

DES-VINCULAR O INGLÊS DO IMPERIALISMO: HIBRIDISMO E AGÊNCIA NO INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL

DE-LINKING ENGLISH FROM IMPERIALISM: HIBRIDITY AND AGENCY IN ENGLISH AS AN INTERNATIONAL LANGUAGE

Clarissa Menezes Jordão¹

RESUMO: Este texto aborda algumas das representações sociais sobre a língua inglesa como língua de comunicação entre usuários com diferentes línguas maternas, examinando possíveis impactos destas representações no trabalho com Inglês em sala de aula. O embasamento teórico que orienta a análise apresentada fundamenta-se em (1) concepções pós-estruturalistas de sujeito, discurso, saber e poder, assim como em (2) teorias pós-coloniais sobre identidade, resistência e mudança. A análise apresentada ressalta o caráter híbrido das construções identitárias dos professores de línguas estrangeiras (tanto aquelas construídas por eles quanto as construídas *para* eles), especialmente no engajamento de tais construções com as línguas/culturas estrangeiras e na interpolação de suas línguas/culturas nativas.

Palavras-chave: inglês como língua estrangeira; pós-estruturalismo; pós-colonialismo.

ABSTRACT: This article discusses some of the social representations about the English language as the means of communication for users of various first languages, examining some of the implications of these representations for Brazilian teachers of English. The theoretical underpinnings of the analysis presented here are based on (1) poststructural conceptualizations of subject, discourse, knowledge and power, as well as (2) postcolonial theories on identity, resistance and change. Such analysis foregrounds the hybrid character of foreign language teachers' identity constructions (both those made *by* them and those made *for* them), especially as far as the engagement with the foreign lingua-culture and the interpolation of their native lingua-culture are concerned.

Keywords: English as foreign language; poststructuralism; postcolonialism.

...esse grandioso papel organizador da palavra estrangeira — palavra que transporta consigo forças e estruturas estrangeiras e que algumas vezes é encontrada por um jovem povo conquistador no território invadido de uma cultura antiga e poderosa (cultura que, então, escraviza, por assim dizer, do seu

¹ UFPR.

título, a consciência ideológica do povo invasor) — fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse a ideia de poder, de força, de santidade, de verdade, e obrigou a reflexão linguística a voltar-se de maneira privilegiada para seu estudo (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p.101).

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Em outro artigo² afirmei que o período colonial supostamente já acabou: a maioria das ex-colônias europeias são agora nações independentes. Afirmei também que, mesmo assim, os “impérios” continuam a nos assombrar, exercendo forte influência não apenas nas nações antes dominadas por eles política, econômica e culturalmente, mas no planeta como um todo. Embora o colonialismo *per se* não se instaure ou revele nas sociedades contemporâneas como ele costumava fazer nas sociedades coloniais, existe outra forma de colonialismo no mundo hoje, exercendo uma dominação nem sempre fácil de ser identificada. As nações conhecidas como “adiantadas” (ALTBACH, 1971) — hoje chamadas de “Norte Global”, “desenvolvidas”, “nações de primeiro mundo” ou mesmo genericamente “Europa” — ainda têm forte influência sobre outras nações, especialmente em termos do que conta como conhecimento/desenvolvimento, cultura e educação. Nossos modos contemporâneos ocidentais de saber, de produzir e distribuir conhecimento, ciência, produtos culturais, bem como nossas vidas intelectuais, por assim dizer, são diretamente informadas e influenciadas pelas formas de construir o mundo de nossos “antigos” colonizadores (MIGNOLO, 2000).

Uma destas formas está na construção do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a partir da instauração de uma distinção entre falantes nativos e não-nativos como construto central nas teorias de aquisição de línguas. Tal distinção, com

origem no período colonial, foi reforçada no início da abordagem comunicativa dentro da área de ensino-aprendizagem de línguas (JORDÃO, 2013), e ainda informa as identidades de professores de inglês e influencia, portanto, as maneiras como tais professores se veem e são vistos por suas comunidades. O ensino de uma língua estrangeira (LE), mesmo quando explicitamente visando a comunicação internacional (entre usuários não-nativos do inglês, por exemplo), costuma posicionar os “não-nativos” localmente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem numa relação subalterna perante a autoridade atribuída aos “nativos” em relação ao que se considera “sua própria língua”³.

Em função disso existem tentativas de construir novos modelos que distinguem entre inglês como língua *estrangeira* e inglês como língua *internacional* (DEWEY, 2007; GRADDOL, 1997; RAJAGOPALAN, 2005; PRODROMOU, 2006; GIMENEZ ET AL, 2010). Muitos pesquisadores insistem em que se usem novos termos para destacar funções mais recentes da língua inglesa na cena global, termos como *Inglês como Língua Franca* (SEIDLHOFER, 2001; JENKINS, 2006, CANAGARAJAH, 2006), ou *Inglês como Língua Internacional* (MCKAY, 2003; SIQUEIRA, 2011), ou *World English(es) — Ingleses Mundiais* (RAJAGOPALAN, 2003)⁴. Entretanto, as conotações ligadas a cada termo variam grandemente entre os pesquisadores, e *língua estrangeira* ainda parece ser o termo que primeiro nos ocorre ao pensar no ensino-aprendizagem de inglês no Brasil. Portanto, ILE (Inglês como Língua Estrangeira) pode ser usado como uma espécie de “termo guarda-chuva” que abarca tanto os pressupostos envolvidos no uso

² JORDÃO, Clarissa M. A Postcolonial Framework for Brazilian EFL Teachers' Social Identities. *Revista Matices*, Universidad Nacional de Colombia, v. 2, 2008. O presente texto retoma vários aspectos do texto publicado anteriormente, revisando e atualizando a argumentação.

³ Utilizo aspas nesses termos para ressaltar que eles têm sido amplamente questionados por muitos pesquisadores na linguística aplicada. Alguns destes pesquisadores são Halliday, (2005); Holiday (2005); Llorca (2004); Kumaravadivelu (2003); Davies (2003); Phillipson (1992); Rajagopalan (2003, 2005, 2010).

⁴ Para possíveis distinções entre os termos *língua franca*, *língua internacional*, *língua global*, ver JORDÃO (2013) no prelo. No presente texto os termos são tomados como sinônimos, ignorando estratégica e intencionalmente as diferentes implicações de cada um deles.

tradicional de ILE quanto o que se tem mais recentemente chamado de ILF (inglês como língua franca) ou ILI (inglês como língua internacional), sendo que os dois últimos termos (e seus correlatos) relacionam-se a uma necessidade explícita de descolonialização ou des-ligamento, como veremos adiante. Neste texto, entendo e utilizo o termo ILE como englobando necessariamente as questões voltadas ao uso do inglês como língua internacional.

ILE virou uma commodity reservada às classes médias e altas (JORDÃO, 2004a). O inglês é comprado e vendido como mercadoria, com base na crença generalizada de que o domínio desta língua traz às pessoas (inclusive às das classes, raças e culturas menos privilegiadas) possibilidades de melhoria na estratificação social (MAY, 2001). Outra crença comum partilhada por muitos pesquisadores é aquela que “equaciona letramento com racionalidade e habilidade intelectual”⁵ (NORTON, 2007, p. 9) e posiciona a língua inglesa como a língua internacional da ciência, da mídia e da tecnologia. Segundo Norton (2007, p. 9), desta dupla crença decorre a possibilidade, ainda mais complicada, de que “as pessoas letradas em inglês [possam ser consideradas] como mais racionais e mais intelectualmente capazes do que aquelas que não sabem inglês”⁶.

O ensino-aprendizagem de ILE no Brasil tem sido historicamente uma reprodução dos ditos “modelos internacionais” de aprendizagem de línguas — a maioria desenvolvida no “Norte Global” ou, em outras palavras, na Inglaterra e nos Estados Unidos. A formação de professores de ILE tem seguido os mesmos modelos, normalmente tendo como objetivo final desenvolver “conhecimento *para* a prática”, raramente preocupados com o “conhecimento *da* prática” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). Alunos e professores⁷ de ILE no Brasil têm oferecido resistência a tais modelos,

⁵ “equates literacy with rationality and intellectual ability” Tradução nossa.

⁶ “people literate in English [could be considered] as more rational and intellectually able than those who are not” Tradução nossa.

⁷ Usarei aqui o generalizador masculino, por uma questão de economia e clareza, embora reconheça com isso estar me submetendo a (e reforçando para o leitor) o caráter discriminatório da língua

fazendo dos desejos e pressupostos importados e projetados por modelos estrangeiros ao ensino-aprendizagem de ILE neste país tornarem-se, por um lado, experiências de fracasso e impotência (ouve-se comumente de alunos e professores de inglês afirmações como “não queremos aprender, nem devemos estudar a língua do imperialismo”, “não se aprende inglês na escola pública mesmo”), e por outro lado, experiências de sucesso tingidas com pedidos velados de desculpas (visíveis em comentários como “aprendi inglês, *apesar* da má qualidade do ensino”, ou “tive o *privilégio* de aprender, nem todos têm a mesma sorte”⁸).

Embora os professores de ILE invariável e insistentemente apontem, sempre que podem, as mesmas restrições que afligem seu trabalho há anos (como a desvalorização da profissão, os baixíssimos salários, as condições precárias no dia-a-dia das escolas, a má formação inicial e continuada que recebem, etc.), nada parece ter causado tanta comoção nacional na categoria quanto a oferta obrigatória do espanhol como LE nas escolas públicas nos idos de 2004. Talvez isso seja uma evidência do quão política é a educação, do quanto a escolha da LE a ser ensinada-aprendida no Brasil, país com tanta diversidade, seja uma questão que precisa ser debatida com a opinião pública. As associações de professores costumam se manifestar pouco, e somente *em reação* a propostas de políticos mal informados, assim como as autoridades em linguística, os pesquisadores universitários, também pouco se manifestam e, quando o fazem, é via de regra em “resposta” a um movimento iniciado por outrem: temos dificuldade de propor ações a partir das bases, de construir planejamentos linguísticos

portuguesa. Acredito que o uso do gênero masculino permite às mulheres que se identifiquem constantemente com seu lado feminino, cerceando os homens de uma oportunidade para identificarem-se com seu lado feminino. O uso do feminino como generalizador, entretanto, ainda causa estranheza e desviaria a atenção para questões importantes, mas não diretamente tratadas no texto.

⁸ Tais afirmações foram realmente produzidas por professores de ILE em escolas públicas brasileiras e coletadas durante meu trabalho como consultora da Secretaria de Educação do Estado do Paraná em 2004 e 2005. Os oito anos que se passaram parecem não ter modificado esta realidade: continuo ouvindo tais argumentos no trabalho desenvolvido mais recentemente tanto junto ao Núcleo de

nós mesmos, de apresentar projetos de políticas públicas para o ensino de línguas no país, de tomar a iniciativa, enfim. Enquanto não conseguimos nos organizar, as ações dos governos parecem ser construídas de cima para baixo, normalmente ignorando as universidades, os professores, as associações profissionais, que por sua vez não conseguem lidar com suas diferenças para unir-se em torno de propostas comuns.

Em termos gerais, é neste e para este contexto que se voltam minhas reflexões, contexto para o qual as teorias pós-coloniais têm muito a dizer. Ao considerar as formas das relações neo-coloniais na contemporaneidade, o escopo das teorias pós-coloniais tem se alargado desde que a academia primeiramente considerou com seriedade questões de dominação cultural nas colônias e ex-colônias. De acordo com Ashcroft, Griffiths, e Tiffin (2006, p. 2), o “tecido complexo do campo”⁹ da teoria pós-colonial envolve a discussão da experiência [colonial] em vários formatos: migração, escravidão, supressão, resistência, representação, diferença, raça, gênero, lugar, e respostas aos influenciadores discursos mestres da Europa imperial, como história, filosofia e linguística, e as experiências fundamentais de falar e escrever através das quais tais discursos vêm a ser¹⁰.

Se tomarmos esse como escopo da teoria pós-colonial, veremos que a educação/formação de professores, e mais especificamente de professores de ILE no Brasil enquadra-se bem neste tecido, pelo menos em relação aos aspectos apresentados no desenvolvimento deste texto.

2. HIBRIDISMO PÓS-COLONIAL: RESISTÊNCIA E AGÊNCIA EM ILE

Assessoria Pedagógica da UFPR quanto no PIBID-UFPR, ações que me colocam em contato constante com os professores de inglês da educação básica.

⁹ “complex fabric of the field” Tradução nossa.

¹⁰ “involves discussion about experience of various kinds: migration, slavery, suppression, resistance, representation, difference, race, gender, place, and responses to the influential master discourses of imperial Europe such as history, philosophy and linguistics, and the fundamental experiences of speaking and writing by which all these come into being” Tradução nossa.

Para relacionar a noção de hibridismo da teoria pós-colonial com estudos em linguística aplicada é importante compreender como a *diferença* é concebida neste referencial. Mais do que um traço biológico herdado (como raça) ou um aspecto cultural conferido pelo local de nascimento (como nacionalidade), diferença é entendida como um processo de representações/definições simbólicas construído discursivamente, num movimento constante de identificações e des-identificações. O sujeito, portanto, é construído como sendo discursivo também: é fragmentado, contraditório, contingente, fixado apenas provisoriamente. É um sujeito falante e falado, determinado pelo discurso e ao mesmo tempo dele determinante. Embora o processo de diferença (que também pode ser entendido como um processo de *construção de sentidos*, e neste caso chamado de *meaning-making*) não possa ser controlado de forma absoluta pelo sujeito, o sujeito pode resistir a este processo e pode agir sobre ele, especialmente nos momentos em que o deslizamento dos sentidos se torna aparente. O pressuposto aqui é de que os sentidos, assim como a diferença, também existem em fluxo constante, movendo-se de um momento a outro de fixidez provisória, nunca se fixando definitivamente e deste modo existindo em *différance* (DERRIDA, 1978), ou seja, estabelecido apenas em um momento transitório, numa relação de diferença com outros sentidos possíveis e de adiamento do desejo de completude que tenta fixar os sentidos. Tal movimento implica em haver sempre espaços de entremeio, onde os sentidos são fabricados criativamente para em seguida serem novamente fixados de forma provisória. É justamente nestes espaços rizomáticos de *intermezzo* (DELEUZE; GUATTARI, 2009; FOGAÇA; JORDÃO, 2012), chamados de *terceiro espaço* por Bhabha (1994, 1985), que a resistência e a agência acontecem.

Assim, a intervenção no processo de construção de sentidos (ou a agência sobre ele) não é necessariamente informada por um outro sistema de representação que se oponha radicalmente ao primeiro, ou que venha a substituí-lo, mas sim é uma

consequência do posicionamento do sujeito num espaço fronteiriço, num *terceiro* espaço que não é nem aquele ocupado pelo colonizador (pelo pensamento hegemônico ou dominante, por exemplo), nem pelo colonizado — é um espaço *híbrido* no qual as narrativas totalizantes, características do que Bakhtin chamou de “discurso *autoritário*” (que se julga monológico), são desafiadas e a suposta estabilidade dos sentidos se rompe, um espaço no qual o caráter conflitante de nossas representações é percebido. Homi Bhabha se refere a este espaço como uma “quebra temporal na representação”¹¹ (BHABHA, 1994, p.191) onde a ambivalência do discurso de autoridade é revelada e a subversão se torna possível:

Se o efeito do poder colonial é visto como um produto da hibridização, ao invés de ser visto como o comando ruidoso da autoridade colonial ou como a repressão silenciosa das tradições nativas, então acontece uma mudança importante de perspectiva. Ela revela a ambivalência na origem dos discursos tradicionais sobre a autoridade, e possibilita uma forma de subversão, fundada nesta incerteza, que transforma *as condições discursivas da dominação em bases para a intervenção*¹² (BHABHA, 1985, p. 144, grifo nosso).

De acordo com Costa (2006), para Bhabha a possibilidade de agência e resistência está na multiplicidade da diferença, nas possibilidades de construir diferentes formas de saber no hibridismo. Esses espaços (e sujeitos) híbridos, que resultam dos deslocamentos de sentido, podem resistir aos discursos totalizadores e criar possibilidades para a articulação de novos sentidos. Segundo Costa (2006, p. 126), o deslocamento do signo tem o potencial de hibridizar modos de saber e construir sentidos/saberes, “introduzindo a incerteza, a ambivalência, o ruído e a dúvida naquilo que parecia coerente, “puro”, preciso, ordenado”.

¹¹ “temporal break in representation” Tradução nossa.

¹² “If the effect of colonial power is seen to be the production of hybridization rather than the noisy command of colonialist authority or the silent repression of native traditions, then an important change of perspective occurs. It reveals the ambivalence at the source of traditional discourses on authority and enables a form of subversion, founded on that uncertainty, that turns the discursive conditions of dominance into the grounds of intervention” Tradução nossa.

Portanto, a resistência discursiva não se dá de forma pré-estabelecida, registrada num plano de ação explicitamente delineado: ela é “efeito de uma ambivalência produzida dentro das regras de reconhecimento de discursos de dominação conforme eles articulam signos de diferença cultural e os re-implicam dentro das relações deferenciais do poder colonial — hierarquia, normalização, marginalização, e assim por diante”¹³ (BHABHA, 1985, p. 41). A agência (da qual faz parte a resistência) se dá no mesmo esquema: ela é a interpolação discursiva, em meio a relações de poder, de formas diferentes de representação (de si e dos outros, de saberes e modos de saber) e sua transformação. Mais ampla do que a específica e necessariamente observável *ação*, a agência não pressupõe um plano organizado e pré-concebido para se atingir fins pré-determinados: agência refere-se, na teoria pós-colonial de Bhabha, a uma prática que acontece no processo discursivo de *meaning-making*, na produção de discursos que constroem, definem e categorizam, hierarquizando, pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer.

3. LETRAMENTO E ILE: FUNDAMENTAL SER CRÍTICO

Crença amplamente difundida: o ensino-aprendizagem de ILE nas escolas públicas do Brasil não tem sido bem sucedido. Embora a maioria dos alunos tenha aulas de inglês a partir pelo menos do quinto ano do ensino fundamental, continua a crença, eles não estão aprendendo (CELANI, 2003). De acordo com pesquisas recentes (LIMA, 2011; LIMA; SALES, 2007; CAMPANI, 2006) e com a impressão generalizada na sociedade brasileira, os alunos não sabem falar nem ler nem escrever em inglês, não conseguem acompanhar filmes ou programas de TV em inglês, não sabem traduzir nada, não são capazes nem de atender ao telefone em inglês. As razões apontadas para

¹³ “the effect of an ambivalence produced within the rules of recognition of domination discourses as they articulate the signs of cultural difference and reimplicate them within the deferential relations of colonial power - hierarchy, normalization, marginalization, and so forth.” Tradução nossa.

tal desastre vão desde recursos humanos mal formados (professores de inglês não falam inglês, não sabem dar aulas, são incompetentes) até problemas de infraestrutura nas escolas (salas superlotadas, inadequadas, barulhentas, sem recursos didáticos) e questões financeiras (o governo não investe o suficiente, as famílias e comunidades não se envolvem com as escolas, os salários dos professores são muito baixos)¹⁴.

A comparação entre o ensino de inglês nas escolas públicas e nos institutos particulares de idiomas parece acentuar ainda mais o “baixíssimo desempenho” ou o déficit das escolas públicas, aparentemente mostrando evidências de que aprender inglês é possível, uma vez garantidas alguns elementos mínimos às escolas, alunos e professores. Tais condições são idealizadas por alunos e professores das escolas públicas, que acreditam que seus papéis e posições na sociedade só poderão ser realizados se a eles forem garantidas as mesmas condições mínimas de infraestrutura que têm os institutos particulares: poucos alunos por turma, salas ambiente (onde se “respira” inglês por todos os lados, desde pôsteres nas paredes até quadros brancos e marcadores ao invés de giz), treinamento e atualização constantes nas técnicas mais modernas de ensino (ou seja, aquelas estratégias desenvolvidas em países “nativos” e importadas por nós), e alunos classificados e separados em níveis conforme seus conhecimentos prévios de inglês (BRASIL, 2006, p. 88-90). Entretanto, tais condições estão muito longe da realidade das escolas públicas, e o efeito do desejo frustrado de emular os contextos dos institutos de idiomas tem sido devastador: baixa autoestima, sensação de incapacidade, inferioridade, conformismo e passividade em alunos e professores, apenas para dar alguns exemplos.

¹⁴ Tais “problemas” têm sido mencionados à exaustão na literatura sobre formação de professores e em documentos oficiais produzidos pelo próprio governo na área de ensino-aprendizagem de LE, como, por exemplo, no “Relatório do Segundo Seminário para as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná para o Ensino Fundamental — Língua Estrangeira”, produzido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná em 2004; ver também Bellotto, 2002, Gasparini, 2005 e Barcelos, 2006.

Contudo, tal frustração só tem lugar quando a “eficiência” do ensino-aprendizagem de inglês é informada por objetivos exclusivamente “linguísticos” (em oposição a *discursivos*), que buscam indicadores de aprendizagem no repetição mecânica de estruturas linguísticas (regras gramaticais e vocabulário). Esta visão restringe a importância da aprendizagem de uma LE à instrumentalização, desconsiderando outros benefícios do contato com uma LE além do uso mecanizado de fórmulas verbais, como por exemplo, a ampliação das possibilidades de participação em comunidades interpretativas diversas; a consciência sobre como línguas podem ser culturalmente (assim como estruturalmente) diferentes e possibilitar diferentes modos de comunicação e interação entre as pessoas, diferentes modos de entender e fazer sentido do mundo; a percepção e experimentação com os papéis que diferentes línguas desempenham em diferentes sociedades (BRASIL, 2006); o potencial que uma LE tem para transformar nossas formas de saber e conhecer, e para transformar nossos modos de nos relacionarmos com conhecimentos diferentes e nossas formas de construir nossas identidades e as dos outros (JORDÃO, 2006).

O silenciamento destes benefícios mais amplos e menos mensuráveis que uma sociedade pode ter com o aprendizado de um LE, ao lado da projeção dos objetivos do ensino dos institutos para as escolas públicas, confere aos institutos privados uma aura de sucesso e às escolas públicas a posição de fracasso causado por um déficit aparentemente irreparável sem enormes investimentos financeiros e vontade política, ou seja, um déficit que não está ao alcance dos indivíduos (alunos, professores, diretores, pais, etc) superar. Em outras palavras, os institutos particulares, que costumam ter o foco do ensino em usos instrumentais de uma LE, consideram-se bem sucedidos; as escolas públicas, vivendo pelo desejo de atingir os mesmos fins instrumentais dos institutos, mas dentro de uma estrutura física e humana completamente diferente da deles, consideram-se fracassos completos no ensino de

LE (BRASIL, 2006; LIMA; SOARES, 2007; LIMA, 2011). A percepção crescente de que a lacuna entre os setores educacionais público e privado no Brasil pode não ser tão abismal quanto tem parecido, uma vez que alunos da rede privada também parecem não aprender inglês tão bem assim¹⁵ e que professores do setor particular parecem menos motivados e valorizados do que se costuma alardear, tem ajudado a aproximar os dois setores em sua dificuldade em promover o ensino-aprendizagem de LE no país.

Ainda assim, tal percepção aponta para uma dupla falha: os alunos parecem não aprender *na escola* (e pode-se facilmente ampliar o escopo desta constatação para incluir outras disciplinas além das LE), quer esteja ela em um ou outro setor. Se isso for verdade, então aos educadores parece haver duas alternativas: desistir da escola como um todo, procurando novas formas de ensinar e aprender em outros espaços (comunidades de prática, internet, família, redes sociais), ou conformar-se a “ensinar o mínimo” como o menor dos males (GEE, 2004), na esperança de que pelo menos uma quantidade mínima de informação possa *entrar* na cabeça dos alunos durante sua escolarização. Esta última alternativa, evidentemente, reforça justamente o que Freire chamou de *educação bancária* (FREIRE, 1996): em tempos de crise, deposita-se o mínimo e espera-se um retorno mínimo pelo investimento.

Bem, chegamos na metade do texto. Se nesta altura da argumentação você está absolutamente deprimido, deixe-me tentar animá-lo um pouco. Se você está furioso e discorda em gênero, número e grau do que foi apresentado como situação do ensino de LE no Brasil, permita-me tentar acalmá-lo. De qualquer maneira, agradeço por ter continuado a leitura até aqui e peço que persista mais um pouco.

A visão que chamei acima de “dupla falha” não é a única perspectiva sobre o processo educacional a nossa disposição. Existe pelo menos uma terceira alternativa às duas descritas no antepenúltimo parágrafo. Essa terceira alternativa apresenta a

¹⁵ Ver, por exemplo, o resultado da pesquisa realizada pelo instituto Global English, publicado em reportagem da Folha de São Paulo em 24 abr. 2013. Disponível em <<http://tinyurl.com/l86q3m2>> Acesso em set. 2013.

possibilidade de caracterizar-se num “terceiro espaço” que torna possíveis a resistência e agência. E talvez este espaço possa ser construído a partir de uma abordagem mais crítica à educação, baseada na perspectiva foucaultiana de que, juntamente com os usos opressivos do poder, as relações de poder nas sociedades são potencialmente positivas, produzem conhecimento ao estabelecer ou modificar certas relações entre diferentes formas de saber-poder e os conhecimentos que elas constroem (FOUCAULT, 2006).

A escola pode assim ter como objetivo maior oportunizar aos sujeitos, em especial alunos e professores, uma *agência* sobre as práticas discursivas (e assim sociais e políticas), examinando seus pressupostos, ou seja, os quadros de referência que as tornam possíveis, e suas implicações nas vidas concretas das pessoas dentro e fora da escola — e deste modo, produzindo entendimentos de como as ideologias e as práticas por elas informadas vêm a existir e como elas funcionam na sociedade, caracterizando conhecimentos e sujeitos, objetos e pessoas. Tais entendimentos, modificados e localizados, podem levar à manutenção ou transformação destas práticas, conforme os analisamos nossos espaços, nossas relações, nossas identidades, nossos contextos.

4. PODER E AGÊNCIA NA CRITICIDADE DO LETRAMENTO

Agência e situacionalidade assim entendidas permitem, portanto, a construção de um conceito de criticidade fundamentalmente diferente daquele que embasa algumas pedagogias críticas. Vou mencionar aqui apenas uma das principais diferenças entre as agora “clássicas” pedagogias críticas dos anos 80 e 90 e a abordagem que no Brasil chamamos de letramento crítico, que tenho apresentado como uma alternativa viável para tornar a escola mais significativa para a sociedade¹⁶. Na pedagogia crítica, os educadores recebem a função de ajudar os alunos a trilharem

¹⁶ Para maior detalhamento, ver Jordão, 2004b; Jordão, 2013 — no prelo.

o “caminho de libertação” que seus professores críticos trilharam — o caminho da luta contra as injustiças e a opressão através do uso da razão (entendida como “pensamento crítico”) e do engajamento com as causas sociais em forma de ação participativa (GIROUX, 1993; 1997a; 1997b). Esse caminho, percebido como “O” caminho para uma visão das coisas “como elas realmente são” e para o crescimento do indivíduo, para a ação socialmente responsável e engajada, não é desafiado pelas pedagogias críticas como sendo uma construção subjetiva, de caráter narrativo e localizado, realizada colaborativamente no mundo social. Esse caminho permanece, nas pedagogias críticas, como “A” alternativa universalmente válida e efetiva para que se alcance um mundo mais justo, independentemente dos diferentes sentidos que diferentes sociedades possam atribuir a categorias como “justiça”, e apesar de tal ideal muitas vezes assujeitar as pessoas a uma construção local de subjetividade que se projeta como universal (GARCIA, 2002; JORDÃO, 2004b).

Por outro lado, a noção de poder que embasa a visão de agentividade do letramento crítico está associada à ideia de que cada conhecimento, cada saber, cada ação e cada sujeito são sempre localizados (BHABHA, 1994), ou seja, pressupõem realidades culturalmente construídas nas relações que estabelecem entre diferentes perspectivas. Essas realidades, entendidas como narrativas, constituem-se em discursos e ao mesmo tempo constituem os discursos que as tornam possíveis, sempre imersos em relações de poder como entendido por Foucault. A partir dessas percepções sobre a natureza e o funcionamento do poder e da agência relacionadas ao discurso, as perspectivas pós-estruturalistas trazidas ao ensino-aprendizagem de LE pelo letramento crítico caracterizam-se como alternativas poderosas à homogeneização universalizante do pensamento moderno. O letramento crítico apresenta-se assim como uma perspectiva que pondera sobre os diversos caminhos que se podem tomar ao (e para) valorizar diferentes formas de conhecimento e de

conhecer, assim como confere às pessoas que as (re)produzem um papel fundamental no processo de construção de sentidos.

Gosto de pensar no letramento crítico como uma visão educacional que reflete sobre as diferentes valorações que produzimos sobre a qualidade de ações e de valores, assim como sobre os sujeitos destas ações e valores. Este processo de valoração caracteriza e define objetos e sujeitos, constrói nossa realidade; como tal, facilita ou dificulta a agência das pessoas conforme seja mais ou menos *autoritário* e *monológico* (BAKHTIN, 1981). O letramento crítico entende que cada concepção de conhecimento e de “boa prática” está imersa em pressupostos culturais, morais, ideológicos, cujo valor e importância lhe são conferidos por grupos sociais diferentes em contextos diferentes. Dependendo do prestígio e poder atribuídos a uma certa comunidade, também seus valores (e os conhecimentos e práticas adotadas por ela), assim como seus procedimentos interpretativos terão mais ou menos legitimidade aos olhos das outras comunidades e até a seus próprios olhos. Isso não significa que tudo seja válido ou que as relações de poder são ou devam ser eliminadas da equação: significa sim que o mundo é visto em sua natureza discursiva e, portanto, vem com o reconhecimento de que os valores construídos pelas sociedades, inclusive aqueles que nos são mais caros (como liberdade e democracia, por exemplo), são também construções locais projetadas como globais e construídas em relações de poder. Como tal, não podem ser impostos como se fossem verdades absolutas e condições únicas para a salvação, sob o risco de negarem a si mesmos e estabelecerem ditaduras culturais. Precisam ser problematizados, contextualizados em suas narratividades, questionados em sua capacidade de informar nossos processos de *meaning-making*.

Se conseguirmos *contrabandear* tal perspectiva em nossos sistemas educacionais, poderemos ser capazes de ver alunos e professores construindo, compartilhando e manifestando suas opiniões e permitindo-se transformar no contato uns com os outros e com a diferença. Poderemos, acredito, possibilitar a

transformação de si e do outro, exercer nossa agência de maneira informada e participativa. Se as transformações que se fazem neste processo serão boas ou ruins, difícil prever: bom e ruim só podem ser definidos em perspectiva, com referência a sistemas de valores e relações de poder que dependem de como grupos sociais específicos (não restritos a barreiras geográficas, mas construídos na medida em que compartilham procedimentos interpretativos) constroem seus mundos — ao invés de serem caracterizados pelo “desejo de poder” (FOUCAULT, 1980, 2006; WIELEWICKI, 2002) absoluto e arrogante que a possibilidade de existência de uma verdade única poderia conferir a alguns poucos escolhidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma análise da educação baseada na contingência de nossa agência, ao invés de focada em soluções milagrosas do tipo *tamanho único*, impede-me de listar procedimentos locais e provisórios, alternativas contextuais disfarçadas de soluções globais. Não tenho propostas bem definidas para resolver os problemas apresentados, como alguns leitores podem estar esperando. Isso se deve à minha crença tanto na natureza situada e contextual de cada alternativa concebida, quanto na noção freireana de práxis como uma prática teórica e uma teoria prática.

Para Freire (1998, 1999) existe uma interação profunda entre teoria e prática, a ponto de embaralhar a distinção entre elas e trazer à tona a noção de teoria como uma forma de prática. Palavras e agência. Assim, discussões “teóricas” e alternativas apontadas por teorias caracterizam-se como práticas em si, e como tal constituem-se em modos de saber e construir realidades. Outra implicação da práxis freireana é a reconceituação de agência em discurso, num entendimento de agência como prática reflexiva (não exclusivamente racional — MATURANA, 2001) que desafia constantemente, com base em diferentes perspectivas ideológicas, seus próprios pressupostos e as implicações de suas práticas, enfocando a transformação e

reavaliação constantes dos procedimentos interpretativos, assim como dos conhecimentos e sujeitos que eles produzem.

Desse modo, discutir e promover a transformação de perspectivas, conhecimentos e formas de saber (como textos acadêmicos “teóricos” costumam se propor a fazer) é exercer a agência e levar outros a exercê-la também. É oferecer bases para outras práticas nas práticas dos outros, e para o desenvolvimento de diferentes ordens de propostas (concretas, teóricas, éticas, políticas, estéticas, etc.) através das quais outros sujeitos, em outros contextos, podem contingentemente “resolver” problemas de forma contextualizada.

Portanto, a recusa em apresentar aqui propostas concretas como soluções não deve ter como consequência pessimismo e passividade. Pelo contrário: a consequência de não se ter uma proposta pré-fabricada, do tipo tamanho único, significa que precisamos sempre levar em conta a situacionalidade de nossas práticas e construir novas práticas de forma colaborativa.

Muitos pesquisadores e educadores, assim como setores da sociedade organizada, mesmo que cientes das dificuldades do sistema educacional veem a escola com confiança e esperança: confiança nos seres humanos que habitam o espaço escolar, e esperança de que os espaços institucionais na educação se tornem oportunidades para resistência, agência e transformação em colaboração. Essa visão de educação se faz possível dentro da perspectiva pós-estruturalista que enfatiza a qualidade discursiva do conhecimento, os aspectos narrativos da cultura, a estrutura capilar do poder. Ao invés de levar a uma atitude supostamente passiva e conformista, o entendimento de que o poder está em todos os lugares, como algo produtivo e destrutivo ao mesmo tempo, pode construir a visão de que justamente nos interstícios do poder estão sempre a resistência e a mudança (FOUCAULT, 2006), que só serão efetivas se desenvolvidas de forma contextualizada e colaborativa.

Como sujeitos híbridos, alunos e professores operam nas fissuras dos discursos autoritários, e são capazes de transformar — contingentemente — estes mesmos discursos. Agência, na perspectiva pós-estruturalista, adquire tons diferentes daqueles das lutas revolucionárias pela libertação: agência aqui não se baseia em autodeterminação, mas em diferença e conflito, concebidos como condições positivas para a aprendizagem acontecer. Agência pressupõe abertura para o diferente, percepção de contexto e formas de resistência, assim como reflexividade criativa, uma vez que problematiza suas próprias certezas no encontro com outras formas de saber. Agência acontece *em discursos* que podem, ao mesmo tempo, restringir e permitir — reforçar e transformar — a construção de sentidos em práticas sociais concretas.

No domínio educacional, portanto, agência tem um papel extremamente significativo: seu pressuposto de que conhecimentos diferentes e formas de saber não são inerentemente boas ou más, superiores ou inferiores, mas que é a prática social que os faz como as percebemos, permite a professores e alunos engajarem-se em diálogos críticos com suas próprias formas de *meaning-making*. Tal diálogo, *dialógico* em sua natureza (BAKHTIN, 1981), uma vez que iniciado a partir de uma curiosidade sobre e uma preocupação com diferentes formas de saber, quando materializado nas práticas diárias dos sujeitos em sala de aula, pode construir encontros com a diferença que desafiam os participantes e seus conhecimentos, que transformam suas formas de construir e atribuir sentidos na constatação de que dependemos uns dos outros para entender a nós mesmos e o mundo a nossa volta.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip G. Education and neo-colonialism. *Teachers College Record*. New York, Columbia University, v. 100, n. 3, 1971.

ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. "General introduction." in ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. (Ed.). *The post-colonial studies reader*. Oxford: Routledge, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press, 1981.

_____. (VOLOSHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul-dez, 2006.

BELLOTTO, M. E. *Ensino de inglês para crianças: uma proposta construtiva*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências e Letras Assis, Universidade Estadual Paulista, 2002.

BHABHA, Homi K. Signs taken for wonders: questions of ambivalence and authority under a tree outside Delhi, May 1817. *Critical Inquiry*, v. 12, n. 1, p. 144-165, 1985.

_____. *The location of culture*. London: Routledge, 1994.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação, 2006.

CAMPANI, Daiana. Reflexões sobre Ensino de Línguas Materna e Estrangeira no Brasil: aproximações, distanciamentos e contradições. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 201-221, 2006.

CANAGARAJAH, Suresh. Negotiating the local in English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 26, p. 197-218, 2006.

CELANI, M. A. A. *Professores e Formadores em Mudança*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, v. 24, p. 249-301, 1999.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: A contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 21, n. 60, p. 117-134, 2006.

DAVIES, Alan. *The native speaker: Myth and reality*. England: Multilingual Matters, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. vol 1. São Paulo: Editora 34, 2009.

DERRIDA, Jacques. *Writing and difference*. London: Routledge, 1978.

DEWEY, M. English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 17, n. 3, 2007.

FOUCAULT, Michel. "Poder e saber." in *Ditos e escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings (1972-77)* by Michel Foucault. Brighton: Harvester Press, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. M. A. *Pedagogias Críticas e Subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GASPARINI, Edmundo. Sentidos de Ensinar e Aprender Inglês na Escola de Ensino Médio e Fundamental — uma análise discursiva. *Polifonia (10)*, p. 159-175. Cuiabá: EDUFMT, 2005.

GEE, James. "New times, new literacies: Themes for a changing world." in A. F. Ball; S. W. Freedman (Eds.). *Bakhtinian perspectives on language, literacy and learning*, p. 279-306. New York: Cambridge University Press, 2004.

GIMENEZ et al (Orgs.). *Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2011.

GIROUX, Henry. *Border Crossings: cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge, 1993.

_____. *Os Professores como Intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

_____. *Pedagogy and the Politics of Hope: theory, culture and schooling*. Colorado: Westview Press, 1997b.

GRADDOL, David. *English Next*. London: The British Council, 2006.

HALLIDAY, Michael Alexander. *Struggle to teach English as an international language*. New York: Oxford University Press, 2005.

INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGÜÍSTICA. *Carta de Pelotas*, 2004. <<http://www.ipol.org.br>> Acesso em set. 2013.

JENKINS, Jennifer. Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, 2006.

JORDÃO, Clarissa Menezes. "O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso." in BONI, Vaz. *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas*. União da Vitória: Kayganguê, 2006.

_____. "Abordagem Comunicativa, Pedagogia Crítica e Letramento Crítico — farinhas do mesmo saco?" in MACIEL & ROCHA (Orgs.). *Ensino de Língua Estrangeira, Formação Cidadã e Tecnologia*. Campinas: Pontes, 2013.

_____. "Aprendendo Língua Estrangeira com o Professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico." in MATEUS, Elaine; BUENO, Nilceia. (Orgs.). *Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: Contribuições Teórico-Metodológicas*, 2013. No prelo.

_____; FOGAÇA, Francisco Carlos. Carvalhos, Juncos, Árvores e Rizomas: paradigmas na formação de professores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n.3, p. 493-510, 2012.

_____. A língua inglesa como commodity: Direito ou obrigação de todos? *Conhecimento local e conhecimento universal*. Anais do ENDIPE, v. 3, n. 1, p. 272-295, 2004a.

_____. Thinking Critically of Critical Thinking: critical pedagogies revisited. *Situation Analysis*, v. 4. p. 21-30. Nottingham: University of Nottingham, 2004b.

KUMARAVADIVELU, B. Critical Language Pedagogy: a post-method perspective on English language teaching. *World Englishes*, v. 22, n. 4, 2003.

LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, F. de F.; SALES, L. C. As Representações Sociais do Aluno de Escola Pública Partilhadas por Professores de Língua Inglesa que Ensinam em Escolas Públicas e Particulares de Teresina. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 2, n. 1. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau (FURB), 2007.

LLURDA, E. Non-native-speaker Teachers and English as an International Language. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 14, n. 1, p. 314-323, 2004.

LYOTARD, Jean François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MATURANA, Humberto. *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MAY, Stephen. *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics*. Harlow, UK: Pearson Education, 2001.

MCKAY, Sandra. Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 13, n. 1, p. 1-22, 2003.

MIGNOLO, Walter. *Local Histories/Global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

NORTON, Bonny. Critical literacy and international development. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 1, n. 1, p. 6-15, 2007.

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

PRODROMOU, L. A Reader responds to J. Jenkins's "Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca". *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, 2006.

RAJAGOPALAN, K. "A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e positiva." in LACOST, Y. (Org.) *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. "The English language in Brazil: a boom or a bane?" in BRAINE, G. (Ed.) *Teaching English to the World: history, curriculum and practice*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005.

_____. "The English Language, Globalization and Latin America: Possible Lessons from the 'Outer Circle'". in SAXENA, M.; OMONIYI, T. (Orgs.). *Contending with Globalization in World Englishes*. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Relatório do II Seminário Estadual para a elaboração coletiva das Diretrizes Curriculares Estaduais do Ensino Fundamental — Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba, Paraná, Brasil, 2004.

SEIDLHOFER, Barbara. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, 2001.

SIQUEIRA, S. "Inglês como Língua Franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado." in GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. *Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2011.

WIELEWICKI, V. *Literatura e sala de aula: sínopes e contratempos: a agência discente e as literaturas de língua inglesa em cursos de licenciatura em Letras*. Tese de doutorado. FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.