial, ao que parece, de forma uniforme e sem exceção.

Apesar de indícios de uma suposta imposição linguística, como apresentado na última sequência discursiva, tal disseminação da língua inglesa como *lingua franca*, fruto do constante uso da língua no meio acadêmico, na expansão da internet e no mercado de trabalho, parece, na “evidência” ideológica, ser um fenômeno livre de conflitos por parte dos que a buscam e, assim, enfatiza-se a sua acessibilidade. Essas representações ativam regiões do interdiscurso em que circulam pré-construídos

referentes à necessidade de o sujeito se manter atualizado em relação ao uso dessa língua, sentidos esses que reverberam, cremos, dadas as condições de produção do discurso: uma entrevista de trabalho em um instituto de ensino de língua inglesa.

Assim, entendemos uma combinação entre os sintagmas *lingua franca* ⇔ *global language*. Parece haver um apagamento da diferença entre as duas expressões, o que cria um efeito de sinonímia. O efeito de sentido da função “instrumental” da primeira expressão é abarcado e justificado na abrangência do sentido da segunda.

4.5 Representações sobre o professor como instrumento disseminador da cultura

Nesta seção, escolhemos um agrupamento diferente do seguido até agora. Analisaremos efeitos de sentido dos dizeres que são respostas a uma pergunta específica da entrevista. Assim, enquanto os outros agrupamentos de representações foram organizados em termos de temas significativamente convergentes que afloraram no discurso do professor, nesta seção, tomamos o caminho contrário. Nosso intuito aqui foi compreender os diversos indícios de sentido e atravessamentos ideológicos que o impacto dessa tentativa de formulação verbal possa ter mobilizado no discurso do enunciador.

A terceira pergunta da entrevista é introduzida na segunda pessoa do plural, “do you believe”, passa a um sintagma nominal que especifica um grupo profissional, “English teachers are”, e então recorre a um complemento que usa um significante específico, “an instrument of culture spread?” (Do you believe English teachers are an instrument of culture spread?).

O que julgamos interessante hipotetizar, na verdade, é a ressonância que a escolha do uso dessas formulações e combinações sintagmáticas poderia causar como efeitos de sentido nos fios discursivos produzidos pelos entrevistados. Hipotetizamos que o caminho escolhido pelos entrevistados ao formular suas respostas nos daria indícios da porosidade das formações discursivas às quais pertenceriam os seus saberes. Ou seja, eles se movimentariam entre formações discursivas diferentes, causando, talvez, deslizamentos de sentidos, contradições e afloramentos de sua heterogeneidade.

Lembramos, no entanto, a instabilidade dessas escolhas ao recorrermos à concepção dos esquecimentos nº 1 e nº 2 característicos da AD pecheutiana. Segundo Orlandi (2015, p. 33), esses conceitos podem ser definidos como “[...] o esquecimento número um, também chamado de ideológico: ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia” e “o esquecimento número dois, que é da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma forma e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro”.

Em primeiro lugar, o uso da segunda pessoa se faz imperativo nesta interlocução. Não há como se escolher outra estrutura sintática, visto que a pergunta é diretamente dirigida ao interlocutor.

Por outro lado, acreditamos que o uso da referência à categoria profissional “English teachers” e mais especificamente a escolha do significante “teachers” no plural, poderia ter um efeito dinâmico de se colocar o interlocutor fora do grupo em questão, em contraste com o enfático “Do you believe you are an instrument of culture spread?”. Embora saibamos que não há controle algum no resultado dessa tentativa de intervenção no significado do sentido dos dizeres, conceber a pergunta dessa forma teve o intuito de causar um efeito de generalização na percepção da conexão entre o sujeito e o sintagma “instrument of culture spread”. Ao usarmos a forma “teachers” no plural no lugar do pronome da segunda pessoa do singular “you” não nos dirigimos diretamente ao interlocutor. Cremos que a segunda opção poderia causar um efeito interpelativo, no sentido leigo da palavra, ou até mesmo inquisitivo, dadas as condições de discurso já descritas.

A substituição do pronome “you” pela palavra “teachers” poderia não ter exatamente o efeito de enfraquecer a interpelação, mas o de causar, ao mesmo tempo, um efeito ambíguo de distanciamento e aproximação. Os interlocutores fazem parte deste grupo de “teachers”, candidatos que são a uma posição de professor desse idioma. Por outro lado, uma exclusão do grupo e uma referência a colegas podem ser também um possível efeito de sentido. Tal ambiguidade seria interessante de ser analisada.

O efeito de generalização foi procurado aqui também na forma “teachers” em vez de “a teacher”. Embora equivalentes em termos de significado, o intuito de se falar de professores de inglês em geral e, como um todo, talvez reforçasse, novamente, o sentido de grupo ou de categoria profissional.

Atingir tal efeito de generalização poderia, supomos, levar o interlocutor a se referir ao grupo a que pertence ou, de forma oposta, minimizar o efeito de identificação. Reconhecemos que o efeito dessas estratégias é, de acordo com a nossa linha de pesquisa, impossível de ser confirmado. No entanto, entendemos que a construção verbal de uma pergunta, especialmente durante uma pesquisa científica, poderia suscitar questionamentos e realçar singularidades e heterogeneidades desses eventos de interlocução em particular.

Ou seja, quais efeitos de sentido o uso da generalização “teachers” causaria em combinação com a palavra “instrument”? Haveria um distanciamento do grupo no sentido de se continuar usando a terceira pessoa do plural (“yes, they are” ou “no, they are not”) ou um deslizamento (visto que não é esse o pronome usado na pergunta) para uma inclusão no grupo no uso da primeira pessoa do plural (“yes, we are” ou “no, we are not”)? Haveria talvez uma inclusão mais enfática no grupo proveniente da formulação da resposta na primeira pessoa do singular (“yes, I am” ou “no, I’m not”)? Ou ainda, o que poderíamos compreender de uma estratégia, mesmo que sabidamente inconsciente, de não se usar qualquer dos pronomes pessoais?

Em paralelo, qual indício de reverberação a ser analisado no discurso poderia nos trazer o uso do significante “instrument”? Remeteria ele a um sentido reificador da atuação e do papel do professor em sala de aula, de mero transmissor de conteúdo? Haveria indícios sutis, haja vista as condições de produção do discurso, da relação do professor com língua(s) e cultura(s) hegemônica(s)? Qual seria a associação do sujeito-professor com esse termo específico e seus saberes, sua heterogeneidade enquanto na posição discursiva de professor de inglês, membro desse grupo social e dessa categoria profissional?

Procuramos acepções do significante “instrument” em dois dicionários de língua inglesa *on-line*. Como é do senso comum que esse termo seja primeiramente associado a um objeto concreto, estávamos à procura de quais saberes acerca desse termo poderiam ser associados a um ser humano, um indivíduo, visto que o usamos nessa pergunta em seu sentido metafórico.

Segundo o dicionário Webster Online⁹⁴, uma de suas definições na língua inglesa é: *2a: a means whereby something is achieved, performed, or furthered; b:*

⁹⁴ Disponível em: <<http://www.merriam-webster.com/dictionary/instrument>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

one used by another as a means or aid: dupe, tool. Já o dicionário Macmillan Online⁹⁵ define este termo conforme a seguir: *4a. A person who someone uses to help achieve a result – **Instrument of:** The missionaries believed they were instruments of God.*

Não cabe à presente pesquisa analisar as nuances dos significados assim apresentados nos dicionários e suas implicações enquanto fontes normativas do saber. Gostaríamos, no entanto, de apontar para o papel que tais efeitos de sentido podem ter na construção da memória discursiva dos sujeitos entrevistados.

Um dos significados apontados pelo dicionário Webster nos dirige a uma ideia da palavra “instrument” como um meio de se atingir algo. Há também um adendo adicionado à descrição na definição “b”, de que esse processo poderia ser por meio de um indivíduo. Já no dicionário Macmillan, há uma conexão direta entre o significante “instrument” e o significante “person” na explicação “a person who uses someone”. Vê-se um efeito de reificação, de se utilizar um indivíduo para atingir certo objetivo.

Como dissemos, a escolha por parte da pesquisadora de usar a palavra “instrument” no sintagma “instrument of culture spread” foi exatamente no contexto descrito acima pelos dois dicionários. Embora recorrendo à ilusão dos esquecimentos discursivos, intencionávamos apresentar um sintagma que pudesse por ventura lhes colocar em uma posição instrumentalizante e analisar quais efeitos de sentido os dizeres dos entrevistados poderiam produzir a partir de tal palavra carregada do significado de “através” ou “por meio de”.

Ao inserir esse significante e apresentar essa formulação da pergunta, recorreremos a formações discursivas acerca do ensino de língua inglesa no mundo de hoje que vão de encontro à ideia de uma *lingua franca* e global supostamente neutra: livre de ideologia e conflitos.

Segundo Pennycook (1994), há um objetivo claro de se propagar a língua inglesa como língua hegemônica atrelada à ideologia de sua cultura homogeneizada pela globalização. Ademais, pesquisas acerca das representações de cultura em livros didáticos já apresentadas no capítulo 2 apontam para construções de uma memória discursiva em que a(s) cultura(s) do(s) país(es) da(s) língua(s)-alvo é(são) idealizada(s) e sem conflitos. A escolha desse significante para essa pergunta confirmaria uma articulação com formações discursivas dessa natureza, ou haveria

⁹⁵ Disponível em: <<http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/instrument>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

algum questionamento, pedido de clarificação ou até mesmo negação em relação ao seu uso na pergunta?

A formulação escolhida ao construir essa pergunta específica da entrevista seria, portanto, uma aposta a explorar regiões porosas das fronteiras de formações discursivas. Sabemos que jogamos aqui com fundamentos importantes da falta de controle quanto às reverberações de sentidos, mas recorreremos à ilusão necessária à tentativa do exercício de comunicação para, assim, tentarmos mobilizar discursos naturalizados ou não acerca do papel do professor de inglês como representante cultural de uma língua hegemônica.

Vejamos, primeiramente, as sequências discursivas que compõem dizeres em que especificamente os pronomes pessoais da primeira e terceira pessoas do plural são usados:

SD 4.5.1

E5: Yeah.

Pesquisadora: How so?

E5: We have to motivate the students to read and be in contact with / subjects that they like / so you can show them culture can be fun.

SD 4.5.2

E9: Yeah / they / they / they / they HAVE to / they / huh.

Pesquisadora: Really? Why?

E9: Well / not that they HAVE to / but / huh / as a teacher / huh / and no matter what / huh / what subject you're teaching / you have to be / to / to [unintelligible] what's going on in the world.

Na enunciação de E9, poderíamos hipotetizar um efeito de distanciamento aqui representado na repetição da terceira pessoa do plural: “they”. Há, nesse dizer, uma generalização, um efeito de não inclusão no grupo. O sujeito se distancia da categoria profissional. Por outro lado, no entanto, em E5 há o uso da primeira pessoa do plural “we”, o que nos remete a um efeito de sentido de inclusão no grupo, de pertencimento à categoria profissional. Em uma mesma posição discursiva, a de sujeito-professor de língua inglesa, encontramos sujeitos que se distanciam ou se aproximam do seu grupo ao fazer uso dos pronomes pessoais de forma explícita.

Curiosamente, nas únicas duas enunciações em que há o uso de pronomes pessoais (E5 e E9), há também a presença da modalização deôntica⁹⁶, por meio do

⁹⁶ Segundo Corbari (2016), baseando-se em Coracini (1991), as modalidades ou modalizações estão diretamente ligadas ao contexto em que se encontram. Ou seja, podemos inferir que a questão da

uso do sintagma modal “have to”. Tal afloramento implica, no universo discursivo, um sentido de dever ou obrigação. A posição empírica de professor de inglês está aqui colocada – esteja o sujeito-professor em um distanciamento da terceira pessoa ou da autoinclusão da primeira pessoa – de forma patente dentro do processo interpelativo e teria o dever e a obrigação de representar a cultura alheia.

E5 não só se inclui no grupo como também é categórico no que segue o uso da modalização deôntica em sua justificativa “we have to motivate students”. O senso de dever e obrigação associa-se ao papel do professor de ser a fonte de uma motivação para os alunos, um facilitador da aprendizagem, o que, de fato, endossa o sentido reificador da palavra “instrument”. É dele a incumbência de instigar a motivação no aprendiz, talvez por meio da apresentação de aspectos relevantes e curiosidades culturais que pertençam ao universo de seus saberes e assim transmitir o conhecimento de forma mais aprazível, o que, acredita-se, lhe facilitaria a aprendizagem. O papel do professor como facilitador reproduz o discurso da Linguística Aplicada em tentar buscar recursos para resolver entraves e empecilhos que parecem tangíveis na aprendizagem de língua estrangeira, uma vez que levam em consideração um sujeito idealizado, racional e controlador da sua linguagem. Não lidam com a heterogeneidade do sujeito e sua constitutividade na linguagem. “(...) embora se fale em heterogeneidade ou diversidade, continua-se, na pesquisa dominante da Linguística Aplicada, a homogeneizar, como forma de apagar conflitos e resolver problemas” (CORACINI, 2003, p. 256).

Particularmente, em E9, além de já termos analisado o distanciamento, há a presença da mesma forma de modalização deôntica, o uso de “have to”, após uma longa hesitação expressa pela repetição do pronome em “they...they...they...[...] huh...”. Só então irrompe no dizer do enunciador a forma modalizadora. Logo em seguida, após a intervenção da pesquisadora –em que a relação de poder é evidenciada, mas que não causa o mesmo efeito divergente no dizer de E5 – o sujeito recorre a um mecanismo de defesa “not that they have to... huh...”, o qual aponta para um afloramento da sua heterogeneidade enunciativa. Sua hesitação e o uso da negativa “not that they have to” depois de uma afirmativa categórica “have to” caracteriza uma denegação, dispositivo de defesa da sua heterogeneidade. Segundo Authier-Revuz (1990, p. 33), em sua abordagem da heterogeneidade enunciativa, “a

“necessidade” e da “obrigação” estariam ligadas aqui às condições de produção do discurso e a relação de poder que se infere.

presença do Outro emerge no discurso, com efeito precisamente nos pontos em que se insiste em quebrar a continuidade, a homogeneidade fazendo vacilar o domínio do sujeito (...). Esse afloramento é parte constitutiva do sujeito dividido e escapa daí a sua heterogeneidade na sua falta de controle sobre a linguagem e, assim, nos dá indícios da porosidade das formações discursivas sobre o discurso da obrigatoriedade e do dever ao qual se ancorava em um primeiro momento, ao qual ele teria recorrido anteriormente em sua tentativa de verbalização precisa.

O discurso de “obrigação” do que deve e não deve ser feito em sala de aula é extremamente forte em sujeitos-professores de língua inglesa na atualidade. Nos mais diversos institutos de idiomas, a relação professor-aluno é a de prestador de serviço-cliente. Há um produto a ser vendido e uma expectativa a ser atingida. Em muitos casos, os alunos têm acesso ao material e ao conteúdo que deveria ser dado em sala de aula e, portanto, têm a possibilidade de supervisionar o conteúdo programático. O discurso de instrumentalização do profissional é, portanto, parte intrínseca do papel do professor e transferida, aqui, a um suposto “portador da cultura” que teria a obrigação de transmiti-la.

Dentre as respostas categoricamente afirmativas, mas desta vez sem o uso de pronomes pessoais, há também o emprego de advérbios enfáticos, que dão um sentido de evidência, de naturalização do discurso. Curiosamente, encontraremos o mesmo nas duas próximas sequências discursivas que iniciam com o significante “yes”:

SD 4.5.3

E11: Yes / definitely / I believe it's...

Pesquisadora: Why is that?

E11: Because I believe it's part of teaching / don't think / I think it's / like I said / I think language and culture are very related.

SD 4.5.4

E7: Yes / definitely / well / I think / I say for myself / ah / I lived there for six years / in the US / so I try to bring a little bit of that in my classroom.

Nas duas SDs acima há a resposta afirmativa “yes” sem o uso de um pronome pessoal. As réplicas afirmativas, no entanto, são seguidas do advérbio categórico “definitely” (definitivamente), o que nos remete com ênfase à formação discursiva que se alinha à aceção de se associar ao papel do professor a reificação da palavra “instrument” encontrada no dicionário.

E11 e E7 também se remetem ao saber de que há uma relação intrínseca entre língua e cultura (KRAMSH, 2014⁹⁷), mas no contexto a que nos referimos, a sala de aula, recorre-se ao discurso cristalizado de que a cultura pode ser ensinada como competência/habilidade (DE NARDI, 2009) “because I believe it’s part of teaching”. Assim, voltamos também à noção de *languaculture* (AGAR, 2002) e sua aplicabilidade em sala de aula (BLYTH, 2015)⁹⁸, ao afirmar que, baseando-nos na relação intrínseca entre língua e cultura, poderíamos desenvolver nos nossos alunos estratégias racionais claras de resolução de conflitos culturais por meio do ensino de nuances da língua estrangeira.

O que veremos também nas duas próximas SDs, sendo que em E4 há a utilização da voz passiva, uma patente omissão do sujeito. Na falta de referência a outros colegas de profissão, há o silenciamento do fato de ele mesmo pertencer a tal grupo. Esse fenômeno acontece de forma bem mais sutil, seguida de uma hesitação no dizer de E10:

SD 4.5.5

E10: Of culture spread / hum / well / I think it depends also on the / I think it / it’s something that happens automatically because of the attachment between language and culture.

SD 4.5.6

E4: Yes / everything can be brought into context inside the classroom.

Além disso, o alinhamento desses dizeres de E4, E7, E10 e E11 é recorrente à formação discursiva da relação intrínseca entre língua e cultura pelo viés dos seus efeitos benéficos à inserção do sujeito no mercado globalizado, à assimilação de uma língua e uma cultura homogênea que seriam as facilitadoras de uma integração social absoluta e sem conflitos. Pennycook (1994) em “Cultural Politics of English as na International Language” explica que a expansão do inglês difunde um discurso problemático de um processo supostamente natural (pois que é naturalizado o discurso de que seja esta a língua a se expandir), neutro (pois que se esquece da origem impositiva da sua expansão) e benéfica (pois que há a ideia de que traria oportunidade de participação no mundo globalizado aos que dela desfrutam). Ter

⁹⁷ Original de 1998. As próximas referências à obra serão feitas conforme a edição consultada.

⁹⁸ Palestra na Universidade de Columbia apresentada em 30/10/2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N8R_FRCIXrg>. Acesso em: 30 abr. 2018.

acesso à sua cultura aflora nesse dizer indo ao encontro do discurso criticado por Pennycook (1994), mas que é naturalizado no mercado de ensino de língua inglesa.

Peculiarmente, E7 apesar de não usar qualquer pronome pessoal na sua réplica, reitera seu dizer com a expressão “I say for myself”. Podemos aqui recorrer à sua língua materna e fazermos uma tradução literal e interpretar a versão em português da materialidade discursiva como “eu falo por mim mesmo”. Na língua materna do enunciador, essa expressão pode significar, ao mesmo tempo, “eu uso a mim mesmo como exemplo” ou “eu falo por mim e não pelos outros”.

Como já descrevemos no capítulo 2, Aiub (2015) refere-se a uma ideia de corporeidade discursiva para apontar efeitos constitutivos que modos de dizer na língua estrangeira podem exercer no sujeito. Nosso enunciador traz aqui sua constituição híbrida ao reformular uma expressão que deveria ser, normativamente, de acordo com a combinação verbal usada nos países do *Inner Circle* de Kachru (1986), “I speak for myself” ou mesmo “I speak on my behalf”. Ou seja, segundo uma linha normativa de conformidade linguística, não teria sido usada aqui a agregação “correta”. Por outro lado, há um afloramento sutil do uso da língua como prática local (PENNYCOOK, 2010). A influência das línguas materna e estrangeira é constitutiva do sujeito, de seu hibridismo cultural, e aqui vemos como uma expressão icônica da língua estrangeira é reformulada.

Impossível, de acordo com a nossa linha de análise, afirmar se o sujeito aqui se inclui ou exclui do seu grupo profissional e estaria dizendo “eu uso a mim mesmo como exemplo” ou “eu falo por mim e não pelos outros”. No entanto, a materialidade discursiva apresenta na sua sequência uma justificativa – “I lived there for six years / in the US / so I try to bring a little bit of that in my classroom” – o que nos refere, novamente, a uma fonte da cultura da língua que o legitima na posição do professor como transmissor da cultura. Pois mesmo que use a língua, de forma inconsciente, por meio de uma prática local, faz a si mesmo referência legitimadora de transmissor cultural por ele ter “lived there for six years”. Assim, nosso enunciador é um exemplo de uma posição de entre-lugar, de um hibridismo cultural.

Seu movimento de exclusividade é fruto de um tipo específico de atravessamento da memória discursiva acerca da valorização da experiência da vivência do professor em um país do *Inner Circle* de Kachru (1986), como já explorado antes, e da convivência com o que se chama falantes nativos da língua. Existe, então,

um discurso ambivalente constitutivo do sujeito na posição discursiva de professor de língua inglesa.

Assim, ser instrumento de disseminação de uma cultura supostamente homogênea, seja por ter tido acesso privilegiado a essa cultura ou por ter o poder de transmitir certa habilidade/competência cultural a seus aprendizes, tem um grande peso no imaginário dos professores entrevistados. Existe, como pudemos ver, uma representação que se alinha aos discursos sobre a superioridade atrelada ao poder do conhecimento e ao privilégio da vivência cultural.

Nas próximas sequências discursivas, há afloramentos com uma tendência dissonante ao discurso de que, sim, professores de língua inglesa –qualquer que seja a sua identificação com a posição discursiva, pois que não se usam os pronomes – sejam “instrumentos” de disseminação cultural.

SD 4.5.7

E6: Well / I think so / but I also think that / nowadays / because of the fact that people are not always learning English to communicate with English people or American people or Canadian people / and this is something / I think / has changed even in course books sometimes / like / what I noticed is / they incorporate more elements from different cultures (...)

O uso da conjunção adversativa seguida de um adjetivo de adição em conjunto com uma hesitação em que o núcleo do sintagma verbal é a repetição do verbo “think” em “well, I think so, but I also think that” nos traz um movimento de convergência e, alternadamente, de divergência em relação à pergunta formulada. Authier-Revuz em “Palavras Incertas” (1998) refere-se à tentativa de controle do sujeito quando percebe um escape da sua heterogeneidade constitutiva e tenta abarcá-la, contorná-la. Esse pêndulo entre as afirmações gerado pelo uso da adversativa compõe uma oscilação em que se coloca o sujeito em relação à formulação da pergunta, efeito principalmente gerado pela explicação que se segue: “they incorporate more elements from different cultures”. Abre-se aqui, pela primeira vez na nossa construção do *corpus* de análise, uma concessão.

A nosso ver, o movimento de concessão dá ênfase à referência a culturas hegemônicas que seriam a origem e a fonte de falantes nativos da língua inglesa. Muda-se o eixo de referência de “cartões postais” (BOLOGNINI, 1991) das culturas de referência, dá-se espaço a outras manifestações culturais. Compreendemos aqui, de fato, um primeiro afloramento dissidente, uma menção a outros paradigmas. Resta-

nos, no entanto, analisar o discurso dessas abordagens. O fato de se mostrar aspectos de variantes culturais não implicaria necessariamente uma mudança do paradigma da estereotipificação.

O movimento de dissidência fica mais reforçado na próxima sequência discursiva, que também é parte da resposta à pergunta referente à instrumentalização do sujeito-professor na disseminação cultural. Há uma dissonância também projetada em uma ambivalência, mas que se faz entrever de forma mais latente.

SD 4.5.8

E8: Yeah / yeah / oh boy / I loved it at “X” / you know / to / sort of / and / you know / coursebooks at “X” / they are mainly / British / they say it’s a global language and / blá-blá-blá / but / they’re mostly / they bring British English / I started with the American accent / I studied for two / three years / in an American school / and I taught for four years at an American school / with an American accent (...) and to be able to sort of switch sides in a way / [risos] not really / [risos] I think globally / but to / I guess I’ve / I already did that / you know.

Por meio da oposição direta entre a homogeneidade de uma variante chamada “inglês americano” e outra considerada “inglês britânico”, que foi incitada também por esta pergunta, compreendemos no dizer de E8 um afloramento da relação de poder causada pelas condições diretas de produção do discurso. Primeiramente, atentamos ao uso de sintagmas nominais como “British English”, “American accent” e “American school”, que nos transportam a uma metáfora de um cabo de força entre duas variantes linguísticas.

A instituição à qual o sujeito-professor se candidata a uma vaga de professor de inglês é conhecida no mercado como tendo fortes relações com o que poderia se chamar “cultura americana”. O binarismo que aflora nesses dizeres está assentado em um pré-construído que ainda existe no mercado de ensino de língua inglesa atualmente, o de um modelo de duas culturas unas e homogêneas – endossando o imaginário levantado por Hall (2015) de uma cultura ⇔ uma nação e de que os modelos ainda são, como já visto nesta dissertação, países hegemônicos do *Inner Circle* de Kachru (1986) – e nos remetem, acima de tudo, à verticalidade de normatividade linguístico-cultural.

A questão da *ambivalência* retratada aqui é análoga à concepção de Bhabha (2013, p. 78) e sua descrição do terceiro espaço. Embora o autor se refira à heterogeneidade que é efeito da ação da cultura do colonizador sobre a cultura do colonizado, cremos que o hibridismo que aflora nesses dizeres é constitutivo, da

mesma forma, da heterogeneidade do sujeito. Embora não se refira ao conflito entre uma cultura “original”, a sua cultura “materna”, e uma cultura “estrangeira”, aflora uma oposição gerada por um binarismo de uma normatividade vertical com duas fontes que nos são apresentadas como antagônicas (“to be able to sort of switch sides in a way”), o que contribui para uma representação de entre-lugar em que se encontra o sujeito-professor.

Essa referência que se baseia em uma contradição é enfatizada pelo verbo “say”, no que Authier-Revuz (1990) considera ser a heterogeneidade representada que aparece na forma de “they are mainly / British / they say it’s a global language and / blá-blá-blá / but / they’re mostly / they bring British English”, referindo-se ao discurso dos livros didáticos corroborado pelo discurso dos institutos de idiomas. Aflora, portanto, no dizer do sujeito-professor uma dissidência, um distanciamento – ou até um descolamento – do sujeito universal, que veremos tomar uma forma eloquente na próxima sequência discursiva.

Nessa próxima sequência, dando continuidade aos dizeres do mesmo enunciador, há um afloramento que nos remete a uma dissonância latente em relação à reificação do papel do professor.

SD 4.5.9

E8: I believe it can be/ in a good way, right? / So much culture to spread...

Pêcheux em “Semântica e Discurso” (2009) introduz o conceito de bom sujeito e mau sujeito. Para o autor, “a *primeira modalidade* consiste numa superposição (um recobrimento) entre o *sujeito da enunciação* e o *sujeito universal*, de modo que a “tomada de posição” do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do “*livremente consentido*” (PÊCHEUX, 2009, p. 199, grifo do autor). Por outro lado, “a *segunda modalidade* caracteriza o discurso do “mau sujeito”, discurso no qual o *sujeito da enunciação* “se volta” *contra o sujeito universal* por meio de uma “tomada de posição” que consiste, desta vez, em uma *separação*” (PÊCHEUX, 2009, p. 199, grifo do autor). Para Indursky (2005, p. 8, grifo do autor), esses afloramentos discursivos apresentam como “uma forma sujeito fragmentada abre espaço não só para o semelhante, mas também para o diferente, o divergente, o contraditório, daí decorrendo uma *formação discursiva heterogênea*, cujo traço marcante é a contradição que lhe é constitutiva”.

Temos aqui um sutil questionamento em relação à pergunta que poderia nos remeter ao entendimento e à internalização da proposição ideológica do significado da palavra “instrument”. Primeiramente, vemos o uso do verbo modal “can”, que nesse contexto indica possibilidade, no sentido de “pode ser que sejamos”.

O entrevistado usa o pronome “it” que poderia distanciá-lo do grupo, mas, logo depois, propõe um questionamento que aparece pela primeira vez nos dizeres “in a good way, right?”. O uso de uma pergunta de confirmação indica um pedido de que sua percepção seja avalizada pelo interlocutor. Analisando as condições de produção do discurso, vemos que se trata de uma relação clara de poder em que o enunciador está sendo submetido a uma avaliação subjetiva. Em se tratando, aqui, de uma instituição com fortes conexões com a cultura norte-americana, pode-se interpretar que haveria uma procura por se alinhar com o discurso da missão da instituição em questão.

Não há, nas respostas a essa pergunta, qualquer questionamento em relação à palavra “instrument”, mas a resposta acima traz especificamente uma oposição entre o que seria bom e o que poderia ser ruim com a escolha do modal de possibilidade “can”, do sintagma adverbial “in a good way” e seguido por uma pergunta de confirmação “right?”. Essa formulação nos remete à possibilidade de haver uma forma *ruim* em oposição a uma forma *boa* de se considerar um instrumento de disseminação cultural, sem se especificar a qual tipo de discurso estaria alinhada com cada forma. Uma complementação ou uma explicação dessa natureza, na verdade, não se faz necessária, pois o efeito de sentido de *bom* em oposição a *ruim* nos conduz a depreender a existência de uma norma, de uma conduta adequada dentro de um binarismo que parece estar naturalizado.

O distanciamento causado pelo último dizer remete o sujeito da enunciação a um vislumbre de identificação com o mau sujeito de Pêcheux (2009). Há um questionamento, como diz Indursky (2005), uma heterogeneidade que vem de dentro da própria formação discursiva. Apesar de sua dissonância parecer buscar, no fim da formulação, uma aprovação do interlocutor, muito provavelmente exercida pelas condições de produção do discurso, o deslocamento em relação à formação discursiva surte um efeito de uma possibilidade alternativa, como o afloramento da possibilidade do “in a *bad way*”.

Dentre os entrevistados para os quais esta pergunta foi feita não há, em qualquer momento, um pedido de esclarecimento em relação ao uso da palavra

“instrument”, conforme indicado nos exemplos supracitados e nas transcrições⁹⁹ desta dissertação. Assim, como não houve questionamento quanto à abordagem do conceito da palavra “instrumento”, tampouco houve qualquer afloramento de que ser um professor de idiomas significaria, na verdade, ser usado como instrumento para se alcançar o objetivo de disseminar a cultura do outro.

Assim, se faz presente nesses dizeres, em maior ou menor consonância, o sentido de que ao se ensinar uma língua, tem-se a incumbência de indicar o aspecto cultural não só automaticamente, ou de forma implícita, em meio ao ensino dos aspectos linguísticos, mas também de forma explícita. Evidencia-se, portanto, o afloramento do papel do professor como disseminador de uma língua e cultura alheias, com as quais se tem uma relação de busca de completude e inserção no mundo globalizado.

4.6 Conclusão do capítulo

Construímos um *corpus*, assim, com algumas linhas principais de análise dos dizeres dos professores entrevistados. Podemos dizer que, enquanto sujeito-professores de língua inglesa, tais profissionais são atravessados pelo discurso pedagógico acerca da língua-alvo bastante característico e disseminado em institutos de idiomas, seções e seminários de aperfeiçoamento profissional, livros didáticos e o mercado de ensino de língua inglesa em geral.

Em primeiro lugar, a relação de poder imposta pelas condições de produção do discurso, como prevíamos, mostrou-se favorável ao afloramento do discurso hegemônico. Houve pouquíssimo acesso a áreas contraditórias das formações discursivas em que “o que se apresenta efetivamente é um sujeito dividido em relação a ele mesmo e esta divisão do sujeito se materializa nas tomadas de posição frente aos saberes que estão inscritos na formação discursiva em que se inscreve” (INDURSKY, 2007, p. 80). Esse fenômeno nos mostra que o discurso de profissionais dentro do gênero “entrevista de trabalho” – situação em que relações de poder são aguçadas – parece inibir tais afloramentos discursivos e ali prevalecem discursos “sob a forma da universalidade” (PÊCHEUX, 2009, p. 198).

⁹⁹ Disponíveis no Apêndice B.

Afloram representações da ligação intrínseca entre língua e cultura e, por conseguinte, a presença do próprio ensino de cultura – seja por meio de manifestações simbólicas ou atrelado ao ensino comunicativo de língua – ou da sensibilização à cultura do outro em sala de aula (VALDES et al., 2001; KRAMSCH, 2014; AGAR, 2002; BLYTH, 2015; MORAN, 2001). Apesar de ser considerado ultrapassado (HÜLMBAUER; BÖHRINGER; SEIDLHOFER, 2008) como referência normativa linguística, ter experimentado e relatar a vivência em países do *Inner Circle* de Kachru (1986) se mostrou bastante presente nesses dizeres, o que parece se assentar sobre a base de um pré-construído de normatividade não só linguística como também cultural.

Há, ainda, representações de que a língua inglesa é uma *lingua franca*, um sistema verbal de comunicação acessível a todos e com o qual se pode “se comunicar” em qualquer canto do planeta. Silencia-se sobre o grande número de pessoas que a ela não têm acesso, lugares em que seu domínio não seria útil como um instrumento de comunicação ou onde, simplesmente, não há tal interesse. Além disso, o nosso olhar sobre os dizeres aponta para uma falta de distinção entre *lingua franca* ⇔ *global language* (CRYSTAL, 2003), reforçado pelo fato de se encontrar na materialidade linguística referências literais ao primeiro termo, mas não ao segundo. Depreendemos isso porque as representações não afloram alinhando-se, por exemplo, a uma ausência de normatividade vertical que o sentido de *lingua franca* implicaria, mas, sim, na multiplicidade de sentidos que aparecem, foca-se na abrangência e na acessibilidade implícita que a posse desse “instrumento de comunicação” causaria. Por isso, pudemos apreender um efeito de sentido que fundiria, então, ELF (English as a *lingua franca*) com EFL (English as a foreign language). Os pressupostos benefícios, a naturalidade e a neutralidade da expansão da língua inglesa (PENNYCOOK, 1994) são sentidos cristalizados nas representações dos professores.

Além disso, a imersão cultural e linguística como um valor agregado à experiência profissional também parece ser uma característica bastante marcante nesses discursos. O fato de se ter tido uma vivência no país de origem da língua-alvo – notadamente a Inglaterra ou os Estados Unidos – faz com que o sujeito-professor de língua inglesa se sinta respaldado para exercer a sua docência, pois tal experiência é bastante valorizada no mercado de ensino em particular. É como se tomasse para si a língua e cultura do outro e pudesse transferi-la para o aprendiz.

Compreendemos também que a relação do sujeito-professor com a língua inglesa alterna dentro de uma triangulação entre colonizador ⇔ colono ⇔ colonizado (CALLIGARIS, 1992; ORLANDI, 2008; 2004). A posição de colonizador entendemos do respaldo que aflora na vivência em países ícones da cultura anglófona, sejam como fonte cultural ou linguística e como, frente ao aprendiz, o professor apresenta uma normatividade linguístico-cultural herdada da língua hegemônica. A posição de colonizado vem da anuência em reproduzir certos padrões normativos linguístico-culturais. A posição de colono consiste nas representações da internalização da língua do outro, da posse para si como se fosse sua.

Tal ideia assim se construiu no discurso de que por meio de todo o material usado em sala de aula para o exercício das quatro habilidades – e, assim, desenvolvendo as competências comunicativas (HYMES, 1972) – se desenvolveria supostamente uma quinta habilidade: a interculturalidade (DE NARDI, 2007; 2009), que entraria como facilitadora importante das competências comunicativas a serem desenvolvidas pelo aprendiz. Daí a ideia de se ter que “aceitar” a cultura do outro, suposição que vem carregada de um sentido de subjugação, de se curvar ao que é, de certa forma, um *modus vivendi* ou um ponto de vista acerca do mundo diferente e se entregar a tal paradigma para poder internalizar um código linguístico.

A ideia do professor de língua estrangeira como “instrumento” disseminador da cultura não pareceu causar estranhamento à grande maioria dos entrevistados. Ora se incluindo ou se distanciando do grupo profissional – alternando o uso de pronomes pessoais da primeira e da segunda pessoa do plural, utilizando a voz passiva ou até mesmo omitindo um sujeito – nas representações no discurso do sujeito-professor há um alinhamento bastante consoante com formações discursivas – que, por sua vez, se filiam a formações ideológicas – que trazem a ideia do benefício (PENNYCOOK, 1994) de se fazer parte dessa engrenagem e implicam estar nessa posição-sujeito.

Esses elementos também nos referem a uma acepção binária de cultura anglófona por meio da oposição entre uma suposta “British culture” e uma “American culture”. Tal referência beira o antagonismo em algumas instâncias, gerando um conflito constitutivo emblemático da heterogeneidade do sujeito. O professor-sujeito encontra-se, portanto, em um terceiro-espço (BHABHA, 2013) gerado por uma *ambivalência* (idem, p. 146) que não é fruto de um atrito gerado entre uma cultura materna e uma estrangeira e, sim, por uma representação da necessidade de escolher entre uma variante linguística hegemônica e outra. Esse espaço de conflito nos leva

a questionar a própria existência de uma língua inglesa considerada “língua internacional” e endossa a crítica de Pennycook (1994) de uma suposta neutralidade na expansão da língua inglesa.

Por fim, chamamos a atenção, no entanto, para afloramentos importantes por parte do sujeito-professor nesses dizeres que se encontram emaranhados no *corpus* da pesquisa: representações acerca de um hibridismo cultural constitutivo. Primeiramente, como já dissemos acima, na resposta à última pergunta, a grande maioria nos apresentou representações consonantes com a posição de instrumento de disseminação cultural, mas há também afloramentos implícitos da *ambivalência* da relação do professor com a língua que é seu objeto profissional. A “apropriação” da língua vem atrelada também ao conflito entre o monolítico British vs. American English.

Há o conceito de *mimicry* na questão do sujeito-professor e sua apropriação de – como, também, na anuência normativa em relação a – aspectos linguístico-culturais inerentes a seu objeto profissional frente ao aprendiz, o que nos levou à analogia colonizador ⇔ colono ⇔ colonizado (CALLIGARIS, 1992; ORLANDI, 2008; 2004) já mencionada, perfazendo o que acreditamos ser uma triangulação dinâmica nessa relação. O fenômeno de *mimicry* também nos traz o uso de exemplos de substituição de significantes e fatos culturais que existem nas duas línguas, mas em que o da língua local é preterido e cujo movimento é tomado como naturalizado. Vemos o mesmo fenômeno na automatização do uso de exemplos de contextualização no país de língua hegemônica quando a língua compartilhada pelos enunciadores (professor e aprendiz) não apresenta um significante equivalente, mas na qual o fato cultural existe.

As representações que nos trazem os dizeres do sujeito-professor de inglês de língua inglesa como estrangeira são indícios de seu lugar em um terceiro-espço (BHABHA, 2013). Cai por terra, portanto, a visão binária *emic-etic* (PIKE, 1954; MORAN, 2001, p. 80) a qual nos referimos no segundo capítulo, e o modelo no qual nos baseamos para pesquisa anterior (JORGE, 2004). O hibridismo cultural constitutivo de professores de língua inglesa aflora de forma latente em seus dizeres embrenhado em suas representações sobre língua, cultura e interculturalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi esclarecido na introdução, nossa pesquisa partiu de um desejo de dar continuidade e, ao mesmo tempo, certo fechamento à nossa pesquisa anterior (JORGE, 2004). Procuramos, assim, outro paradigma e um arcabouço teórico que nos permitisse ter um olhar diferente sobre a mesma temática: a relação do professor de inglês não nativo e a língua e cultura objetos de sua docência.

Não pretendemos diminuir a importância de pesquisas de paradigma cognitivista na linha da linguística aplicada ou mesmo da análise de conteúdo, as quais nos nortearam anteriormente. Não estamos na presente pesquisa tentando mostrar que tais ou quais linhas de pesquisa sigam trajetos menos consistentes. Acreditamos, no entanto, que o caminho escolhido por nós desta vez pôde responder a indagações de forma sólida e ir ao encontro das nossas inquietações acerca de observações de ordem empírica que fizemos ao longo de vinte e cinco anos de docência e trabalho na formação de professores da língua inglesa como língua estrangeira, um mercado extremamente intenso e dinâmico.

Temos visto o ensino da língua inglesa sob uma necessidade de internalização cada vez mais cedo pelo aprendiz em fase escolar – “quanto mais cedo melhor” (GARCIA, 2011 e 2017) – e cada vez mais impositivo e emergencial para o aprendiz adulto. Existe a ideia de que internalizar essa língua estrangeira em idade precoce supostamente contribuiria não só para o desenvolvimento de uma “habilidade comunicativa” em si, mas, também, de um “aparato neurológico” consoante com o mundo de hoje, considerado diversificado e multifacetado.

Além desses pontos, tínhamos inquietações inerentes ao nosso trabalho em si: a questão da inexplicável motivação e do interesse por parte de certos indivíduos em lecionar uma língua que adotaram como sua. Tal direcionamento para a docência dessa língua e admiração pela cultura parecem acontecer mesmo frente a uma suposta superioridade atribuída a professores nativos. Parece naturalizada a visão colonizada que faria deste um melhor profissional do que um indivíduo que se entregou a essa língua, a introjetou sob uma motivação intrínseca e se empenhou em aprendê-la e ensiná-la com o intuito de “desenvolvê-la” em seus alunos.

Sendo assim, acreditamos que nossa pesquisa atendeu à nossa hipótese ao olharmos e analisarmos os dizeres dos sujeitos-professores entrevistados, ao compreendermos que seu discurso parece permeado pela homogeneidade e

normatividade cultural e linguística em relação ao seu objeto de docência. Essa nossa inquietação principal foi endossada pelas repostas que encontramos às perguntas de pesquisa.

Primeiramente, as representações que esses sujeitos-professores constroem sobre os significantes “língua” e “cultura” e suas implicações na práxis em sala de aula trazem a ideia de que as duas acepções são intrínsecas, ou seja, para eles, os dois conceitos estariam combinados. Mesmo quando tais representações não vieram de repostas à pergunta direta da entrevista “What’s the relationship between language and culture?”, compreendemos afloramentos da relação tão inerente entre esses dois elementos que eles se confundem no próprio ensino, na práxis em sala de aula. Por isso, tal combinação implica que os dois seriam “ensináveis” (MORAN, 2001; VALDES et al., 2001; KRAMSCH, 2014).

E assim, há, de fato, nessas representações, indícios significativos do atravessamento da ideologia do discurso pedagógico de língua estrangeira acerca do ensino da língua-alvo e sua(s) cultura(s), pois pudemos compreender uma busca desse sujeito para que seus aprendizes o sigam, desenvolvam a mesma motivação de conquistar esta língua especificamente, desfrutem e compartilhem do fenômeno de ser falado por uma língua e de, ilusoriamente, dominá-la comunicativa e culturalmente (CORACINI, 2007; DE NARDI, 2007 e 2009).

Por isso, o lugar discursivo que o sujeito-professor de inglês ocupa quando se incumbem da tarefa de transmitir conhecimento linguístico e cultural é o de reproduzir o discurso hegemônico do sujeito universal (PÊCHEUX, 2009). Essa reprodução de já-ditos e pré-construídos generalizados era, de certa forma, de se esperar, haja vista as condições de produção do discurso em que nos contextualizamos nesta pesquisa. Pois sabemos que as instituições de ensino de qualquer natureza reproduzem as relações de poder, seja por meio da interpelação pela ideologia – pelo fato de fazer parte dos aparelhos ideológicos de estado (ALTHUSSER, 1974) – ou pela imposição vigilante do controle disciplinar (FOUCAULT, 1999). Assim, enxergar o professor como instrumento de disseminação da cultura parece ser um discurso naturalizado e aceito, concretizando a ideia da expansão neutra, naturalizada e benéfica da língua inglesa no mundo (PENNYCOOK, 1994).

E, por fim, pudemos entrever nos dizeres desses sujeitos aspectos característicos de hibridismo cultural (BHABHA, 2013), quando compreendemos efeitos de ambivalência, mimetização e estereotipificação (BHABHA, 2013), assim

como a triangulação dinâmica da posição de colonizador ⇔ colono ⇔ colonizado (CALLIGARIS, 1992; ORLANDI, 2008 e 2004).

Esperamos, assim, ter contribuído para a discussão acerca da posição discursiva do professor de inglês em relação ao significante interculturalidade neste mundo considerado globalizado. Pois – embora as últimas gerações de livros didáticos pareçam seguir linhas pedagógicas como *Critical Thinking*¹⁰⁰, mostrem facetas culturais de um mundo tido como harmoniosamente diversificado a partir de um *Cultural Pluralism*¹⁰¹ e demonstrem ensinar a língua inglesa baseando-se em uma idealizada variante internacional apátrida –, nossa atual abordagem de ensino de língua inglesa parece ainda se ancorar em visões normativas de uma língua ⇔ uma cultura, cujo modelo ainda precisa da legitimação de países do *Inner Circle* de Kachru (1986), notadamente a Inglaterra e os EUA, e valorizar essas visões.

Levando-se em consideração que nesta pesquisa as condições de produção dos dizeres perfazem uma peculiar relação de poder, acreditamos apresentar aqui e promover uma discussão acerca do discurso do mercado de ensino de língua inglesa em um contexto urbano de uma das maiores cidades da América Latina. Ou seja, por meio do discurso de professores em uma entrevista de trabalho, pudemos compreender o que parece se esperar do sujeito que é peça-chave na entrega desse “produto” que se tornou o ensino do inglês como língua estrangeira. Tal produto pode ser encarado como fruto de uma ansiedade gerada pelo imediatismo de se obter resultados palpáveis a fim de se ter o passaporte para se inserir em um mundo globalizado e dele participar.

Procuramos, então, buscar caminhos discursivos que contribuam para a formação do professor não nativo e sua legitimação nessa língua/cultura estrangeira que acolheu levando-se em consideração a instabilidade das acepções dos significantes língua e cultura e a sua implicação na práxis em sala de aula. Tal movimento inclui a apropriação de sua posição como falante de uma língua sobre a qual ele também tem a ilusória “posse”.

Partindo do terceiro espaço (BHABHA, 2013) que ocupamos também, mas não só, na posição de professores de língua inglesa, há que se levar nossos aprendizes à desconstrução do discurso do que nos é apresentado como naturalizado, tanto em

¹⁰⁰ Disponível em: <<http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>>. Acesso em: 9 jun. 2018.

¹⁰¹ Disponível em: <<http://pluralism.org/what-is-pluralism/>>. Acesso em: 9 jun. 2018.

relação à normatividade da língua, considerando suas práticas locais, como na abordagem estereotipada de manifestações culturais. Nós, professores e formadores de professores, mesmo que partindo da ilusão do nosso controle comunicativo, somos aqueles que podem mostrar novos caminhos discursivos, desconstruir conceitos monolíticos e levar à compreensão acerca de como língua(s) e cultura(s) nos interpelam e constituem como sujeitos.

REFERÊNCIAS

- AGAR, M. Culture blends. In: **Language shock**: understanding the culture of conversation. Nova York: Perennial, [1996] 2002, p. 13-30.
- AIUB, G. F. Corporeidade discursiva: os modos de dizer do sujeito entre línguas. **Anais do VII SEAD** (Seminário de Estudos em Análise do Discurso), Recife: 13 a 16 out. 2015. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/7SEAD/SIMPOSIO10/GiovaniForgiariniAiub.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Presença, 1974.
- _____. Observação sobre uma categoria: “Processo sem sujeito nem fim(s)”. **Posições-1**, Rio de Janeiro, Graal, 1978, p. 66-71.
- ASSIS-PETERSON, A. A. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos translógicos e transculturais. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online], v.47, n. 2, p. 323-340, jul./dez., 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 16 jun. 2018.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Caderno de Estudos da Linguagem**, v. 19, p. 24-42, jul./dez., 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824/4545>. Acesso em: 16 jun. 2018.
- _____. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. O professor de língua inglesa em formação e sua relação com o *dizer* nessa língua-alvo: um estudo dos silenciamentos nas práticas de ensino. **Crop**: Questões de Linguagem e Identidade, São Paulo, Humanitas, n. 9, p. 189-220, 2003.
- BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo: fatos e mitos. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira [1949] 2016.
- BERTOLDO, S. B. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Chapecó/Campinas: Argos/Ed. da Unicamp, 2003.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, [1994] 2013.
- BOLOGNINI, C. Z. Livro Didático: Cartão Postal do país onde se fala a língua alvo?. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online], v. 17, p. 43-56, jan./jun. 1991. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639174/6770>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, [1991] 2012.

CALLIGARIS, C. **Hello, brasil!** Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil. São Paulo: Editora Escuta, 1992.

CASTRO, R. A. L. de. A construção da identidade norte-americana no exame de TOEFL. **Crop: Questões de Linguagem e Identidade**, São Paulo, Humanitas, n. 9, p. 85-104, 2003.

CORACINI, M. J. R. F. A Modalidade no discurso científico. In: _____. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. São Paulo: EDUC; Campinas: Pontes, 1991, p. 121-130.

_____. A escamoteação da heterogeneidade. In: CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre a sala de aula (língua materna e estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 251-268.

_____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORBARI, A. T. Modalizadores: a negociação em artigo de opinião. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, Santa Catarina, v. 16, n. 1, p. 117-131, jan./abr. 2016.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, [1997] 2003.

DE NARDI, F. S. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira**. Porto Alegre, 2007. 202 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/13114>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

_____. Língua, Cultura e Competência: Questões para o Ensino e o Discurso. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (Orgs.). **O discurso na contemporaneidade: materialidade e fronteiras**. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 125-132.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, [1994] 2002, p. 97-110.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, [2000] 2011.

FERNANDES, J. A. U. **Jogos de (se) mostrar/dizer**: o sujeito e os discursos sobre a língua inglesa na rede social orkut. São Paulo, 2008. 326 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-26012009-105802/pt-br.php>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 443, 508 e 703.

FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua na análise do discurso. **Organon**: Revista do Instituto de Letras da UFRGS, v. 17, n. 35, 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30023>>. Acesso em 16 jun. 2018.

_____. Análise do discurso e suas interfaces. **Organon**: Revista do Instituto de Letras da UFRGS, v. 24, n. 48, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28636>>. Acesso em 16 jun. 2018.

FORTES, L. **Entre o silêncio e o dizível**: um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês. São Paulo, 2016, 444 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-08082016-113652/pt-br.php>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, [1975] 1999.

GARCIA, B. R. V. **Quanto mais cedo melhor (?)**: uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. 2011. 217 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-29032012-154615/pt-br.php>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

_____. **Por que quanto mais cedo melhor?** Uma análise discursiva da interface entre as neurociências e o ensino de inglês para crianças. 2017. 229 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-29062017-095050/>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, [1973] 2015.

GREGOLIN, M. R. V. A Análise do Discurso: conceitos e aplicações. **Alfa**, v. 39, p. 13-21, 1995. Disponível em: <<https://alsafi.ead.unesp.br/bitstream/handle/11449/107724/ISSN1981-5794-1995-39-13-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, [1997] 2015.

HELB - HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL. **Menu principal**. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1013-1500/51-chegada-dos-portugueses-ao-brasil-e-o-ensino-informal-de-portugues-como-lingua-estrangeira>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

HÜLMBAUER, C.; BÖHRINGER, H.; SEIDLHOFER, B. Introducing English as a *lingua franca* (ELF): precursor and partner in intercultural communication. **Synergies Europe**, n. 3, p. 25-36, 2008. Disponível em: <<https://gerflint.fr/Base/Europe3/hulmbauer.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

INDURSKY, F. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela por ela? **Anais do II SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso**, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead2.html>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

_____. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, R. L. (Org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, p. 75-87.

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **R. Let. & Let**, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 427-442, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25634>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

JORGE, B. S. P. **Acquisition of sociocultural awareness by teachers of English as a foreign language in Brazil**. Ohio, 2004. 162 p. Dissertação (Mestrado em Artes). Linguistics Department, College of Arts and Sciences, Ohio University. Disponível em: <https://etd.ohiolink.edu/ap/10?0::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:ohiou1087843642>. Acesso em: 16 jun. 2018.

KACHRU, B. The power and politics of English. **World Englishes**, n. 5 (2/3), p. 212-140, 1986.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, [1998] 2014.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, [1986] 2015.

MACMILLAN DICTIONARY. **Instrument – definition**. Disponível em: <<http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/instrument>>. Acesso em: 28 abr.

2018.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

MARQUES, L. O. C. **Representação e identidade**: uma análise de discurso de professores de inglês de escolas de idiomas. São Paulo, 2007. 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-06112007-110831/pt-br.php>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

MERRIAM-WEBSTER DICTIONARIES. **Definition of common**. Disponível em: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/common>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

MORAN, P. **Teaching culture**: perspectives in practice. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

MOREIRA, P. C. **"Why is it funny?"**: um estudo sobre a apropriação discursiva do inglês por meio do humor veiculado pela comédia de situação *Friends*. Goiânia, 2017. 157 p. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7568>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

NASCIMENTO, F. A. S. do. Definir cultura?: política e sentidos de uma palavra. **Anais do VIII SEAD** (Seminário de Estudos em Análise do Discurso), Recife, 12 a 15 set. 2017. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/8SEAD/POSTERES/POSTER%20E3_FNascimento.pdf>. Acesso: 16 jun. 2018.

OLLER, J. W.; CHIHARA, T. Attitudes and attained proficiency in EFL: A sociolinguistic study of adult Japanese speakers. **Language Learning**, n. 28, p. 55-68, 1978.

ORLANDI, E. P. Do sujeito na história e no simbólico. In: **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001, p. 99-108.

_____. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas: Editora da Unicamp, [1990] 2008.

_____. **Análise do discurso**: princípios de procedimentos. Campinas: Pontes, [1999] 2015.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, [1994] 2000.

PALMA, A. M. B. **Representações de falantes nativos e não-nativos de inglês no discurso de alunos brasileiros**: (des)construindo oposições binárias. São Paulo, 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês).

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-28052012-095214/pt-br.php>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, [1988] 2009.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. Londres; Nova York: Longman, 1994.

_____. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. The myth of English as an international language. In: SINFREE, M.; PENNYCOOK, A. (Orgs.). **Disinventing and reconstituting languages**. Toronto: Clevedon-Buffalo-Toronto, 2007, p. 90-115.

_____. **Language as local practice**. Nova York: Routledge, 2010.

PERUCHI, I.; CORACINI, M.J. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Argo / Unicamp, 2003, p. 363-385.

PHILLIPSON, R. Linguistic imperialism and linguisticism. In: **Linguistic Imperialism**. Oxford: OUP, 1992, p. 50-57.

PIKE, K. L. **Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior**. Glendale: Summer Institute of Linguistics, 1954.

POSSENTI, S. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, [2010] 2014.

PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. **Revista Internacional**, ano 1, n. 1, Rio de Janeiro, Paris, Nova York, Buenos Aires: Ed. Cia. de Freud, 1997, p. 63-73.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.) **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 135-159.

RAMOS, T. V.; FERREIRA, M. C. L. F. Para além dos rituais e costumes: o que podemos dizer sobre a noção de cultura em análise do discurso. **Estudos da linguagem**, v. 14, n. 2, p. 139-154, 2016.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, [1998] 2006, p. 213-230.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, [1986] 1996.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e Análise de Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **ALEA**, v. 7 n. 2, 2005, p. 305-322. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2005000200010>. Acesso em: 16 jun. 2018.

RUFINO, K. Humor e identidade no livro didático de língua inglesa. **Crop: Questões de Linguagem e Identidade**, São Paulo, Humanitas, n. 9, p. 123-137, 2003.

SALOMÃO, A. C. B. **O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas**: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 54, v.2, p. 361-392, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132015000200361&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 de jun. 2018.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, [1983] 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix. 1973.

SOUZA, L. M. T. M. de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, B. (Org.). **Margens da cultura**: mestiçagem, hibridismo & outras misturas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004, p. 113-133.

_____. Cultura, língua e emergência dialógica. **Revista Letras e Letras**, v. 26, n. 2, p. 289-306, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25626>>. Acesso: 16 jun. 2018.

SPOLSKY, B. Attitudinal aspects of second language learning. **Language Learning**, v.19, p. 271-285, 1969.

TILIO, R.C. A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira: uma abordagem sócio-discursiva. **The ESpecialist**, PUC-SP, v. 31, n. 2, p. 167-192, 2010.

VALDES, J. M. et al. **Culture bound**. Cambridge: Cambridge University Press, [1986] 2001.

YANO, Y. Communicative competence and English as an international language. **Intercultural Communication Studies**, XII-3, p. 75-83, 2003.

WILLIAMS, R. **Keywords**: a vocabulary of culture and society. Londres: Fontana Press, [1976] 1988.

ZYGOURIS, R. **Ah! As belas lições!**. São Paulo: Editora Escuta, 1995.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título provisório da pesquisa: Percepções de Língua e Cultura por Professores de Inglês como Língua Estrangeira

Responsável pela pesquisa: Beatriz Silva Pinto Jorge (mestranda)

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Grigoletto

Programa de Pós-Graduação: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as percepções de língua e cultura da parte de professores de inglês como língua estrangeira através de seus dizeres em repostas a entrevistas orais. O método de análise segue os pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha Francesa.

A realização desta pesquisa será composta por entrevistas com professores de ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira em um Centro Binacional Brasil-Estados Unidos situado na cidade de São Paulo, Brasil. As entrevistas serão realizadas na instituição participante da pesquisa e gravadas em áudio. As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos de pesquisa. Não serão requisitadas informações sobre os dados pessoais dos professores entrevistados e suas identidades, assim como a da instituição, serão mantidas em sigilo.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, e ter meus direitos de:

1. receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre a pesquisa;
2. retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
3. não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade;
4. ter uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
5. procurar esclarecimentos com a Comissão de Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP nos telefones (11) 3091.4584 e (11) 3091.0452 ou na Rua do Lago, 717 – Sala 112 - Prédio da Administração FFLCH - Cidade Universitária, São Paulo – SP, em caso de dúvidas,

declaro estar ciente do exposto e desejar participar da pesquisa.

São Paulo, ____ de _____ de ____.

Nome do participante da pesquisa: _____

Assinatura: _____

Eu, Beatriz Silva Pinto Jorge, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante e/ou responsável.

_____ Data: ____/____/____.

Telefone: (11) 991779296

E-mail da pesquisadora: bspjorge@gmail.com

E-mail da orientadora: mgrigol@usp.br

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Entrevistado nº 1

Pesquisadora: What is the relationship between language and culture?

E1: I don't think there is a division between them actually / I think language is culture / in the sense that / you know/ we think/ our cognition is based on a platform that is assessed through language / so you know / humn / everything since we were very young kids / that we apreended through language is deeply connected to the way our culture is designed /so / I find language and culture to be maybe the same thing / or / maybe one the means for the other.

Pesquisadora: One being what? Sorry?

E1: One being the way to access the other and vice versa.

Pesquisadora: Which culture do you believe the English language represents nowadays?

E1: I think a transnational one? / yeah / I think the idea of defining borders and nations is becoming obsolete in a lot of ways / I think / there is a huge English community world wide / and no matter / it doesn't matter if the country is officially an English speaking country / people are interested in learning English because it has been decided that it's this *lingua franca* where you can / you know / communicate / and / that together with / all the technology / and the internet / impact on people / makes English even more this / I wouldn't say neutral / but / common language / among citizens from the entire world / when I was at Yale / for example / I taught Portuguese for a class of students who were only connected through their knowledge of English / but they don't / they were not only Americans / I taught / in the same classroom / a Chinese girl / a Jamaican guy / who spoke English of course / Canadian people / American people / Spanish people / Germans / French people / all in the same class / they all wanted to learn Portuguese / but what they had in common was that they all know English very well / so / humn / I think after experiencing such an international environment I realized that / humn / it's not really about teaching English from one country / but / making them / or / enable them / to become part of this international English speaking community.

Entrevistado nº 2

Pesquisadora: What is the relationship between language and culture?

E2: Everything right? / everything is connected / and when you live in an environment you have to remember that there are things and there are traditions that are specific to that environment / so if you consider English for example you have to remember that in England they don't / for example / go to the beach in England / they drink tea at four o'clock every day / and there are other things / for example / body language / the way / the intonation you use when you speak / that are actually / that have everything to do with culture.

Pesquisadora: Which culture do you believe the English language represents nowadays?

E2: All of them pretty much.

Pesquisadora: All of them? Why?

E2: Well because English is becoming a spread out language / you know / of course that people still tend to focus on British English / American English / how the natives work with that / how they do that / how they speak / why things happen in that way in their countries / but it is becoming spread out and more and more communications happening through English / for example / I went to Colombia to teach Colombians and I'm a Brazilian to teach English to them / so / this is happening.

Entrevistado nº 3

Pesquisadora: Why did you become an English teacher?

E3: when I was really young / I've always wanted to go / and live / abroad in London and Paris / and stuff /so when I had the opportunity when I was 16 / I did it and I lived in London/ in Brighton/ near London / for two years / huh / and then over there I took English courses and I realized that teaching English would be a nice opportunity / as I've just said / to motivate other people to do the same / you know / to get to know the world and other cultures / so then when I came back to Brazil that's what I looked for / I looked for and English school that would give me an opportunity / then I went to college and then in college I went to the US / stayed in the US for six months / so / basically / I think I decided to become an English teacher to spread the culture / you know / to show/ not only the language / but what the language can allow you to get/ you know.

Pesquisadora: What do you mean by spreading the culture?

E3: well I like the fact that in the classes I can talk about the culture differences / you know / from other countries / not only the US or England or Australia but the different cultures / you know / humn / and I also like the fact that language empowers you to get that / you know / so / when you see students learning the language / they go abroad and they come back and they tell you / wow teacher / I was able to communicate / I was able to visit / and to talk / or even to take / you know / like / an MBA course abroad / or something like this / this is really / you know / satisfying for me.

Pesquisadora: And when you say not only British or American culture / do you mean culture of English speaking countries?

E3: I believe culture in general.

Pesquisadora: Really? How is the relationship between English and culture in general? What do you think?

E3: I like the fact that when students go abroad / they will be able to meet people from many different countries / and they have to be prepared to expect everything / you know / so maybe they will meet someone from India / for example / and it's interesting they learn the fact that they like to eat with their hands / you know / or / you know / this kind of cultural differences / what is polite / what is not polite / and etcetera / because they will probably end up meeting people from different countries / you know / even if they go to the US or to / because they are very cosmopolitan cultures / so / it is really interesting to talk about this.

Pesquisadora: So you don't think that the English language represents any culture in particular nowadays...

E3: well I believe it still / humn / it still reinforces the American or the British culture of course / you know / especially / because language / it is / language is a way to convey cultural / humn / artifacts / but I believe that because cities like London and New York are very cosmopolitan they also allow for cultural differences.

Pesquisadora: they allow for cultural differences ...you think...how so?

E3: Like I said / as I said/ if the students get the opportunity to live abroad / you know / to take / for example a university course or an MBA or whatever / they will be living in cities where probably they will meet people from different cultures / so eventually they will learn that people from different countries have different accents / when speaking in English / so / I believe the English language is usually the way / the means / you know / of opening the doors to other cultures as well not only the cultures from English speaking countries.

Entrevistado nº 4

Pesquisadora: What is the relationship between language and culture?

E4: I think everything is combined when comes to language and culture / because if you learn a language it means that you have an interest in the people that speak that language / so you have to know their culture / because if you learn English and then you travel abroad / I don't know/you intend to live abroad / you have to know a little bit about their culture too.

Pesquisadora: Which culture do you believe the English language represents nowadays?

E4: Nowadays? / I think America? / the United States? / because that's what adolescents want / to go to the States and to know New York and Disney World and California / and San Francisco / so / I think a little bit of London / so / not that much between the teenagers/but mostly the United States / I think.

Pesquisadora: Do you believe English teachers are an instrument of culture spread?

E4: Yes / everything can be brought into context inside the classroom / so / humn / like / vocabulary / you have to bring that to a context / and that brings culture along with it / so / slangs / when you're going to use slangs / in the United States / or / when are you allowed to use that kind of vocabulary or not / like / conversations.

Entrevistado nº 5

Pesquisadora: What is the relationship between language and culture?

E5: Well / I think there is everything / everything is related / because when people try to learn / humn / a language / they read books / they / humn / research things on the internet / they get more in touch with culture / which is great / my best students at the NGO are the ones who really like to read / which is impressive 'cause they come from public schools and work all the time / but they feel impelled o read more because of the language / and / you know / when you can read a book in the original language / that's really great / it's much better than trying to read the translation

Pesquisadora: Which culture do you believe the English language represents nowadays?

E5: The American Culture.

Pesquisadora: Really? Why?

E5: For sure / I think so / humn / especially in Brazil / we watch American TV / we listen to American songs / I was watching Saturday Night Live the other day / 'cause I wanted to practice listening / and I was really impressed that I couldn't / that I COULD understand all the jokes / they were talking about things happening in the United States / and I was able to understand the jokes / well / as if it was / if it were a show in Brazil / so / I don't know if it's more / that American culture is stronger with me probably / yeah / [risos] / but I think it's the most important culture for the English Speaking language / most of my students focus in the United States / they want to go [unintelligible] the States.

Pesquisadora: Do you believe English teachers are an instrument of culture spread?

E5: Yeah

Pesquisadora: How so?

E5: We have to motivate the students to read and be in contact with? / subjects that they like / so you can show them culture can be fun / and books and films and music / those are things that we can show to the students and they can get the feeling of how great that is / humn / [my] musical knowledge comes from [a] teacher / [tosse] / she liked rock'n'roll but not classic rock / she liked weird progressive rock'n'roll sounds / and since that moment / I started researching different bands / so she introduced me to culture / and / humn / I think teachers are great ways to introduce culture to students.

Entrevistado nº 6

Pesquisadora: What is the relationship between language and culture?

E6: Well / they're intertwined/because / you can't really / well / you could / when you think of / for example / English nowadays it's / it's / sometimes used without reference to / a particular culture / because it's become a *lingua franca* / so people sometimes use it / so you will have non-native speakers communicating in English / and / the original culture of English? / if you think of it as Anglocentric / you know / Britain / or / American / for example / will not be present / and / at the same time / I think / when you're studying a foreign language / there is something that draws us into learning more about the culture as well/and I think it makes it more interesting / I remember when I did / like / Latin in college / for example / my professor would often give us tips of information / like / OK / the meanings of words / and / why this particular word meant that and she would give us a story/and I remember when I / I tried to learn German twice / and / and I remember one/the second teacher I had / he'd sometimes explain things / like / well / you know/the verb for "open" is this / because think about the Middle Ages / think about the books then / they were heavy / so he would hit the books / so the verb is "blah" because it's HIT / and then / the other thing is house / so / like / you know / tell us these things / which are interesting and they show us / like / something about the way that a certain culture? / like / the way they view it / something which might be different from the way/from your own perspective / humn / and I think languages are a way of broadening things / of helping you see things through / like / different lenses / because it always / like / adds to your repertoire?/ like / when you compare two languages there's always something that's gonna be different in terms of how people use a certain expression or something that people see in a certain language which is not common in another language and that goes / and that might be dealing with culture and that I think is nice / I remember / I have this friend whose mother is American and she's also American but she came to Brazil at an early age? / and I remember her mother saying that her grandmother back in the States once complained that "Oh! She's so impolite!" / and the thing is/even though she had learned English at home / she'd learned English in Brazil / from her mother / so she/ and she'd learned in Brazil we normally use intonation to show that / oh / you know if you're asking for a favor? / we don't always go around saying / like / "por favor" or whatever / her grandmother felt she never said please and/you know / I think that bothered her / she was / she felt her granddaughter was rude / and / OK / she was bilingual / she knew both languages / but there was this cultural thing she hadn't mastered yet as a kid / so / humn / and I think there is always / like/these interesting / humn / things.

Pesquisadora: Which culture do you believe the English language represents nowadays?

E6: Well / I don't think / ah / I think / we can try to / I think / when people think about it / especially students / they normally attach it to Britain and North America? / ah / and maybe Canada, New Zealand, Australia, South Africa / but I think there is less of an interest in / humn / the culture? / maybe? / of these places / then there are / like / for example / like / if you're learning French or German / I think you're more interested in their culture and the cultural aspects / then when you're learning English? / because people are more interested in using the language to get by/and I think we have come realize that / it doesn't / it represents a certain country/people will / if you ask them / like / so what language does English represent / they will think of the States probably / most often / but / at the end of the day / I don't really think people/are as interested in learning the culture with English specifically as with other languages or they are more (actively) interested in enriching their cultural repertoire? / so to certain extent / well / there is something / of course / in English that represents / ah / America or Britain / but / I think that because of the fact that / it's become a *lingua franca* / it also represents this/diverse? / or the diversity that we have now with all sorts of people coming together? / and using English to communicate? / 'cause it's a common language to / many people / but if I were to give an answer / what countries / or what cultures it's representative / I'd say / the States / or Britain / I think that those would be the two most obvious answers.

Pesquisadora: Do you believe English teachers are an instrument of culture spread?

E6: Well / I think so/but I also think that / nowadays / because of the fact that people are not always learning English to communicate with English people or American people or Canadian people / and this is something / I think/has changed even in course books sometimes / like / what I noticed is / they incorporate more elements from different cultures so people can / humn / transitioning / from different cultures more smoothly / and without hearing just the culture of / OK / so this is appropriate in the States and this is appropriate in Britain / that's it / but 'cause you might be using English to talk to someone from Germany / for example / and what is appropriate in Germany / and / certainly not American customs / you need to know what kind of customs would be appropriate in Germany / even though you're using English / humn / so / I think / we can be elements of culture spread but I think we need to take a more diverse approach? / rather than concentrating on the countries that might've / that might be said to originate the language? / and / and give students this / you know / more diverse / humn / perspective?

Entrevistado nº 7

Pesquisadora: What is the relationship between language and culture?

E7: I think it's very / they are / humn / completely connected / I think that / it's one of the things that / for example / we were having actually a discussion in class about that the other day / because one of the / my advanced / ah / classes / was about translation? / and one of the topics that came up is this / the difficulties / or some of the challenges that translators may find from translating simply based on technical knowledge of the language / which is very hard to do 'cause you need to know context / you need to know culture in both sides so that you can translate properly / so it makes sense in the new language / and I think that they are very / ah / they are strictly connected because the language / humn / also reflects the way people talk to each other and the way they're / they behave so much that for example you go to the US / the way people talk in New York is not the same way people talk in Jersey / and it's neighbor / they are neighbor states/ it's not the same way / definitely not the same way they talk in the South or in California / and the same in Brazil / the way people talk in the North is not the same way we talk in São Paulo or the way they talk in the South / so / not only in accent / but the way people / you have special words / not special / different words meaning the same thing in different parts of the same country / sometimes the same state / Santos you have one word for bread/the "media" / which is different from here / so it's / humn / language / it's involved on the way people live their lives / and the way they behave/and the way they are raised too/so I think they are totally connected.

Pesquisadora: Which culture do you believe the English language represents nowadays?

E7: You mean from a specific country? / I would say English language / doesn't only represent American culture? / I think it would be naïve and silly to say because you have English in hundreds / not hundreds / dozens of other countries / and I think that it represents / today/it almost / humn / englobes a world culture / because everybody at some level in every country speaks English / so English is everywhere / you don't need / ah / we were talking about that the other day / if you have English you can go anywhere in the world and you're going to communicate somehow / so it adapts/you have different / extremely different words from American and British English or / humn / oh God / Ireland and Wales and other different countries and territories that speak English / but I think English is everywhere a little bit / it / it represents a / the / the birth or the beginning of American culture / British culture and / humn / Australia / New Zealand / but it's / it's becoming part of / a little bit of every culture / you see here on Brazil / people on the shops / they don't put that is "liquidação" / they put that is for sale / so it's becoming little by little / it becomes part of other countries' cultures too so it's something that you can't deny/or avoid/it's just how it is / because everybody speaks English.

Pesquisadora: Do you believe English teachers are an instrument of culture spread?

E7: Yes / definitely / well / I think / I say for myself / ah / I lived there for six years / in the US / so I try to bring a little bit of that in my classroom / so / ah / we were talking about commuting the other day/definitions of transportation / and I was explaining / contextualizing / commuting with my students/explaining how I would commute from Brooklyn to New York every day / or how when I was an Au Pair / the parents would commute from long Island to New York / come back/so/having lived certain parts of their cultures / I think / of their culture / I'm sorry / helps me in the classroom / if a student asks / humn / something about food / or about behavior / or do people use this or that / I think I have a little bit of knowledge to tell them because I lived the culture / so / even if you don't live / ah / I think it's important to research and to keep yourself updated with some of / ah / the changes because / ah / culture / the basic of culture is the same but / ah / the details change very fast / and I think this is important / slangs / for example / of course you don't teach formally slangs in the classroom but / it's important for them to know / 'cause / if a student goes to the US and communicates / he's gonna hear or she's gonna hear / ah / slangs all the time and big part of the culture and understanding how things work/either it be tipping/things like that/are important.

Entrevistado nº 8

Pesquisadora: What is the relationship between language and culture?

E8: It's got everything to do with culture / humn / so much really / music / and films and literature / humn / and again / you know / in our jobs as teachers / you can bridge that in a way, right? / bringing films to class / bringing radio / references to books and / the whole manners thing / you know / good manners / and HSBC have very nice series of efforts on these differences in languages / mental / what you're saying when you say to/you know / the immigration officer / live / place / what to say / like / family / if you're / if you're living with your host family / and they're Mexican / or they're Iranian / language IS culture / totally.

Pesquisadora: Which culture do you believe the English language represents nowadays?

E8: Humn / I think / worldwide or? / like / in Brazil? / in São Paulo? / open question / well / I think worldwide / I guess it's / and especially now with all these / terrorist attacks / it's probably language of the / the / you know / of power / language of power / it's language of business / humn / I don't know if there's a nationality really / I think it's / when you look at / like / humn / music / and movies / predominantly / obviously / American / but / I'd say language of business / language of opportunity / language of culture / ah / being part of the world you know / you know like / without English / you can't do much/it's a very difficult question [risos]

Pesquisadora: Do you believe English teachers are an instrument of culture spread?

E8: Yeah / yeah / yeah.

Pesquisadora: How so?

E8: oh boy / I loved it at "X" / you know / to / sort of / and / you know / course books at "X" / they are mainly / British / they say it's a global language and / blá-blá-blá / but / they're mostly / they bring British English / I started with the American accent / I studied for two, three years / in an American school / and I taught for four years at an American school / with an American accent / and that was my first question when I was hired at "X" / back in (city) / where / how the hell / where did you get that American accent / and twenty years at "X" / I probably lost a lot of it / I still feel there is a lot of an American accent in my English / humn / boy / and / to / I know you guys have a sort of an arrangement with the American Embassy.

Pesquisadora: We are a Binational Center / so / which means we have a partnership with the American Consulate / but that's about it / they sponsor a few programs / and they sponsor some of the / huh / teaching development courses / but that's about it.

E8: And to be able to sort of switch sides in a way / [risos] not really / [risos] I think globally / but to / I guess I've / I already did that / you know / most of the podcasts I subscribe to / are NPR / PRI / humn / do you? / do you? / do you like podcasts?

Pesquisadora: Yes / we use a few

E8: I listen to America most of the time / when you think of [unintelligible] actors / and The New York Times / so / humn / I say it would be / I enjoy that / and I will enjoy doing that / I believe we can be instruments / in a good way, right? / so much culture to spread.

Entrevistado nº 9

Pesquisadora: What is the relationship between language and culture?

E9: Humn / the first class I teach / I give to my students / humn / I mention that / humn / that / first / first thing I do / is to ask them if they like the language or not / of course some say that / they don't / and then I ask them what they do to get in contact with / what they know about the culture / and then / when I tell them that it's not only American culture / there are other countries that they can relate to? / humn / and the / to learn a language better / first of all you need to start liking it? / and to achieve that / you need to be able to accept their culture / and / huh / get in touch with that / through films / or music / or learning about their habits / so it has everything to do / they are totally interdependent / I believe / and I myself / huh / when I travel / and I tell them / it's really / humn / good to learn some / some basic things / yeah / because when you travel / and you try and make an effort to speak that language / even if it's just some words / they feel / huh / happy because we are trying / it has everything to do / with culture.

Pesquisadora: Which culture do you believe the English language represents nowadays?

E9: The world? [risos]

Pesquisadora: The world culture?

E9: Yeah / because it's a / it's a / world language? / humn / I don't think English belongs to any culture specifically / everybody knows it nowadays / humn / well / of course / I love the UK / right? / but I'm interested / and I / I / I think that when we teach English / huh / although we assume one accent / in the end / it's a Brazilian accent / but we / we / I try to make my students aware / that / huh / there is no such a thing / huh / not that strictly / but / there is no such a thing as / OK / let's learn this English / American English / or British English / because we have even Indian English? / yeah? / so you shouldn't / huh / label English or any language 'cause nowadays we relate to people / huh / you are likely to speak English to a non-native speaker than to a native speaker / so / I think it belongs to the world / yeah.

Pesquisadora: Do you believe English teachers are an instrument of culture spread?

E9: Yeah / they / they / they / they HAVE to / they / huh.

Pesquisadora: Really? Why?

E9: Well / not that they HAVE to / but / huh / as a teacher / huh / and no matter what / huh / what subject you're teaching / you have to be / to / to [unintelligible] what's going

on in the world / and as an English teacher / you are supposed to at least / huh / some things from different / huh / fields / and areas / you are not supposed to be an expert / but / you can / huh / make your students interested / because the group you have / they are / huh / they come from different areas / if you just focus on one thing because you like / yeah / only one thing / you might not be / huh / successful in wrapping their attention / so / we / that's why / I like reading / and when I say that / I like literature / but I like reading / you know / all kinds of / huh / science of course / as a biologist / but I do think that we have to / humn / humn / inspire them.

Entrevistado nº 10

Pesquisadora: What is the relationship between language and culture?

E10: Ah / It's total / the relationship / ah / culture / language / it's part of it / it's part of the / culture / language is something that is constructed socially so it's always transforming socially / humn / and when you learn a new language it's impossible to detach it from culture / I think / through culture you can understand many aspects of the language / and vice-versa.

Pesquisadora: Why?

E10: Because of the social construction that happens between the language / for example / if you go to a specific place in the United States and they have a way to speak / and / their accent / the words they use / and everything is related to the way they interact with each other and THEIR culture / so that's why I think it's absolutely attached.

Pesquisadora: Which culture do you believe the English language represents nowadays?

E10: Well / it's hard to say / right? / [risos] / I think / well / there is a lot of / people say / there is a lot of things about English as a *lingua franca* so it's something global / from many people / I believe that / as well / though I / I / it's interesting of course to / I like / I think it's interesting to / to teach accuracy and the pronunciation etc / but / I think that English as a *lingua franca* really shows that there is no exact culture that is attached to the English language now / there are many countries speaking the language / humn / but I still think that / humn / it's important to bring to class American culture / British culture / I think this also helps build a great knowledge about the language.

Pesquisadora: Do you believe English teachers are an instrument of culture spread?

E10: Of culture spread / humn / well / I think it depends also on the / I think it / it's something that happens automatically because of the attachment between language and culture / but also it depends on the student's interest / sometimes they're interested in learning the lang (...) / of course that automatically they are going to learn a lot about the culture / yeah / I agree.

Pesquisadora: Why? How so?

E10: Because when you're teaching a language / you / I think it's interesting / for example / to bring something related to the culture that surrounds the language / though it's a global culture nowadays / but / for example / if you're teaching a business

class / I think it's interesting to bring / humn / humn / the culture of the business environment / and / in different countries / and in different relations / uh / when you're teaching teenagers / they like / they enjoy that you / bring culture / that you bring music / into the class / and movies / all kinds of students, right? / so / I think it's inevitable.

Entrevistado nº 11

Pesquisadora: Tell me a little bit about yourself: how you learned your English, what made you decide to become an English teacher and your teaching experience.

E11: While I was abroad / I was living with a family so I got to really experience / not just the language but also the culture.

Pesquisadora: What do you mean by that?

E11: I mean I lived with two different families / the first family was in Long Island / since I was actually living with the family I wasn't just / like / learning English at school / I was actually talking to people / and I got to meet people / like / native people? / I wasn't just friends with other foreigners / so I got to learn the language that they speak on a daily basis and / slangs / and things like that / and I had the opportunity / because I lived with a family / I had the opportunity to actually go out with them and do the things they did on a regular basis / and /stuff like that

Pesquisadora: What aspects of the culture you thought/think you learned this way that you couldn't have learned any other way?

E11: I think / the full of the culture / the things that they like to do / humn / the first family I lived / was of Irish descent / so they were catholic / they would go to church / and they would talk a lot about religion with the kids / and I got to / actually / see what it's like to live with an American family / their culture is different / like / me growing up? / I had a lot of free time to play around / and / run / and just be a kid / and they have a different culture / they like kids to be busy / and to / learn lots of things / I think because/ because of the culture / really / in college/ they want people to have this / humn / ground knowledge of / about / as many things as they can / so / the kids I took care of / in the first family / they had all those / extra activities / like horseback riding / and choir singing / and / dance / and / music lessons / so I was always busy / and always running around with them / humn / and the / so I had to experience that / I guess / they were a family that was / I guess pretty similar to / what my family / my friends' family are here in Brazil / but they had many different aspects / they were close knit as a family / so they were always having family meetings / and things like that / and I got to experience that with them?/ but on the other hand some other things were very different / like that thing I said / like the kids were always running around / and doing stuff / I guess / I had much more free childhood / in that sense of speaking / the second family I lived with? / they were from Manhattan? / and they were an African American family / they lived in Harlem / so I got to see a whole other side of the culture because.

Pesquisadora: Like for example?

E11: Because everything is different / like / the language is different / the slangs they use are different / from the slangs that people on Long Island use / humn / because they were African American / they were very close to the hip hop culture / like / the little girl I took care of? / in that family? / she took dancing lessons as well / while the girls on Long Island did ballet / the girl in Harlem / she also has ballet / but she also had African dance lessons / she had hip hop lessons / so I got to experience two very different sides of / living in America / and / I think that was amazing / that was a really good experience.

Pesquisadora: And / ah / If you think about these two experiences and if you think about the American culture. How... How... What perspective of the American culture – if you may call it – you would say you have nowadays?

E11: Well / I guess / before I left / I had this idea / that I guess most people in Brazil have / that / life in America is perfect? / and you know / like / we / they sell that image of the American Dream / and we think that life there is perfect / and things here are not as good / but then once you're there / you get to see that it's not always like that / it's a huge country and it has lots of social issues just like Brazil has / so / my perspective / my perspective / changed in that aspect / I got to see that they're actually real people like us and they have real problems like us / and then / not all / it's not everything pink flowers and rainbows / and butterflies / you know / but / humn / it's also really nice / because I got to see that they're just people like us / you know / humn / this family that I lived with in Harlem I really connected with them? / I identified with them a lot / because / I guess the African American culture is very similar to the Brazilian culture in some ways.

Pesquisadora: How so?

E11: I think they are more / humn / open? / to new people? / and they are more receptive than / humn / white Americans? / I never had any problem with the white family I lived first / but I felt more at home with the African American family / they were more welcoming / you know / they were always partying / and laughing / and having fun / and they're always listening to music at home / it felt / to me it felt like home / you know / and they / I was really / like / part of the family / with them / so that was really nice too.
(...)

Pesquisadora: What is the relationship between language and culture?

E11: Well / I think they're very closely related? / humn / like I said / I lived with two very different families / in two very different locations / and I could see that / language is part of the culture / so / according to the place where you live / and the experiences you have / you're gonna say things in a certain way / you're gonna use a certain kind

of language / a certain kind of slangs / slang / so / humn / I believe it's very closely related / a person who grows up inside the hip hop culture in Harlem / for example? / they're gonna have a different background / and they're gonna use a different kind of language / than a person who / grows up in / I don't know / humn / countryside in Texas.

Pesquisadora: Which culture do you believe the English language represents nowadays?

E11: Well / I think / the USA is a very / it's a multi-cultural place? / so / I can't say it represents one specific culture / I think / it's like a big pot with all those different cultures getting mixed up and / every / each of them influences the other / you know / you got the Hispanic people / you got the Arabic people / you got the African Americans / you got the white people / and they're all connected / you can't really separate the culture from / OK / if you go to a specific neighborhood / you're gonna see that a certain culture is / humn / more prominent in that neighborhood / but / you still have aspects from the other cultures / there.

Pesquisadora: Do you believe English teachers are an instrument of culture spread?

E11: Yes / definitely / I believe it's...

Pesquisadora: Why is that?

E11: Because I believe it's part of teaching / don't think / I think it's / like I said / I think language and culture are very related / and I think it's impossible to teach the language without teaching at least a little bit of the culture / whether it be through music / or movies / or bringing news / humn / news articles / so the / for the students to read / it's already / it's culture.