



PROBLEMATIZANDO O ENSINO DE INGLÊS EM CONTEXTO BILÍNGUE INTERCULTURAL

Rosane Rocha Pessoa¹

Marco Túlio de Urzêda Freitas²

Será que índios e índias brasileiras têm de aprender inglês? Ou melhor, será que índios e índias brasileiras querem aprender inglês? A resposta a esta segunda pergunta parece ser afirmativa, pois foi esse o objetivo traçado pela coordenação do projeto de Licenciatura Intercultural do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás, pelos alunos e alunas professoras e pelas lideranças indígenas. O tema complementar intitulado Inglês Intercultural começou a ser ministrado em janeiro de 2008 com o propósito de trabalhar a leitura de textos em língua inglesa numa perspectiva intercultural. Antes disso, uma etapa havia sido realizada com foco no desenvolvimento das habilidades orais.

Tal iniciativa parece encontrar respaldo em autores e autoras como Kumara-vadivelu (2006, p. 143-144), para quem uma forma de romper com a “coloração colonial” da história da língua inglesa é “focalizar seu valor instrumental para a comunicação internacional e intercultural”; Ortiz (2006, p. 29), que não apenas defende que o inglês se encontra mundializado e pronto para ser apropriado e ressignificado por falantes de línguas maternas diversas, mas assevera que desconhecer o inglês é ser “analfabeto na modernidade-mundo”; Canevacci (1996, p. 25), que chama essa apropriação ou “deturpação” de “sincretismo glocal”,

uma mistura entre o global e o local que reflete a complexidade dos processos de mutação cultural e se define na afirmação de Vasantkumar (1992, apud CANEVACCI, 1996, p. 21) de que o “processo de globalização não é simplesmente aquele em que as culturas indígenas são modernizadas, mas também aquele em que a modernidade se indigeniza”; Pennycook (1998), que ressalta que a lógica dessa fase atual não permite mais uma leitura anti-imperialista do inglês, o que se confirma na afirmação de que nem mesmo o discurso contrário à mundialização do inglês dispensa a enunciação em inglês; e Assis-Peterson e Cox (2007, p. 5), que assumem que o inglês em tempos de globalização deve estar “para além do bem e mal”.

Ensinar inglês para professores e professoras indígenas em formação talvez seja uma forma de aceitar um desafio desses novos tempos, de interculturalidade, ou de “transculturalidade”, como querem Cox e Assis-Peterson (2007). Para as duas autoras, “não existe perda ou assimilação, mas negociação e mudança cultural”, não havendo, portanto, “o original, e, por mais que se afunde na história, é sempre o misturado que se reencontra” (p. 36).

Pensamos que ter acesso aos discursos construídos em inglês e ser capazes de produzi-los são formas de enriquecer esse processo de negociação, de agir no mundo e de poder colaborar na construção de outros mundos, pois, com Fairclough (2001 [1992]), entendemos o uso de linguagem como prática social. Essa concepção tem duas implicações. A primeira é a de que o discurso não é apenas um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, mas também um modo de representação. A segunda é a de que “há uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira” (p. 91).

1. Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

2. Aluno de graduação em Letras, habilitação Inglês.

Entretanto, apesar de nos sentirmos amparados teoricamente, essa experiência tem sido um grande desafio para nós, professores e professoras de inglês como língua estrangeira, que atuamos em contexto monolíngue – por mais diferenças que aí existam –, a começar pelas seguintes questões: Como é possível trabalhar textos em aulas de língua estrangeira com base nos conceitos de *educação bilíngue* e *interculturalidade*? Em outras palavras, o que seria de fato esse Inglês Intercultural, quais seriam suas bases epistemológicas e em quais métodos e abordagens de ensino e aprendizagem de línguas ele se pautaria?

Entendemos *interculturalidade* como pressupondo não apenas o respeito ao outro, mas também uma espécie de aprendizagem mútua em que ambas as partes se enriquecem e se transformam (ALBÓ, 2006), sobretudo pela problematização dos conflitos advindos desse relacionamento (PIMENTEL DA SILVA, 2006). De acordo com Candau (2008, p. 52), a interculturalidade se faz necessária, pois, ao promovê-la, estamos trabalhando “para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”, ou seja, estamos buscando alternativas que possibilitem a integração dialética das diferenças. O inglês, ao mesmo tempo em que é a língua de várias culturas que devem ser respeitadas, é a língua na qual fala o imperialismo, a globalização e o neoliberalismo e, deste modo, é esse outro que precisa ser problematizado e dominado para que se possam produzir discursos não dominantes, já que, nas línguas locais, eles teriam pouco alcance (ASSIS-PETERSON e COX, 2007).

É válido ressaltar que um dos grandes embates que se travam no ensino intercultural de língua inglesa recai sobre o fato de estarmos ensinando a “língua do opressor” (HOOKS, 1994, p. 167) a povos de línguas minoritárias, como é o caso dos alunos e alunas professoras tapirapé. Afinal, o que os povos indígenas podem fazer com a *língua do poder*? Será que ensinar outras línguas – incluindo o português – aos índios e índias significa contribuir com a dizimação de sua cultura nativa? Ora, por acreditar que o contato entre línguas e culturas é fruto de uma globalização que afeta todas as sociedades pós-modernas (HALL, 2006 [1992]), estamos certos de que a aprendizagem da língua inglesa por povos indígenas segue muito mais a perspectiva de inclusão e acréscimo do que de desvalorização e perda. Em comunhão com as ideias de autores como Hooks (1994) e Pennycook (1995), vemos nessa proposta uma possibilidade de resistência: o oprimido se valendo de um código opressor para ressignificar suas bases e produzir discursos que, ao invés de silenciar determinados grupos, deem voz àqueles e àquelas que ao longo da história têm sido levados à máxima condição de subalternidade.

Como temos visto ao longo de nossa experiência com a Licenciatura Intercultural, aprender inglês para os professores e professoras indígenas tapirapé – as turmas foram divididas e nos encarregamos desse grupo – é importante pelas seguintes razões:

Às vezes chega uma pessoa de fora e ninguém pode falar com aquela pessoa porque não sabe falar na língua inglesa.

É uma língua que está aparecendo muito na nossa frente e que não entendemos o que está dizendo.

No mundo atual existem várias tecnologias avançadas como principalmente internet, dentro dela existe mais a escrita em inglês, então é muito importante dominar a língua inglesa para ter contato.

Qualquer material como computador não aparece a língua portuguesa, é somente inglês.

É um desenvolvimento intelectual mesmo, que pode acumular mais experiência, e que será como a nossa arma, com a defesa da comunidade.

Além disso, ao definir o papel da língua inglesa no mundo contemporâneo, os alunos e alunas professoras alegam que:

[O inglês] é uma língua que nos está oferecendo uma coisa que não está em nossa aldeia, e sim oferece a nossa compreensão sobre alguns relatos sobre as aldeias antigas tapirapé que só está escrito em inglês.

[Ao aprender inglês] eu estou me introduzindo numa sociedade dessa língua, comunidade que fala, né, e isso significa que eu vou, que eu tenho condição de entrar no mercado de trabalho, de ter o contato com o povo que fala inglês.

[A língua] que simboliza mais poder é a língua inglesa, é uma língua que está dominando, né?

Eu posso sim usar a língua inglesa pra lutar pela minha comunidade, pra ser incluído na globalização.

O que podemos perceber nessas falas é que não há resquícios de um pensamento colonizado acerca da *língua do opressor*, mas, ao contrário, opiniões que vão ao encontro do que alguns autores e autoras pós-estruturalistas, tais como Hooks (1994) e Rajagopalan (2006), afirmam sobre o papel do inglês no mundo contemporâneo: um espaço de subversão das práticas hegemônicas, ou seja, dos discursos que excluem aqueles e aquelas que não pertencem aos grupos dominantes. Especialmente na última definição apresentada, nota-se o desejo dos alunos e alunas professoras em aprender a *língua do poder* para utilizá-la em seu favor e não para reforçar a cultura do outro ou mesmo desvalorizar os seus próprios valores culturais.

Mas como ensinar inglês para alunos e alunas professoras tapirapés, que são falantes de tapirapé como primeira língua e de português como segunda língua? O nosso ponto de partida era a leitura crítica de textos que poderiam ser de interesse do grupo e decidimos com a coordenadora do curso que trabalharíamos os temas *comércio, cultura e mercado; turismo e meio ambiente, e globalização*. Assim, planejamos ler os textos utilizando algumas estratégias de leitura e, além disso, nos propusemos a problematizar os temas de modo a nos conhecer melhor e a criar possibilidades para compreender a nossa vida e outras alternativas sociais (MOITA LOPES, 2006).

Discutimos, por exemplo, como a globalização vem afetando todos e todas no mundo, inclusive as comunidades indígenas, uma vez que os tapirapés falam da importância de aprender inglês, a maioria deles usa calça jeans e camisetas com textos em inglês, e alguns têm celulares, câmeras fotográficas e orkut. Discutimos também como a globalização nos atinge em níveis

bastante desiguais, já que a possibilidade de escolhas é infinitamente mais ampla no centro dos que nas periferias (HALL, 2006 [1992]), e eles e elas disseram que aprender a língua inglesa seria uma forma de entrar no mercado, de vender o artesanato que produzem tanto para turistas que visitam o Brasil quanto para estrangeiros e estrangeiras que leem anúncios na internet. Nas palavras de um professor tapirapé:

Isso [os textos em inglês que trabalhamos em sala] me levou mais assim, a pensar em como eu podia ajudar a minha comunidade. [...] Quando a gente fala em globalização, foi o que me fez pensar mais no que nós somos e o que pode acontecer com a nossa comunidade.

Apesar de as discussões realizadas em janeiro de 2008 terem sido relevantes para eles e elas e para nós, compreendemos, por meio das interações em sala, dos questionários e das entrevistas realizadas, que os alunos e alunas professoras não distinguem leitura de fala. Para eles e elas, ler é também saber pronunciar as palavras. Dissemos que não era preciso saber a pronúncia para ler um texto e que o conhecimento de mundo sim é que era fundamental para a compreensão e interpretação de um texto, mas a relação entre ler e pronunciar não foi resolvida com as explicações, como se pode ver nos seguintes excertos de um questionário realizado no final dessa etapa:

Na verdade, eu gostei mais de estar fazendo a leitura mesmo, de estar trabalhando a pronúncia [...].

[...] estou encontrando muito difícil de conhecer, ler a frase com a língua inglês porque a pronúncia da língua inglês é um pouco diferente de português, então isso que estou encontrando dúvida.

[...] eu gostei muito da colaboração de vocês pela tradução da língua inglesa em português. Então isso facilitou um pouco para mim, isso não significa que entendi tudo, eu preciso estudar mais a pronúncia dos sons da língua inglesa.

Com base nesses dados, fomos convencidos de que o que eles e elas querem é saber a língua, ou seja, conhecer as habilidades básicas (falar, compreender, ler e escrever), mas especialmente as duas primeiras. Com efeito, esse é sempre o nosso objetivo nos vários contextos em que atuamos, mas, no caso do Inglês Intercultural, não temos o tempo necessário para isso, já que os nossos encontros se resumem a 80 horas anuais, ministrados em duas semanas, uma em julho e outra em janeiro. Não obstante essa limitação, na etapa seguinte, resolvemos incluir o trabalho com pronúncia (estudo do quadro fonêmico internacional) e com diálogos curtos relacionados aos temas abordados nos textos, tais como: “– *What’s this? – This is alan (name of a handmade art object they sell) – How much does it cost? – It costs (price).*” No decorrer das aulas, percebemos que os alunos e alunas professoras tinham certa dificuldade para se expressar, isto é, para produzir os sons da língua inglesa, mesmo quando expostos a práticas bastante controladas. Foi então que nos demos conta de que não poderíamos encarar o espaço de educação bilíngue intercultural como semelhante ao ensino em outros contextos, haja vista, inclusive, o fato de o grupo apresentar diferentes níveis de domínio da língua portuguesa. As mulheres e os homens mais novos, por exemplo, em decorrência de sua representação na comunidade, falam menos e por isso participam menos das aulas, apesar de se relacionarem muito bem e sempre estarem dispostos e dispostas a ajudar aqueles e aquelas que têm mais dificuldade.

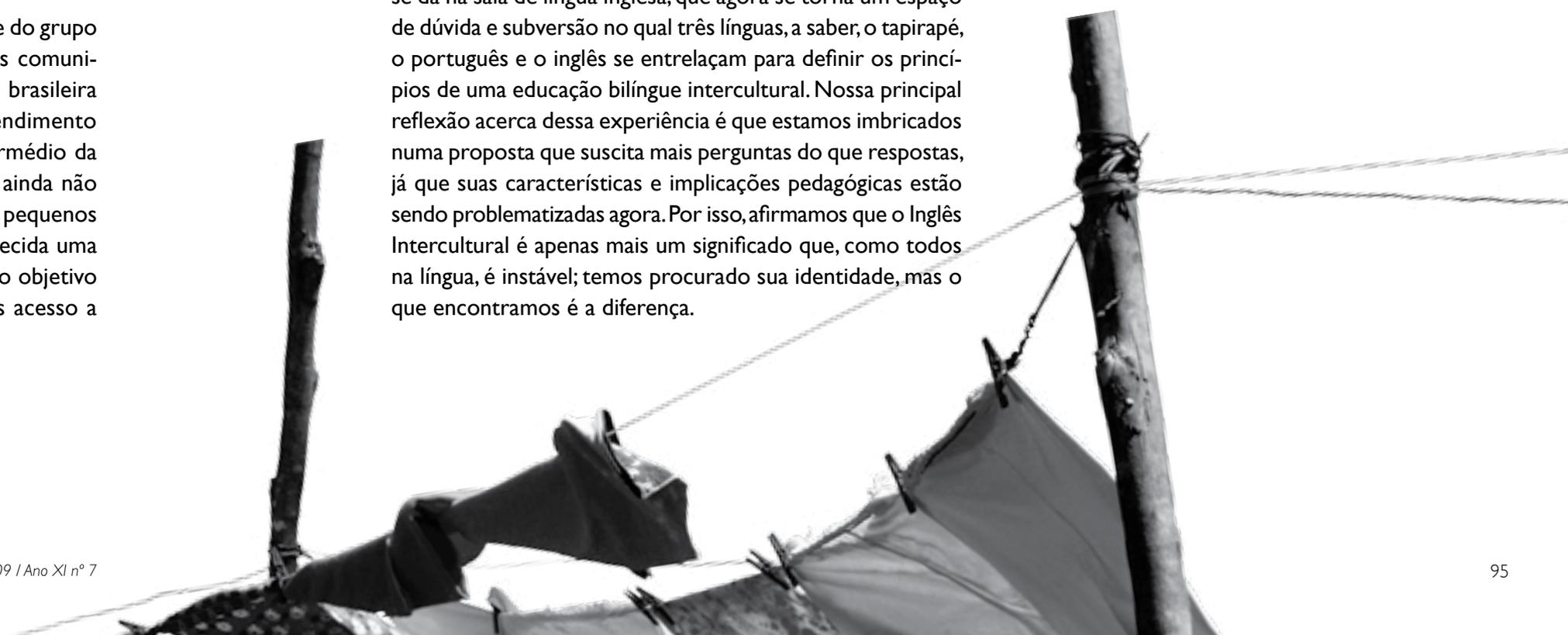
Para nós, acostumados a incentivar alunos e alunas menos participativas a tomar o turno durante as aulas, essa situação é no mínimo conflituosa. Até que ponto é possível (e aconselhável) intervir nos padrões interacionais de nossos alunos e alunas indígenas – com o propósito de aumentar a participação nas aulas – sem desrespeitar os seus preceitos culturais? Aliás, podemos e devemos mesmo insistir para que participem ativamente das atividades como se fossem estudantes de um contexto monolíngue de ensino e aprendizagem? Nesse caso, como poderíamos agir interculturalmente, quer dizer, tomando a diferença como um elo de *transformação* com base no reconhecimento e na valorização do outro?

Desde o primeiro contato com os professores e professoras tapirapés, temos nos questionado acerca de como deveríamos nos comportar em sala de aula, bem como sobre que abordagem seria mais pertinente nesse contexto. Com o tempo, temos percebido que o *trabalho colaborativo* é uma das palavras-chave dessa experiência, pois é algo que os próprios alunos e alunas professoras definem como indispensável à sua formação. Mas quando nos referimos à *colaboração*, não pretendemos apenas evidenciar a realização de trabalhos e atividades em grupo, mas principalmente a relevância da chamada *educação problematizadora*, que pretende tornar a sala de aula um espaço de constante questionamento da realidade e, ainda, levar docentes e discentes a se envolver num trabalho de aprendizagem mútua, e não simplesmente bancária, como alega Freire (2006). A título de ilustração, alguns alunos e alunas professoras ressaltam que nossa postura colaborativa tem contribuído muito para que eles e elas se sintam mais à vontade durante as aulas.

Temos observado um claro interesse por parte do grupo em discutir assuntos que dizem respeito às suas comunidades e a conflitos que permeiam a sociedade brasileira não-indígena, mas nos inquieta o fato de o rendimento no que tange à aprendizagem de inglês por intermédio da leitura ser insatisfatório até o momento, já que ainda não conseguem ler e interpretar sozinhos e sozinhas pequenos textos escritos em inglês, mesmo quando é fornecida uma lista de vocabulário. Por mais relevante que seja o objetivo de propiciar a esses alunos e alunas professoras acesso a

diferentes discursos para se construírem como cidadãos e cidadãs mais críticas e ativas socialmente e ressignificarem a realidade em que vivem, como docentes de inglês, não podemos abrir mão de outro objetivo, não menos relevante, que é o de que eles e elas terminem o curso capazes de ler em inglês com relativa autonomia. O que fazer, então? A que consenso podemos chegar? É possível chegar a algum consenso e determinar a metodologia de um ensino bilíngue intercultural de língua inglesa?

Acreditamos que a reflexão crítica, construída colaborativamente com os que fazem parte desse processo – professores e professoras de inglês e professores e professoras indígenas –, pode implicar resultados mais satisfatórios com relação à aprendizagem da língua. Afinal, estamos lidando não apenas com as diferenças culturais, mas com duas identidades sócio-historicamente definidas na relação opressor-oprimido, a saber, a *branca* e a *indígena*. O curioso é que esse encontro se dá na sala de língua inglesa, que agora se torna um espaço de dúvida e subversão no qual três línguas, a saber, o tapirapé, o português e o inglês se entrelaçam para definir os princípios de uma educação bilíngue intercultural. Nossa principal reflexão acerca dessa experiência é que estamos imbricados numa proposta que suscita mais perguntas do que respostas, já que suas características e implicações pedagógicas estão sendo problematizadas agora. Por isso, afirmamos que o Inglês Intercultural é apenas mais um significado que, como todos na língua, é instável; temos procurado sua identidade, mas o que encontramos é a diferença.



Referências

- ALBÓ, X. *Cultura, interculturalidade, inculturação*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. O inglês em tempos de globalização: para além do bem e mal. *Calidoscópico*, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr 2007.
- CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 45-56, 2008.
- CANEVACCI, M. *Sincretismos: uma exploração das hibridizações culturais*. São Paulo: Studio Nobel, 1996.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 23-43.
- FAIRCLOUGH, N. Teoria social do discurso. In: FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992]. p. 89-131.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006 [1992].
- HOOKS, b. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.
- KUMARAVADIVELU, B. A lingüística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.
- MOITA LOPES, L. P. Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.
- ORTIZ, R. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.
- PIMENTEL DA SILVA, M. S. As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização. *Signótica*, v. 18, n. 2, p. 381-395, jul./dez. 2006.
- RAJAGOPALAN, K. Postcolonial world and postmodern identity: some implications for language teaching. *DELTA*, v. 21, Fac. Especial, p. 11-20, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502005000300003&script=sci_arttext>. Acesso em: 11 jun. 2009.



A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO: PRESENTE E FUTURO

João Carlos da Silva¹ e Cedric Luiz de Carvalho²

Introdução

Nos dias atuais, a quantidade de dados disponíveis no mundo, tanto para os indivíduos quanto para as organizações, é gigantesca e cresce vertiginosamente a cada dia. Individualmente, as pessoas armazenam em suas máquinas dados nos mais diversos formatos. Por exemplo, uma pessoa pode ter guardados em seu computador arquivos de vídeo, codificados no formato MPEG4, músicas no formato MP3, planilhas, documentos em formato texto, dados armazenados em um banco de dados, etc. As instituições, da mesma forma, também produzem e armazenam dados nos mais diversos formatos, gerados por diversos indivíduos, departamentos e processos.

A internet, especialmente a sua porção multimídia, a *World Wide Web*, ou simplesmente *web*, vem se consolidando mundialmente como um campo extremamente fértil para o compartilhamento e disseminação de dados dos mais variados tipos, sejam de natureza acadêmica, científica, comercial ou até mesmo pessoal. Através dela, indivíduos e organizações podem colocar seus dados à disposição.

Essa facilidade oferecida pela internet tem provocado um crescimento astronômico da quantidade de dados disponíveis na *web*. Esse crescimento gera

1. Doutor em Ciência da Computação (University of East Anglia) e professor do Instituto de Informática da UFG.

2. Doutor em Ciência da Computação (UFMG) e professor do Instituto de Informática da UFG.