

A AUTORIA DE SI E O EMERGIR DA LÍNGUA-CULTURA DO APRENDIZ DE INGLÊS: ESTA LÍNGUA ME REPRESENTA?¹

Lucielen Porfirio e Juliana Souza da Silva

Introdução

Neste texto desejamos tratar de alguns pontos de considerável relevância para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) de *status* internacional através de um diálogo sobre o sentimento de limitação do sujeito em relação à representação de si na LE, sua alteridade e algumas controvérsias pedagógicas. Em especial, chamamos a atenção para a língua inglesa que adquire um *status* de língua internacional (CRYSTAL, 2003; SIQUEIRA, 2008) na contemporaneidade e, nessa condição, necessita de representações multifacetadas de sujeitos glocalizados² (ROBERTSON, 1995), frequentemente apagados por práticas pedagógicas historicamente etnocêntricas.

1 Este texto é resultado das discussões realizadas durante a disciplina Tópicos em Linguística Aplicada II, cursada no mestrado por uma das autoras, em interação com as reflexões tecidas no grupo de pesquisa “Inglês como língua franca (ILF): crítica, atitude e identidade” do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, coordenado pelo prof. Dr. Sávio Siqueira.

2 O termo “glocalização” expressa a fusão entre o global e o local e, segundo Robertson (1995), é uma forma de se garantir que o processo de globalização esteja adequado a realidades e culturas locais.

A língua, seja LE, seja língua materna, constrói-se carregada de sentidos culturais que, em uma relação dialética, dão-lhe forma e significado. Podemos dizer assim que língua e cultura andam sempre juntas e, ao interagir pela língua, falantes trazem à tona toda a carga cultural que a perpassa. (MENDES, 2011) Nesse sentido, na interação, processos interculturais acontecem quando sujeitos de culturas diferentes se encontram com disposição para negociar um lugar comum entre eles, assumindo a presença de um entrelugar, uma terceira cultura. (KRAMSCH, 1993) Problematizamos, no entanto, a representação real da cultura do aprendiz no momento das interações em sala de aula como ponto de partida para a interculturalidade, pois tanto conceitualmente quanto na prática, a língua produzida pelo aluno continua sendo “higienizada” de sua cultura. Como é possível pensar com outras línguas-culturas de igual para igual, se a criatividade linguístico-cultural do falante-aprendiz é tolhida de valor e legitimidade?

Começamos este debate a partir da apresentação da visão do sujeito na construção de seu conhecimento da língua materna e a contraditória limitação imposta ao mesmo indivíduo no processo aprendizagem de uma LE. Partindo da descentralização da posse de línguas de caráter internacional como a língua inglesa, procuramos pensar na desconstrução da visão homogênea a respeito da língua, a partir da qual somente um padrão estabelecido deve ser utilizado como modelo dentro e fora da sala de aula. Conseqüentemente, questionamos a ação cerceadora dos professores sobre a produção dos alunos e apresentamos uma possibilidade de concebê-los como sujeitos agentes na língua, falantes com identidades compartilhadas e flexíveis no processo de construção de sua nova língua.

O ponto principal de discussão neste capítulo, portanto, é indagar e discutir quem seria o sujeito que interage na LE e como ele pode se inserir no mundo desde o início do processo de sua aprendizagem. Para isso, pretendemos apresentar algumas bases de reflexão, visando a (re)

pensar o lugar das formas e uso da língua, especificamente na aprendizagem do inglês, no sentido de reconhecer variações no uso da língua como possíveis representações dos sujeitos que a constroem. Ainda, procuramos mostrar que língua e cultura emergem no processo de usos linguísticos de forma criativa e que incentivar atividades interculturais, respeitando as inovações linguísticas dos aprendizes, torna-os mais autônomos no processo de uso e construção da imagem de si na língua.

A construção do sujeito na língua

Para começar, façamos um breve paralelo entre a legitimação da língua materna ou primeira língua e a LE. A linguagem, no seu sentido mais amplo, é como uma metáfora da vida, um tipo de tradução de sentidos, de anseios, de coisas aparentemente concretas e palpáveis, assim como de construtos abstratos. Mas quando falamos de uma língua específica, já estamos pensando em representações marcadas pelas tradições e necessidades socioculturais e linguísticas do grupo que faz uso dela. Portanto, a língua é moldada ao longo do tempo pelo grupo que a usa.

Embora consideremos a faculdade da linguagem como uma habilidade inata ao ser humano (CHOMSKY, 1972), as especificidades da(s) língua(s)³ que adquirimos nos primeiros anos de vida não vêm embutidas no nosso DNA, mas são passadas para nós pelo contato com outros humanos falantes daquela(s) língua(s), de sorte que sempre falamos a língua do outro, a começar pela língua chamada materna ou nacional.⁴ Como afirma Derrida (2001, p. 57), “não falamos nunca senão

3 “Línguas” ao invés de “língua”, se considerarmos, por exemplo, os contextos de famílias que falam mais de uma língua em casa.

4 Segundo Leite (1995 apud ECKERT-HOFF, 2010, p. 84), há diferença entre língua materna e língua nacional, pois “a língua materna como primeira língua, [é] a falada pela mãe, [...] se houver uma segunda língua, esta será estrangeira, uma vez que a língua nacional implica sempre a identificação do sujeito à nação”.

uma língua – e ela é dissimetricamente, a ele regressando, sempre do outro, guardada pelo outro. Vinda do outro, permanecendo do outro, ao outro reconduzida”. Isso significa que desde muito pequenos temos que aprender significados construídos pelo outro e pela sociedade em que crescemos; (re)criamos sentidos baseados em aspectos culturais e crenças dos outros que vão aos poucos sendo montados em representações que temos de nós mesmos e da realidade a partir da visão que nos é ensinada. Aos poucos, essa realidade vai sendo apropriada e torna-se também nossa, compondo, assim, a nossa identidade.

Ainda refletindo sobre a perspectiva de falar a língua do outro, Cesar e Cavalcanti (2007) defendem a necessidade de desconstruirmos a visão de língua como uma instituição homogênea. Afinal, partir dessa visão estruturalista significa, quase sempre, pensar nos conceitos relacionados à língua em categorias hierárquicas e em divergência (por exemplo, norma culta e não culta, língua escrita e língua falada, língua materna e LE). Para as autoras, essa perspectiva de pares de oposição extrema impede que pensemos sobre a língua como uma mistura de diferentes ações do indivíduo, construção de inter-relações, mesclagem de diferentes tempos dentro das interações.

No caso da(s) língua(s) materna(s), apesar de aprendermos as palavras e os parâmetros dessa(s) língua(s) através de falantes que antecedem a nós em proficiência e tempo de uso, em momento nenhum questionamos se essa(s) língua(s) (não) nos pertence(m). Passamos pelo processo de maturação da habilidade linguística e somos estimulados por nossa família e instituições educacionais a ampliar nossos conhecimentos enquanto, simultaneamente, utilizamos essa(s) língua(s) para realizar as mais variadas tarefas (conversar com os colegas de escola e com a família, escrever cartões do dia das mães/pais etc.) sem nos sentirmos despreparados, envergonhados e, por fim, sem pedirmos desculpas pelo nosso “português ruim”.

Mesmo guardada pelo outro através da instrução formal e dos mecanismos de exigências sociais quanto ao uso da variante padrão,⁵ a evolução da proficiência linguística na primeira língua é acompanhada com muito mais encorajamento e compreensão do que o processo de aprendizagem de uma LE. Acreditamos até mesmo que, à medida que as necessidades comunicativas aparecem no mundo do falante da língua materna, ele lançará mão de sua habilidade de uso da linguagem e, de maneira criativa e autônoma, seguirá em direção ao nível de proficiência que se espera dele naquele contexto sócio-histórico. É interessante citar, como exemplo dessa confiança que temos na evolução do aprendizado da primeira língua, a falta de apreensão quanto à inteligibilidade das produções dos novos falantes.⁶ Acreditamos que as interações do dia a dia darão conta de regular as diferenças linguísticas entre um grupo social e outro, entre um falante (com seu *background* sociolinguístico específico) e outro, e garantirão a compreensão/inteligibilidade mútua.

Vale lembrar também que, na sociedade atual, a língua materna é vista como se retratasse uma identidade única, comum a uma nação, o que, geralmente, é baseada em uma língua escrita com origem em uma história de imposição, deixando em segundo plano os dialetos e variedades falados localmente. (CESAR; CAVALCANTI 2007) Assim, seria importante pensar que as interações que temos em língua materna, continuamente, envolvem também a língua do outro, com o intuito de estabelecer uma negociação de sentidos entre possíveis variantes, as quais, como se sabe, são socialmente construídas. Durante essa em-

5 “Variante padrão” é um termo cujas definições deixam a desejar. Por exemplo, Seidlhofer (2011, p. 71) questiona a fragilidade do conceito afirmando: *Standard English is said to be a variety and the criterion for defining it that is usually offered is that it is the language of the educated native speakers but without any explicit indication as to what it means to be educated.* Tradução: “Inglês padrão pode ser considerado uma variedade e o critério geralmente oferecido para defini-lo é que é a língua de falantes nativos escolarizados, mas não há uma indicação explícita do que significa ser escolarizado”.

6 Crianças aprendendo a falar e, posteriormente, a escrever.

preitada, a maioria dos falantes é, geralmente, proficiente, pois negocia possibilidades na comunicação, compartilha seus significados, utiliza todos os recursos que a língua lhe proporciona e possibilita a negociação e a interação pelo estabelecimento de uma compreensão mútua.

É válido questionar, no caso da LE, o que nessa língua permitiria afirmar que o outro, o nativo, é mais autor da língua do que qualquer usuário dela. Uma vez que, em qualquer situação de comunicação, interlocutores criam espaços de interação nos quais a fala, os falantes e os ouvintes são relações sociais inseparáveis (ASSIS-PETERSON, 2006) e na construção do processo comunicativo negociam novas perspectivas (KRAMSCH, 1993) e identidades. Precisamos refletir aqui sobre essa declaração de posse das línguas classificadas como estrangeiras: a autoria dessa língua foi e continua sendo permanentemente concedida àqueles que a falam antes de nós.

A justificativa mais comum para a concessão do título de posse da língua tem sido o uso em um contexto doméstico e diário e a frequência contínua em que os falantes a utilizam. No entanto, tais critérios são extremamente variáveis e não podem ser considerados com peso suficiente para conceder a autoridade e legitimidade do uso de uma língua a um grupo restrito. Por exemplo, vejamos o exemplo de línguas oficiais e línguas locais que coexistem a partir de padrões de frequência e uso similares, ou mesmo quando pessoas usam uma determinada língua nas relações profissionais e outra no contexto familiar, como acontece entre os descendentes de imigrantes em diversos contextos multilíngues e multiculturais mundo afora. Seria realmente possível comprovar e contabilizar frequência e contexto nesses casos particulares? Qual é a classificação desses falantes: nativos ou não nativos?⁷ Quais seriam os critérios para essas classificações?

7 O tema natividade do falante de inglês é explorado mais detalhadamente por Schmidt (2013) e McKay (2002) em textos que enfatizam a fragilidade desse conceito no contexto contemporâneo.

Percebemos, então, que assim como em tudo que diz respeito às relações humanas, essa reação assimétrica quanto ao aprendizado da primeira, segunda ou terceira língua é uma questão de poder. Afinal, da mesma maneira como acontece com a criança que é estimulada pela sua família e por outros adultos para usar sua língua materna, os falantes de uma LE esperam ser legitimados pelos supostos falantes nativos dessa língua, que por muitos são vistos como os pais da língua. A questão fica mais complexa ainda quando lembramos que conceitualmente não há “nativos” de uma língua usada como língua internacional, global, franca. (RAJAGOPALAN, 2004; SEIDLHOFER, 2011)

Assis-Peterson (2006) afirma que a língua(gem) é sempre moldada pelo contexto, pelas construções sociais e pelo conhecimento dos que interagem por meio delas e criam situações, práticas sociais, identidades de falantes e ouvintes. A autora parte de uma perspectiva de que, quase sempre, quando nos propomos aprender uma LE, tendemos a aderir a uma postura de evitar o “erro”, pois objetivamos a conquista de uma língua “perfeita”. Como salienta a autora,

[...] a crença de que existe um inglês ideal que expõe um dos mitos para o ensino de inglês (por um tempo talvez mais do que o necessário): o apego à correção linguística numa vigília incansável em busca do inglês nativo. Além do português perfeito, devemos também falar o inglês perfeito. (ASSIS-PETERSON, 2006, p. 159)

Pensando em sujeitos que constroem a língua em interação, é importante lembrar que a partir do momento em que se considera a existência de uma negociação de sentidos entre interlocutores na situação da prática (KRAMSCH, 1993), considera-se também que há negociação de identidades culturais⁸ (HALL, 2006), uma vez que indivíduos se expõem ao outro, tomam parte deste e colocam parte de si, ressignifican-

8 Identidades culturais, segundo Hall (2006), são aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. O autor entende que as condições atuais da sociedade estão “fragmentando as

do-se na construção social da língua(gem). Podemos dizer que há uma constante representação de si na língua e no seu uso através da criação de representações sociais permitidas pelos seus mecanismos que são tanto linguísticos quanto sociais.

Aprendemos a representar o que queremos e quem somos desde muito cedo, nos apossamos dela quando somos expostos à língua de herança e da nossa comunidade. Então, desenvolvemos certa competência e habilidade no trânsito entre esses espaços para negociar sentidos e construir as representações culturais compartilhadas com a comunidade em que vivemos. No entanto, é importante questionarmos aqui o motivo pelo qual, em um cenário de ensino de uma LE, somos expostos a uma língua supostamente pronta e adequada a qualquer situação, de modo que, raramente, temos a opção de negociar possibilidades de sentido. Diante de tal cenário, flagrantemente comum em quase todas as partes do planeta, na nossa visão, torna-se importante, portanto, pensarmos a maneira pela qual é possível que o sujeito tenha autoridade sobre a LE que está adquirindo e, conseqüentemente, a use, tomando-a como sua, manejando-a, utilizando-a como um instrumento a favor da identificação de si próprio e do outro.

O processo de tomada de posse da língua

É na jornada de deslocamento da posse de línguas internacionais, em especial o inglês,⁹ que pesquisadores têm desenvolvido trabalhos em prol da legitimação das variantes menos prestigiadas, como Rajagopalan (2000, 2002, 2004), Siqueira (2012), Mckay (2002), Jenkins (2000, 2007),

paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”. (HALL, 2006, p. 9)

9 O fato de especificarmos a língua inglesa neste trabalho deve-se às leituras mais específicas das autoras a respeito dessa língua e suas implicações pedagógicas. No entanto, isso não nos impede de pensar nos pontos em que outras línguas internacionais se assemelham, tais como o espanhol ou o português.

Seidlhofer (2011), Kachru (1989), Cogo (2006), Cogo e Dewey (2012), entre outros. Nessa perspectiva de militância a favor da libertação do imperialismo linguístico das variedades hegemônicas (PHILLIPSON, 1992) e de valorização de “epistemologias do sul”¹⁰ (SANTOS, 2014), a proposta de Cesar (2011) sobre a expansão do conceito de autoria e autonomia pode, em muitos aspectos, contribuir para a reflexão sobre a construção da identidade dos falantes não nativos de língua inglesa.

Cesar (2011, p. 85) começa explicando que “procur[ou] rever a autoria nas práticas socioculturais, ampliando a sua compreensão como construção coletiva, política, que abarca, fenomenologicamente, a interação e a enunciação”. Sobre a construção da representação de si, Eckert-Hoff (2010, p. 85) afirma que “a questão identitária passa, necessariamente, pela questão linguística” e, de fato, é na língua que constituímos, representamos e performatizamos quem somos (ou como estamos). Dessa forma, é através do uso dessa língua como prática autoral que o aprendiz poderia também se constituir como ele mesmo. Ao invés disso, em um modelo mimético e inspiracional de idealização de um modelo perfeito, o aprendiz, mesmo estando na condição de um “eu que concebe a obra”, ou seja, a língua e suas possibilidades, é entendido como “um sujeito inteiramente receptivo”. (CESAR, 2011, p. 85)

A negação do autor acontece desde o ambiente educacional institucional, à medida que ele não é ouvido como fonte de conhecimento. O aprendiz de uma LE é considerado um ser que só reproduz palavras e ideias, como um sistema articulatório sem alma através do qual outras vozes se pronunciam toda vez que ele(a) se atreve a usar a língua do outro. Assim, quando um usuário de inglês que tem português como sua L1 procura se despir completamente de traços de sua língua-cultura no processo de assimilação da maneira de se expressar na segunda língua, podemos dizer que há um tipo de morte do autor, em função

10 Santos (2014) questiona as bases de um conhecimento ocidental homogêneo e incita a reflexão a partir da perspectiva dos povos que, geralmente, não têm voz ou não são ouvidos na comunidade científica.

do texto ou do discurso pronto. (BARTHES, 2004) Isso significa dizer que a existência do sujeito vai até onde ele souber imitar o modelo de falantes nativos, pessoas que nasceram nos países de origem inerentemente legítima e “pura” dessa língua. (ASSIS-PETERSON, 2006) Nessa linha de raciocínio, portanto, uma questão é de alta relevância para o que discutimos aqui: o modelo a que os professores e aprendizes de inglês se atêm com tanta veemência que é tão arbitrário e fictício (WIDDOWSON, 2012) quanto a vontade e viabilidade de alcançá-lo.

No que se refere à conjuntura de ensino-aprendizagem de LE, Assis-Peterson (2006), ao abordar o binômio erro-correção, com base nos moldes do falante nativo, alerta para o fato de que usar esse binômio como padrão nas aulas de línguas estrangeiras é continuar investindo na perspectiva utópica de que a língua é única e livre de quaisquer tipos de influências culturais e contextuais. É também um processo de negação de boa parte das pesquisas feitas após os anos 1980, em especial baseadas na ideia de competência comunicativa (HYMES, 1995), a partir da qual os falantes de uma língua interagem com base em aspectos tanto gramaticais quanto discursivos e sociolinguísticos, pautados em uma visão de coparticipação de acordo com o contexto de interação. Ainda, é importante destacar que, na condição de usuários da L2, o apego à ideia de imitar o outro, em uma tentativa constante de evitar o “erro”, nos impede de abraçar a multiplicidade das construções da linguagem e a comunicação em fluxo, isto é, de ultrapassar os limites do nível linguístico e abrir espaço para a inteligibilidade e troca de significados. (ASSIS-PETERSON, 2006) Além disso, quando pensamos em “erro”, ratificamos um padrão único estabelecido do falante nativo e da variante padrão, ao qual esse modelo está sempre “intocavelmente” atrelado.

Se seguirmos a perspectiva de imitar um falante tradicionalmente ideal, teríamos que entender que no encontro viabilizado pela LE, o *background* linguístico cultural próprio do novo usuário não deve ser

transparecido em sua fala ou escrita, pois isso demonstraria falta de competência para imitar o falante nativo. Tal apagamento é, por vezes, visto como imprescindível para, supostamente, garantir a eficácia da comunicação em interações multiculturais de transações corriqueiras como as que acontecem em aeroportos, hotéis, restaurantes *fast-food* etc. No entanto, vale refletir sobre a real necessidade dessa “higienização” de si, de culturas e negociações de sentidos particulares. Será que isso é realisticamente possível? Pode alguém desnudar-se de si completamente, vestir-se do outro para transitar em interações internacionais e ainda dizer que esse personagem realmente o representa? Não cremos que seja. De fato, é daí que vem grande parte da frustração de muitos falantes de línguas estrangeiras, ao procurar um alvo inatingível e desnecessário, pois ele/ela sempre buscaria apagar todo e qualquer traço de uso da sua língua materna, e isso inclui todas as representações criadas durante o seu crescimento e tudo aquilo que conhece e constrói sobre a língua e suas relações. O que queremos dizer é que o aprendiz de LE teria um trabalho contínuo e sem fim de anulação de si para se aproximar ao máximo do padrão do dito falante nativo. Então, somente a partir desse momento de paridade completa com esse ideal, ele poderia ser aceito como falante proficiente. Mas como condição para conquistar a aceitabilidade como proficiente, ele precisaria abrir mão da necessidade de se considerar uma pessoa real, um autor de sua língua, pois deveria ser o imitador de um modelo idealizado e plastificado e não poderia realizar interações que possibilitem as representações de sua língua-cultura.

Outro aspecto importante no uso da língua é a da valorização da escrita em detrimento da fala. Essa questão pode ser comparada com a valorização da língua padrão (normalmente associada à escrita) em detrimento do uso criativo da língua (normalmente associado à fala). A escrita é vista como intrinsecamente capaz de transformar estruturas mentais, porque favorece um pensamento mais abstrato, mais lógico, mais reflexivo. (CESAR, 2011) Enquanto a fala é considerada como

informal, de pouca sistematicidade e dotada de uma incapacidade de conduzir às abstrações necessárias ao pensamento lógico. Sendo assim, no que diz respeito ao seguimento de um modelo pré-determinado de uso linguístico, desconsidera-se o fato que, em situações internacionais, a língua produzida funciona perfeitamente para a negociação de sentidos entre pessoas de línguas maternas diferentes. Destacamos ainda que, no contexto de aprendizagem, as inovações e improvisos que não seguem o padrão ainda são considerados como evidência de falta de conhecimento da língua em questão. É como se as interações ali produzidas fizessem parte de um receituário pré-fabricado e, portanto, previsível, desprovido de quaisquer possibilidades de uso da criatividade tão inerente a qualquer situação em que alguém busca no interlocutor alguma informação que não detém e vice-versa. Há ali, como em qualquer evento comunicativo, a busca por uma informação real, o que não se faz de forma neutra nem muito menos de maneira autômata, usando-se uma língua supostamente “descafeinada”, ou seja, simplificada.

Não estamos defendendo o uso ou aprendizagem das formas não padrão em detrimento da padrão. Com certeza, há vantagens na apropriação de mecanismos de comunicação específicos, como a habilidade de escrita para comunidades de tradição essencialmente oral, pois ela pode lhes assegurar o deslocamento para posições hierárquicas mais altas na sociedade. Do mesmo modo, é importante que tanto o falante de inglês nativo quanto o não nativo de uma língua usada internacionalmente tenha conhecimento das variantes-padrão do contexto em que eles estão inseridos para que possam “dançar segundo a música”, sempre que necessário. Entretanto, isso não significa que, em nenhuma instância, a produção de caráter autoral, com traços do *background* linguístico-cultural do falante, tenha menos valor ou que seja um fenômeno típico de situações de uso de uma L2. Por exemplo, ao utilizar a língua materna, nós transitamos continuamente entre variantes da língua, moldando-a às nossas necessidades particulares de comunicação. É uma

questão de saber ser e estar em uma variante da língua em certos momentos, de maneira consciente, sem precisar abdicar de sua identidade local. Nesse sentido, questionamos a necessidade de haver uma limpeza dos traços locais e pessoais no uso da LE e defendemos a possibilidade de dar trânsito de escolha aos aprendizes, com base em suas necessidades e intenções. São os usos possibilitados pela linguagem que fazem o sujeito capaz de transitar nas várias instâncias em que está inserido.

No que diz respeito ao uso da LE em um contexto mais local, o estudo de Cesar e Cavalcanti (2007) nos traz algumas contribuições interessantes: a partir de uma discussão sobre o uso da língua na perspectiva de povos indígenas, as autoras apontam para o fato de que, no discurso dos índios, a língua portuguesa é a língua do outro, do estrangeiro, que precisa ser adquirida com o intuito de emancipação para o diálogo com os não pertencentes a essas comunidades. Para os índios, falar o português é estar credenciado para o diálogo com aquele que tem o poder. Ou seja, estar em uma língua e interagir nela não indica, portanto, que eles estejam perdendo as marcas culturais de sua etnia. Ao contrário, eles apresentam um processo constante de afirmação de sua identidade étnica, ao mesmo tempo em que se percebem usuários da língua do outro numa rede de conexões que

Constituem simultaneamente qualquer ato de linguagem, atravessada não só por variável isolada, constituída a partir de certo princípio teórico, mas por um conjunto de variáveis, interseções, conflitos, contradições, socialmente constituídos ao longo da trajetória de qualquer falante. (CESAR; CAVALCANTI, 2007, p. 61)

Os falantes de uma LE aparecem assim apropriados desta ao saberem-se usuários na comunicação com o outro, o estrangeiro. Nesse sentido, vale ressaltarmos que a possibilidade de adentrar espaços por meio do uso corrente da língua, desprendendo-se de um padrão único e estabelecido, é justamente pensar a inserção do indivíduo agente

através do domínio das variedades de prestígio e concordar com o que Paulo Freire (1999) defendeu em sua (atualíssima) definição de letramento. Para ele, trata-se de saber ler e escrever como processo de leitura do mundo em que o educando se inscreve. Freire (1999) considera a decodificação da linguagem como algo muito mais amplo, que envolve o aprender a transitar nas práticas socioculturais. Aprender uma língua é aprender a falar de si. Afinal, é sempre sobre si ou a partir de si que se fala. Ao lembrarmos esse ponto em discussões a respeito do ensino de línguas estrangeiras reconhecemos o direito de fala do usuário dessas línguas e viabilizamos a tomada de posse do sujeito na produção de um discurso que o autoriza a participar da interação de forma segura. Trata-se, portanto, de uma produção metadiscursiva, que se coloca em oposição ao “perigo de uma história única” (ADICHIE, 2009), onde apenas um lado obtém a legitimidade da autoria.

A autoria não é prerrogativa somente dos letrados (CESAR, 2011), da mesma maneira que a autoria não é restrita aos falantes nativos, aos quase-nativos, nem mesmo aos falantes estrangeiros de altíssima proficiência na LE, uma vez que a condição para autoria está na autorreflexibilidade da prática autoral e não pode ser limitada a uma fórmula linguística de caráter formal. No entanto, esse direito à representação de si não é algo que será concedido pelos poderes hegemônicos, ele precisa ser tomado pelo próprio usuário da língua. Trata-se de uma política revolucionária, que é

uma práxis direcionada para a construção da autonomia, como instância de decisão contra a heteronomia.¹¹ Assim, uma política de transformação tem como objeto o projeto político revolucionário, ou seja, a organização e orientação da sociedade de modo a permitir a autonomia de todos. (CESAR, 2011, p. 93)

11 Heteronomia é o que se opõe a autonomia. “A relação com o social e o histórico é um espaço onde liberdade e heteronomia coexistem. A sociedade é a tensão entre o que é instituído e o instituinte, é a expressão da criatividade da história”. (CESAR, 2011, p. 94)

Sabemos que uma comunidade completamente autônoma seria utópica, uma vez que vivemos em uma sociedade repleta de diferenças, composta por classes e instituições em que posições socioeconômicas variadas estão em interação constante. A proposta para o ensino, aprendizagem e uso de línguas estrangeiras de alcance internacional que trazemos aqui considera o sujeito falante dessa língua como real autor dela, independentemente do nível de proficiência, da nacionalidade e da maneira como a aprendeu. Defendemos que negar a alguém a posse da língua que ele fala é também negá-lo à representação de si. Saber-se dono de uma língua é reconhecer-se como autor de sua própria constituição. Face a uma conscientização diante da questão explorada aqui, acreditamos que os aprendizes de novas línguas se sentiriam muito mais livres e motivados para descobrirem um mundo só seu quando se descobrem também misturados com o mundo de todos.

A sala de aula de inglês: um espaço de reconhecimento da autoria na língua

Quando falamos do contexto de ensino-aprendizagem do inglês, há uma questão muito particular a ser abordada: como devemos conceber essa língua que visita vários povos, setores, áreas e perspectivas de comunicação na sala de aula? César e Cavalcanti (2007) apresentam a explicação da língua através da imagem do caleidoscópio. Este instrumento é feito por pedaços, cores, formas e combinações e ao utilizá-lo, um jogo de (im)possibilidades aparece nas interpretações de cada usuário. Para as autoras, aquele que manuseia o instrumento é quem pode explicar as formas e a expressão do que vê, o que em alguns instantes subsequentes, pode ser apresentado em formato diferente pelo mesmo usuário. Elas afirmam que essa imagem, de multiformas e múltiplas possibilidades, parece explicar o deslocamento de concepções de língua das ideias de nação, identidade e território completamente estáveis.

Poderíamos dizer mais: ao usar a língua com o conceito de multifacetadas e multipossibilidades, poderíamos dar a ela novas cores e novas formas a partir da perspectiva em que a usamos, moldamos e apresentamos. As autoras afirmam ainda a necessidade de:

[...] repensar a língua em função de categorias diferentes: tempos ao mesmo tempo, corpos em interação, emblemas cambiantes, fragmentados, contraditórios, que respondem também por identidades contraditórias, constituídas num mundo de mesclagem cultural. (CESAR; CAVALCANTI, 2007, p. 60)

Nesse jogo de interações, os falantes poderiam usar diferentes possibilidades para colocar essa língua em negociação no momento do seu uso e aprendizagem. A autoria de si poderia emergir como a participação do usuário na arte de criar inovações que podem vir a formar princípios com cores e moldes diferenciados enriquecidos pelo seu próprio contexto. Deve-se destacar que o instrumento (nesse caso, a língua) ainda continua o mesmo. Nesse sentido, a aceitação de uma língua misturada e múltipla representa realmente o elemento enriquecedor do trabalho pedagógico e pode dar mais autonomia aos aprendizes para sentirem-se participantes do processo. Outra questão para além da construção da concepção da língua pode ser apresentada aqui: como seria possível a professores e estudantes reconhecerem a autoria da sua língua-cultura no uso do inglês?

Primeiro façamos um pequeno esclarecimento sobre o termo “reconhecer”. Ao buscar o dicionário *Michaelis on-line*, temos a seguinte explicação:

re.co.nhe.cer

(lat *recognoscere*) vtd 1 *Conhecer de novo* (o que se tinha conhecido noutra tempo). Vpr 2 *Conhecer a própria imagem*, em fotografia ou no espelho; vtd3 Identificar, distinguir por qualquer circunstância, modalidade ou faceta; vtd 4 *Admitir, ter como bom, legítimo ou verdadeiro*; vtd 5 *Ficar convencido*

de; estar certo ou consciente de; vtd 6 Considerar como; vtd 7 Afirmar, declarar, confessar; vpr 8 Declarar-se, confessar-se; vtd 9 Considerar como legal; vtd 10 Certificar por escrito que é autêntica e verdadeira; autenticar, endossar. vtd 11 Declarar legitimamente estabelecido (um governo); aceitar. vtd 12 Dar gratificação ou recompensa a; mostrar-se agradecido por; vtd 13 Examinar, explorar, observar; vpr 14 Mil Examinar a situação, a natureza, a força (de um lugar ou de tropas inimigas). vpr 15 Náut Aproximar-se de (terra); examinar a forma, o acesso, as condições de (uma posição). R. um filho: confessar-se autenticamente pai ou mãe de um filho natural. R. um governo: declará-lo estabelecido legitimamente. (RECONHECER, [20--], grifo nosso)

Ao utilizar o termo “reconhecer” neste texto, estamos falando de um processo constante de “conhecer de novo” aquilo que já está conosco e que foi esquecido e/ou apagado, de “admitir a legitimidade” do uso da língua a partir da criatividade com que a usamos, de “nos tornarmos conscientemente” donos da língua-cultura que aprendemos. E, dessa maneira, “perceber a nossa imagem refletida” no uso da língua. Uma definição em especial nos chama a atenção aqui: “reconhecer um filho é confessar-se ‘autenticamente’ pai ou mãe dele”. Sendo assim, podemos dizer que ao usar o termo “reconhecer” a autoridade da língua-cultura, falamos de um processo de admitir responsabilidade sobre ela e sobre os desdobramentos que dela advêm. Estamos falando, então, de um processo que passa tanto pela perspectiva do professor que precisa, antes de tudo, reconhecer-se como usuário da língua, quanto dos aprendizes que, incitados à reflexão, são levados a tomar posse da sua língua e dela fazerem uso real.

Nessa perspectiva, o trabalho com o ensino-aprendizagem de LE que passa por um processo de reconhecimento da autoria na língua pode ser muito mais produtivo, pois ao invés de fazermos de conta que estamos tratando de uma língua unitária e ideal, somos levados a olhar para o múltiplo e multifacetado como composições da interação e uso

natural da língua, bem como reflexos das múltiplas culturas de seus falantes. O reconhecimento da autoria da língua é, portanto, repensar o diálogo entre pessoas com olhares diferentes que, na criação de um espaço de negociação e interação (KRAMSCH, 1993; MENDES, 2011), são capazes de se reconhecer na simbiose com diferentes possibilidades de criação da língua e suas representações.

Ao realizar um esforço de observar uma língua múltipla, fluída e instável, também somos forçados a pensar na perspectiva do outro e dialogar com ele em um processo de reconhecimento mútuo. Kramsch (1993, p. 220) destaca que “é pelos olhos dos outros que podemos conhecer a nós mesmos e os outros”. Nesse sentido, é proposta a utilização de um ambiente para a educação linguística que visa à coparticipação em um processo de constante (re)criação. Isso significa que, nesse espaço criado entre os interlocutores, as perspectivas particulares e pessoais emergem em um jogo de interação onde o objetivo principal é a negociação de sentido para a realização das variadas atividades humanas. Assim, o aprendiz aparece como criador de uma possibilidade de utilização da língua a partir da sua perspectiva e não reduzido a um bom imitador de um modelo *one-size-fits-all*.¹²

Pensar a língua em um sentido de cocriação seria aqui dar passagem à autonomia (FREIRE, 1999) dos aprendizes para que estes transitem nela e a partir dela, em diferentes espaços de atuação. Com base nesse ponto de vista, o uso de diferentes caminhos da língua que permitem a comunicação poderia também ser entendido como um sinal de aprendizado dos estudantes, como um sinal de diálogo constante com o repertório que ele/ela tem disponível em sua língua materna, assim como a sua habilidade para manipular a língua-alvo dentro das possibilidades que emanam de analogias intralinguísticas.

12 Essa expressão é uma metáfora originada no modelo de roupa *one-size-fits-all*, que é aquele chamado de “tamanho único” em português.

Inicialmente, pode parecer simples pensar o reconhecimento de autoridade linguística dos aprendizes. No entanto, embora acreditemos que essa tarefa seja possível se for um fruto de ações contínuas, ela não é nem um pouco simples ou pacífica. Essas ações envolvem a promoção das interações na língua em sala de aula a partir de uma perspectiva de educação interculturalmente sensível (MENDES, 2011), na qual as culturas dos interlocutores entram em constante choque e confronto. Nesse momento, é possível promover diálogos interculturais em que língua e cultura aparecem lado a lado, deixando que os padrões de comunicação sejam naturalmente construídos. Mesmo quando tudo de que o aluno dispõe representando a língua-alvo seja um vídeo ou um texto – o caso mais comum em aulas de inglês no Brasil –, o professor, na condição de facilitador e mediador, pode conduzir esse encontro de línguas-culturas de maneira a gerar um entrelugar de troca e negociações de sentido.

Portanto, promover a interculturalidade, respeitando as diferenças e construindo uma ponte entre mundos diferentes (KRAMSCH, 1993; MENDES, 2008) é justamente o ponto-chave no ensino-aprendizagem de uma língua global, como o inglês. Acreditamos que não é possível pensar um ensino de línguas mais sensível e livre de padrões opressores se continuamente obrigamos os aprendizes a priorizarem a apropriação de um tipo de conhecimento que, salvo algumas exceções,¹³ nunca fará parte de seu mundo real. Ao invés disso, reiteramos que promover a emergência da língua-cultura do aprendiz e suas variantes, a partir da sua perspectiva individual, faz com que o estudante, de forma muito mais simples e natural, adentre espaços de negociação para construir a sua própria concepção de uso da língua com o intuito de se comunicar, transitar em comunidades diferentes da sua, possibilitar a compreensão da visão do outro sem apagar o que ele já conhece e sabe

13 Entre as exceções podemos citar, como exemplo, aqueles alunos que estão se preparando para morar em um país que tem o inglês como língua materna ou vernácula.

de si mesmo e da sua língua. Ao promover diálogos interculturais, a mistura entre as línguas e suas perspectivas podem e devem fazer com que os alunos sintam-se usuários da língua e capacitados a manejá-la(s) para a representação de si e a compreensão da visão do outro.

Reflexões finais

Ao escrevermos este texto e refletirmos sobre quem é o sujeito falante de LE e como ele pode reconhecer-se como autor ao utilizar uma L2, propomos uma visão de conceber o aluno como sujeito autônomo e com trânsito mais livre no uso das variedades e variações da LE. Parece muito contraditório pensar que incitar a criatividade do aluno é uma proposta constante em documentos oficiais¹⁴ que regulam a educação, mas quando o assunto é LE, levamos o aprendiz a seguir um padrão estabelecido, obrigando-o a fazer exatamente o contrário disso: evitar sua criatividade linguística e seguir o modelo do falante idealizado.

Promover interações que estejam pautadas no conceito de língua como uma construção multifacetada parece ser o caminho para apresentar diferentes possibilidades de variação e uso da língua a ser aprendida. Esse processo precisa ser compreendido pelos professores que, por sua vez, devem facilitar interações nas quais os estudantes sejam capazes de se descobrirem donos da língua adicional e promotores de diferentes caminhos que, potencialmente, possam deixá-la mais flexível e passível de moldagem a partir das necessidades do aprendiz.

A emergência do sujeito acontece quando refletimos sobre um processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua, que é namora-deira de outras vozes (COUTO, 2009; SIQUEIRA, 2011), que se mistura com outras identidades, culturas, variações e mundos. Quando nos permitimos a reflexão sobre a mistura de uma maneira positiva,

14 A exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes da Educação Nacional.

saudável, certamente, abandonamos a visão de um modelo dominante e intocável. Admitimos a nossa posse da língua como um instrumento favorável, de empoderamento. É no processo de buscar outras vozes e outras possibilidades, portanto, que o sujeito pode se sentir dono da sua criação e entender que é somente na mistura e na simbiose que a língua pode se constituir como elemento promotor de criatividade, interação, construção de identidade e reflexo de diferentes culturas. Enfim, é na liberdade autoral de si que o falante de inglês, essa língua de grande poder nos tempos contemporâneos, trilha os seus próprios caminhos em direção a um texto que, de fato, o representa.

Referências

ADICHIE, C. N. The danger of a single story, *TED*, [S.l.], 2009. Disponível em <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=en> Acesso em: 12 dez. 2015.

ASSIS-PETERSON, A. A. Hippie ou hype? – para refletir sobre o binômio erro correção no ensino de língua. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador, UFBA, 2006. p. 147-148.

BARTHES, R. A morte do autor. In: BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 57-64.

CESAR, A. L. S. Construção da autoria. In: CESAR, A. L. S. *Lições de abril: a construção da autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 58-89.

CESAR, A. L. S.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONIRICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 45-66.

CHOMSKY, N. *Linguística cartesiana*. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1972.

COGO, A.; DEWEY, M. *Intercultural communication*. Symposium given at IATEFL Conference, Harrogate, Apr. 2006.

- COGO, A.; DEWEY, M. English as a lingua franca: concepts, use and implications. *ELT Journal*, Oxford, v. 66, n. 1, p. 97-105, Jan. 2012.
- COUTO, M. Três fantasmas mudos para um orador luso-afónico. In: VALENTE, A. (Org.). *Língua portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2009. p. 11-22.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. 2nd. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- DERRIDA, J. *O monolinguismo do outro: ou a prótese de origem*. Tradução de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.
- ECKERT-HOFF, B. M. (Dis)sabores da língua ma(e)terna: os conflitos de um entre-lugar. In: ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*. Campinas: Mercado Letras, 2010. p. 79-106.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomás Tadeu da Silva. 11 ed. São Paulo: DP&A, 2006.
- HYMES, D. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. (Org.). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1971. p. 27-47.
- JENKINS, J. *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- JENKINS, J. *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- KACHRU, B. B. Teaching world englishes. *Indian Journal of Applied Linguistics*, [New Delhi], v. 15, n. 1, p. 85-95, 1989.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. New York: Oxford University Press, 1993.
- MCKAY, S. *Teaching english as an international language: rethinking goals and perspectives*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008. p. 55-77.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (Org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011. p. 139-158.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Hong Kong: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. Critical pedagogy and linguistic imperialism in the ELF context. *TESOL Journal*, [Alexandria], v. 9, p. 5-6, 2000.

RAJAGOPALAN, K. National languages as flags of allegiance; or the linguistics that failed us: A close look at the emergent linguistics chauvinism in Brazil. *Journal of Language and Politics*, Amsterdam, v. 1, n. 1, p. 115-147, 2002.

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'world English' and its implications to ELT. *ELT Journal*, Oxford, v. 58, n. 2, p. 111-117, Apr. 2004.

RECONHECER. In: MICHAELIS ONLINE. [S.l.: s.n.], [20--]. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=reconhecer>>. Acesso em: 31 maio 2015.

ROBERTSON, R. Glocalization: time-space and homogeneity-heterogeneity. In: FEATHERSTONE, M; LASH, S.; ROBERTSON, R. (Ed.). *Global Modernities*. London: Sage, 1995. p. 25-44.

SANTOS, B. de. S. *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SCHMITZ, J. The native speaker and nonnative speaker debate: what are the issues and what are the outcomes? *Calidoscópico*, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 135-152, maio/ago. 2013.

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. Tese (Doutorado em em Letras e Linguística) – Instituto de letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2011. p. 87-115.

SIQUEIRA, D. S. P. Se inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYREL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 311-353.

WALKER, R. *Teaching the pronunciation of english as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.