



REPRESENTAÇÕES DE INTERCULTURALIDADE NO DISCURSO DO PROFESSOR DE INGLÊS

Beatriz Silva Pinto Jorge¹

A ideia de cultura como algo restrito ao rol das três artes plásticas (arquitetura, pintura e escultura) e das três artes não plásticas (música, dança e poesia), ou até mesmo da inclusão de uma sétima (o cinema) a partir do início do século XX², parece vir sendo questionada e discutida sob outra perspectiva. Cada vez mais, o senso comum tem considerado que outros elementos possam fazer parte do que se entende por esse conceito, como a gastronomia, a moda, os costumes e hábitos, socialmente convencionados ou não, ou até mesmo a língua e suas variações dialetais. Principalmente essa última, apesar de não estar livre do preconceito de variantes consideradas menos “cultas”, tem sido cada vez mais reconhecida como pertencendo a esse conjunto de elementos conectados ao significante “cultura” que parecem ser o resultado de uma “expressão”, artística ou não, de um grupo social (Santos, 2012).

Com isso, mesmo sob um olhar leigo ou intuitivo, há a percepção de uma relação intrínseca entre língua e cultura. Ambas são vistas, com papéis diversos, como produtos das relações sociais. Acreditamos, no entanto, que tamanha é a imbricação e a relação dinâmica entre esses dois aspectos que explicar sua conexão, apesar de em um primeiro momento bastante patente, é tarefa complexa. Língua e cultura parecem ter uma relação dinâmica.

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 consigo possibilidades de contatos interculturais com configurações inéditas, o que exerce uma influência bastante peculiar no ensino de língua em contexto de língua estrangeira - ou seja, em territórios onde essa língua-alvo não é majoritariamente usada e, assim, cuja suposta cultura não é, segundo o senso comum, “natural” daquele contexto.

É inquestionável que o ensino de uma língua estrangeira venha impregnado de uma referência cultural. No entanto, pretender conduzir um processo de ensino de uma língua a um grupo de aprendizes não implica em imbuí-la em uma cultura una e homogênea a ser “transmitida” ou “ensinada” e, sim, expor e explorar aspectos culturais de um sistema, a serem internalizados ou não, mas acima de tudo, apresentar a complexidade, a diversidade e os aspectos heterogêneos da cultura do outro.

Contudo, tem-se verificado em sala de aula de ensino de língua estrangeira a busca pelo ensino de um recorte de aspectos culturais considerados inerentes à cultura do outro (Kramsch, 1998; Moran, 2001; Salomão, 2011). Aspectos esses supostamente identificáveis, teoricamente alheios e pertencentes ao outro e, assim, tenta-se criar de forma estratégica um desejo pela língua e

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês – FFLCH USP

² Riciotto Canudo “O manifesto das Sete Artes” (1912)



cultura alheia, sem se levar em consideração que esse movimento é inerente à formação do sujeito e sua parte constitutiva (Prasse 1997; Revuz, 1998).

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). Ao se procurar “ensinar” uma cultura específica parece haver uma associação a um país, um bloco monolítico de uma origem específica e palpável. Como se a diversidade e as nuances culturais fossem apagadas e homogeneizadas. O mesmo paradigma parece ter sido seguido por livros didáticos usados em escolas regulares, instituições públicas e privadas, e institutos de idiomas no Brasil (Peruchi e Coracini, 2003; Bolognini, 1991).

Em contrapartida, teorias pós-estruturalistas (Bhabha, 1994; Hall, 1997; Bauman, 1999) 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 – notadamente, na segunda metade do século XX. Hall (1997) especificamente ressalta cinco fatores que caracterizam esse fenômeno: (1) as releituras sobre o Materialismo histórico, principalmente a questão levantada por Althusser de que a agência humana na história ocorre moldada e sob as normas das relações de produção; (2) a “descoberta” do inconsciente por Freud; (3) o conceito e a descrição de língua como sistema social elaborados por Saussure; (4) a teoria do poder disciplinar por Foucault; e (5) os movimentos sociais da década de 60, que trouxeram para o âmbito social questões privadas como o discurso sobre gênero. Cada um desses fatores, segundo o autor, contribuiu para um deslocamento fundamental: a perda da noção de sujeito como senhor de suas ações, controlador de seu discurso. Assim, cai definitivamente por terra o sujeito do *cogito* de Descartes.

Mesmo que Hall encaminhe sua análise por um viés identitário-cultural, como se pode verificar acima, a base de tais paradigmas está alinhada aos principais conceitos da Análise do Discurso pecheuxiana (AD), que leva em consideração a relação dinâmica do tripé: linguagem ↔ subjetividade ↔ ideologia. Por meio de pressupostos discursivos, este trabalho 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.

Para Ramos & Ferreira (2016) “a cultura, assim como a ideologia, é constitutiva dos sujeitos” (p. 141). Há, portanto, uma ligação intrínseca entre a interpelação pela ideologia – que transforma o indivíduo em sujeito e é um dos principais paradigmas da AD - e a influência do contexto cultural na sua formação histórico-social. Segundo as autoras, a noção de cultura una e homogênea cria um processo análogo à ilusão criada pela ideologia, movimento esse que engendra um artificial pertencimento. Seguindo o mesmo raciocínio, o ensino de língua estrangeira, impregnado pela ideia de um suposto ensino de uma cultura una e homogênea, tenta replicar a fantasia de pertencimento à cultura do outro, exercendo um efeito de sedução ou repulsa.



Na presente pesquisa, analisamos as representações de língua, cultura e interculturalidade no discurso do professor de língua inglesa em um instituto de idiomas na cidade de São Paulo. Nosso método de captação de dizeres foi de caráter etnográfico, em forma de entrevista oral presencial, conduzida em língua inglesa. Os interlocutores de tal entrevista foram a presente pesquisadora e candidatos à posição de professores de língua inglesa nessa 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 2³) – teriam influência bastante significativa na produção dos dizeres.

As perguntas formuladas, inseridas na entrevista de trabalho, (composta também por outras não pertinentes ao foco da presente pesquisa) foram, nesta ordem: (1) *What do you think is the relationship between language and culture?* (2) *Which culture do you believe the English language represents nowadays?* e (3) *Do you believe English teachers are an instrument of culture spread?*⁴. Apesar de essas perguntas terem sido o fio condutor da captação da materialidade linguística, outras respostas que continham referências ao tema de foco de nossa pesquisa foram levadas em consideração, influenciando, ainda, a ordem, a organização e o desmembramento das perguntas previamente planejadas.

As perguntas acima descritas foram elaboradas para delinear alguns indicadores das nossas perguntas de pesquisa, enumeradas a seguir: (1) Quais representações sobre os significantes “língua” e “cultura” se constroem nos dizeres dos sujeitos-professores? (2) O que nessas representações pode nos dar indícios significativos de um discurso pedagógico de língua estrangeira naturalizado acerca do ensino da língua-alvo e sua(s) cultura(s)? (3) Que lugar discursivo o sujeito-professor de inglês ocupa quando se imbuí da tarefa de transmitir conhecimento linguístico e cultural? (4) Que aspectos identitários que apontem para uma ambivalência cultural constitutiva, e característica de seu hibridismo cultural, podem-se entrever nos dizeres dos sujeitos? Tais perguntas surgiram de nossa experiência de 25 anos de atuação como professora de inglês e de uma observação informal desse mercado de ensino.

A língua inglesa ocupa uma posição bastante peculiar no mundo da segunda década do século XXI. Kachru (1986) cunhou o termo *World Englishes* ao criar a classificação de três círculos concêntricos, (*Inner, Outer e Expanding Circles*) onde o centro seria composto por países em que o inglês é falado como primeira língua (dentre eles Reino Unido e Estados Unidos), o segundo círculo,

³ Segundo Orlandi (1990) 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.” (p. 33)

⁴ Qual você acredita ser a relação entre língua e cultura? Qual cultura você acredita representar a língua inglesa hoje em dia? Você acredita que professores de língua inglesa são instrumentos de disseminação cultural?



por países colonizados pela Inglaterra, onde se falaria o inglês como segunda língua (Índia, Nigéria, Malásia etc.) e aqueles em que o inglês seria falado como língua estrangeira, onde, dentre muitos, se localizaria o Brasil. Tal descrição dá suporte à classificação do inglês como *Lingua Franca* de David Crystal (1997), segundo a qual o acesso à língua inglesa seria um passaporte para o mundo e cujo domínio daria a seus falantes acesso irrestrito à comunicação globalizada.

Para Rajagopalan (2005), no entanto, a difusão da língua inglesa seria centrípeta e não centrífuga e, assim, prefere o termo no singular *World English* ao conceito de *World Englishes* de Kachru. Para o autor, a grande maioria dos falantes de língua Inglesa do mundo não pertence ao clube dos supostos 'falantes nativos', mesmo que tais parâmetros de natividade sejam considerados "antigos e ultrapassados"⁵ (p. 151). O *World English*, portanto, como instrumento de comunicação já não carrega a carga cultural de seu país de origem, a Inglaterra. A língua seria resultado de um hibridismo linguístico (p. 152), o que destituiu o(s) seu(s) país(es) de origem da hegemonia do controle normativo sobre ela.

Professores de língua inglesa se expressam de uma posição discursiva que os situa de forma singular dentro desse contexto em que a língua transita atualmente, como professores considerados não-nativos dessa língua hegemônica em um ambiente de língua estrangeira. Seja qual tenha sido o caminho percorrido, "escolheram" essa língua que não era a sua chamada materna, incorporando-a e adotando-a como objeto profissional. Dentro de uma realidade generalizada em que a taxa de insucesso de aprendizagem de uma língua estrangeira é um fenômeno bastante patente, eles dominam e manipulam este código com a mesma destreza com que todos acreditamos controlar a nossa língua primeira. Localizam-se, pois, em um entre-lugar, uma posição discursiva peculiar que os situa, ao mesmo tempo, empossados, tendo poder sobre ela perante seus aprendizes, e desempossados, subjugados pela normatividade da variante a ser ensinada, sobre a qual supostamente não se tem uma posição de domínio, pois se é colocado, ainda, em subordinação perante um "falante nativo".

Escolhemos, para exemplificar o caminho que parece estar tomando nossa pesquisa, duas sequências discursivas (SD) representativas da posição discursiva do professor nesse entre-lugar língua e cultura de si e do outro. A primeira SD escolhida contém representações acerca da relação entre língua, cultura e interculturalidade.

E1: when I tell them that it's not only American culture / **there are other countries** that they can relate to? / humn / and that/ 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

Associado à representação de aceitação da cultura, esse dizer parece fazer sentido ancorado em enunciados bastante difundidos sobre língua e cultura, quais sejam, que uma língua reflete uma

⁵"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" (p. 151).



unidade cultural e que, quando se aprende uma língua una e homogênea, aprende-se junto uma cultura também esta una e homogênea. O sintagma “not only American culture” implica representações de outras nacionalidades culturais de outros países e suas culturas uniformes que estariam disponíveis para “escolha”. Além disso, parece haver no dizer do sujeito-professor uma pressuposição de resistência por parte do aprendiz em relação à cultura em questão. Seria interessante, portanto, para o aprendiz que necessita internalizar uma língua da qual ele supostamente tem um distanciamento, informar-se acerca de outras opções, alternativas e possibilidades - como se fora uma escolha racional de caminhos coesos e livres de conflito - para que pudesse praticar o exercício de ser seduzido pela cultura e, assim, inevitavelmente, ao que parece, internalizar a língua.

Assim colocado por De Nardi (2009), “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” (p. 130). Para a autora, também o ensino de cultura se caracteriza, ainda hoje, pela busca da aprendizagem de uma quinta habilidade (além das conhecidas quatro: *speaking*, *listening*, *reading* e *writing*) a fim de se chegar à maestria da comunicação. Aprender sobre uma cultura seria “aceitarmos que por cultura é possível entender um conjunto de traços estáveis exteriores ao sujeito” (p. 130), ou seja, silenciar a heterogeneidade e a alteridade em todo o seu dinamismo.

O verbo “aceitar” está associado a um efeito de sentido de passividade - de consentir, conceder e concordar - tanto na língua portuguesa quanto na inglesa. Aceita-se o que, em um primeiro momento, sofre um processo de resistência. Aprendizes da língua inglesa no contexto atual consentem em se submeter ao processo de tentar internalizar a língua-alvo muitas vezes por motivo alheio à sua vontade, ou seja, em sua grande maioria não o fazem por interesse meramente pessoal, seja qual for a motivação emocional. O aprendizado da língua inglesa está basicamente atrelado ao mercado de trabalho. Está intrinsecamente ligado, portanto, ao pertencimento imposto, ao ato de conceder e consentir para continuar fazendo parte de uma engrenagem que lhes garantiria sua sobrevivência econômica. O discurso do sujeito-professor é atravessado pela busca de prover seu aluno com uma receita de sucesso para atingir essa aceitação no mercado de trabalho, a qual parece ser possível através da internalização de aspectos formais supostamente pertencentes à cultura do outro.

A próxima SD selecionada parece significar a partir de um imaginário de que a língua inglesa se tornou, atualmente, um código democraticamente compartilhado por falantes de outras línguas.

E2: / 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**

Pode-se compreender nessa materialidade linguística dois silenciamentos importantes, que nos mostram, ao mesmo tempo, o discurso difundido de que o inglês seja uma língua de abrangência



absoluta – uma *Global Language* (Crystal, 2003) - e, ao mesmo tempo, de acesso seletivo (Pennycook, 2001). Há o silenciamento do fato de que, ao se considerar um contexto universitário de elite, lidamos com sujeitos cuja própria condição de inserção pressupõe o domínio dessa língua hegemônica. Há um não-dito da posição da língua inglesa como um meio de comunicação de alcance restrito, por exemplo, a tais contextos acadêmicos.

Há um segundo silenciamento, que dialoga com o discurso do inglês como uma *lingua franca* por outro viés. Trata-se aqui de um curso de português para falantes de várias origens linguísticas diferentes, o que nos leva a uma busca por um outro código linguístico “em comum” e, portanto, põe em questão a posição da língua inglesa e sua abrangência irrefutável. O próprio interesse, da parte de alguns alunos falantes de várias línguas diferentes, em aprender uma língua como o português do Brasil parece apontar para a impossibilidade de se comunicarem somente em inglês em todo e qualquer lugar do mundo. Talvez sintam necessidade, portanto, de aprender a língua portuguesa para a comunicação em determinados contextos. Ou seja, as representações nos dizeres de E2 vão, por um lado, ao encontro do discurso disseminado da busca de pertencimento a uma suposta comunidade linguística global, mas, por outro lado, trazem escapes latentes que colocam em questão a própria existência dessa condição global do inglês.

Vemos aqui duas representações de língua e cultura que parecem permear o discurso do professor de inglês. Afloram no discurso desses profissionais algumas representações em relação ao que se poderia definir como uma suposta cultura específica a ser “ensinada”. A ideia de uma cultura una e homogênea que dá suporte à prática de ensino de inglês como língua estrangeira ressoa de forma bastante significativa, consoante com a receita de sucesso: tornar-se um bem-sucedido aprendiz. A condição para isso seria a internalização de aspectos culturais, supostamente homogêneos, da língua do outro, o que resultaria no desenvolvimento de uma competência intercultural no aprendiz.

Há também o afloramento da representação de um código linguístico compartilhado por muitos e que supriria a necessidade de outros códigos, um atravessamento ideológico da disseminação do inglês como um sistema de comunicação neutro, uma *Global Language* (Crystal, 1997). Quando, na verdade, a busca por outras línguas refuta o conceito da existência de uma língua essencialmente global. O discurso analisado parece delinear uma posição sujeito que fala a partir de uma formação discursiva cujos enunciados dão sustentação à justificativa da hegemonia do ensino de língua inglesa no Brasil. A importância de se ensinar a língua pela sua suposta abrangência geográfica e sua imposição como meio de comunicação “global” reverbera no discurso desses profissionais e, como se pode compreender, cristaliza aceções acerca de língua e cultura.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. A cultura no mundo líquido moderno. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, [1994] 2014.



BOLOGNINI, Carmen Zink. *Livro Didático: Cartão Postal do país onde se fala a língua alvo?* In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, (17): 43-56, Jan/Jun 1991.

CORACINI, Maria José. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução* Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CRYSTAL, David. *English as a global language*. Cambridge University Press, 2003.

DE NARDI, Franciele Stockmans *Língua, Cultura e Competência: questões para o ensino e o discurso* In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange (orgs.) *O Discurso na contemporaneidade: materialidade e fronteiras*. São Carlos, Claraluz, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, [1997] 2011.

KACHRU, Braj. *The power and politics of English*. *World Englishes*, 5 (2/3), p 121-140, 1986.

KRAMSCH, Claire. *Language and culture*. Oxford: OUP, [1998] 2014.

MORAN, Patrick. *Teaching culture: perspectives in practice*. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do Discurso: princípios de procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, [1999] 2015.

PENNYCOOK, Alistair. *The Politics of Difference* In: PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, New Jersey; Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PERUCHI, Ingrid & CORACINI, Maria José. *O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira*. In: M.J. CORACINI (org.), *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Argo / Unicamp, pp. 363-385, 2003.

PRASSE, Jutta. *O desejo das línguas estrangeiras*. In: *A clínica lacaniana, Revista internacional*, Ano 1, nº 1, RJ, Paris, Nova York, Buenos Aires: Ed. Cia. de Freud, pp. 63-73, 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil*. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (orgs.) *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

RAMOS, Taís Valim & FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Para além de rituais e costumes: o que podemos dizer sobre a noção de cultura em análise do discurso?*. In: *Estudos da Língua(gem)*, v. 14, pp. 139-154, 2016.

REVUZ, Christine A *Língua Estrangeira: entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*. In: SIGNORINI, I. (org) *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 213-230, 1998.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. *O Componente Cultural no Ensino e Aprendizagem de Línguas: Desenvolvimento Histórico e Perspectivas na Contemporaneidade* In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n(54.2): pp. 361-392. jul./set. 2015.

SANTOS, J. L. *O que é cultura?* São Paulo: Brasiliense, 2012.