

A POSIÇÃO DE PROFESSOR DE INGLÊS NO BRASIL: HIBRIDISMO, IDENTIDADE E AGÊNCIA¹

Clarissa Menezes JORDÃO

Professora doutora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras na
Universidade Federal do Paraná.

E-mail: clarissa@ufpr.br

Resumo

Este texto aborda a construção de (des) identificações em torno da posição de professor de inglês no Brasil a partir de um referencial teórico pós-estruturalista, usado para refletir sobre questões voltadas ao ensino/aprendizagem de inglês como língua internacional. Nesta perspectiva, os professores de línguas estrangeiras em geral são percebidos como tendo uma identidade híbrida que se engaja com a língua/cultura estrangeira ao mesmo tempo em que interpola sua língua/cultura nativa, constituindo-se enquanto sujeito agente nos processos de construção de sentidos. As principais perspectivas teóricas exploradas neste texto são as noções foucaultianas pós-estruturalistas de discurso, saber e poder e as teorias pós-coloniais sobre identidade, resistência e transformação. Tais conceitos são vistos aqui como contribuindo diretamente para o entendimento das práticas sociais de poder/saber no contexto da globalização cultural.

Palavras-chave

hibridismo; identidade; línguas estrangeiras; resistência; agência

¹ Uma versão modificada deste texto foi publicada em dezembro de 2008 na revista *Matices*, da Universidad Nacional de Colombia, com o título "A Post-Colonial Framework for Brazilian EFL Teacher's Social Identities" e está disponível online em <http://www.unal.edu.co/revistas/matices/numero2.html>. Acesso em maio de 2010.

Este texto inicia com uma discussão sobre o pano de fundo da educação e a posição da língua inglesa na cena contemporânea na sociedade brasileira, abordando portanto questões de ordem econômica, social e cultural numa perspectiva pós-colonial. Em seguida, relaciona o lócus da língua inglesa com questões identitárias, discutindo noções de hibridismo e agência no contexto do ensino/aprendizagem da língua inglesa no Brasil, enfocando principalmente as teorias de letramento crítico neste panorama.

Embora o período colonial esteja historicamente encerrado, o *zeitgeist* colonialista parece ainda pairar sobre nós. O imperialismo cultural e econômico ainda exerce forte influência tanto sobre nações abertamente dominadas em termos políticos, econômicos e culturais, quanto sobre questões econômicas e culturais das nações do planeta como um todo. Portanto, mesmo que o colonialismo *tradicional* não se mostre tão explicitamente hoje como se dava a perceber nas sociedades coloniais *per se*, uma outra forma de colonialismo tem se estabelecido: ela vem travestida, a ponto de tornar seu caráter imperialista quase invisível, tornando-se assim difícil de ser identificada como uma forma de colonialismo. Os assim chamados países “avançados” (ALTBACH, 1971), hoje identificados como *desenvolvidos, países do norte, ou primeiro mundo* ainda exercem forte influência sobre outras nações, especialmente no que diz respeito à legitimação de epistemologias, culturas e sistemas educacionais.

Os modos contemporâneos de saber, produzir e distribuir conhecimento, ciência, produtos culturais, e mesmo nossas vidas intelectuais, por assim dizer, são frontalmente informados e influenciados pelos modos de vida e de entendimento do mundo dos antigos colonizadores, hoje países do primeiro mundo, ou seja, por suas maneiras de produzir conhecimento (MIGNOLO, 2000) sobre, do e no mundo.

Ao considerar as relações neo-colonialistas no mundo contemporâneo, o escopo das teorias pós-coloniais tem sido ampliado sobremaneira desde quando a academia começou a debruçar-se mais seriamente sobre questões voltadas à dominação em colônias e ex-colônias dos países ditos desenvolvidos. De acordo com Ashcroft et al (2006), a “complexa trama do tecido” das teorias pós-coloniais

envolve discussão sobre experiências de vários tipos: migração, escravidão, supressão, resistência, representação, diferença, raça, gênero, local, e respostas aos tão influentes discursos mestres da Europa imperial, como a história, a filosofia e a linguística, e as experiências fundamentais de falar e escrever nas quais todas essas experiências se constituem (ASHCROFT et al, 2006, p.2)

Se tomamos, portanto, este amplo escopo das teorias pós-coloniais, veremos que a formação/educação de professores, e mais especificamente a formação de professores de inglês no Brasil, faz parte desse tecido, pelo menos quanto aos seguintes aspectos:

- a insistência na distinção colonial *nativo* e *não-nativo* perdura no campo das teorias de aquisição de línguas e ensino de inglês como língua estrangeira (EFL), principalmente no que diz respeito aos conteúdos a serem ensinados/aprendidos e aos métodos de ensino e formação de professores. Tal distinção e o destaque dado a ela ainda informam as identidades dos professores de EFL, influenciando as maneiras como tais professores se percebem na sociedade e como eles são vistos pelas comunidades de que participam. O ensino de línguas estrangeiras, especialmente no caso do inglês, coloca os *não-nativos* envolvidos localmente no processo de ensino/aprendizagem em posições subalternas em relação à autoridade que os *falantes nativos* supostamente teriam sobre *sua própria língua*;

- a língua inglesa se tornou uma *commodity* no mundo (JORDÃO, 2004). Ela é comprada e vendida como um objeto de consumo com base na crença de que o domínio desta língua permite, inclusive aos cidadãos das classes sociais e culturas menos privilegiadas, alcançar melhores posições na sociedade (MAY, 2001);

- o conceito de letramento é geralmente equacionado a “racionalidade e habilidade intelectual” (NORTON, 2007, p.9); essa crença coloca a língua inglesa como a língua da ciência e da tecnologia e dela advém uma outra crença, ainda mais perigosa — a de que “pessoas letradas em inglês [poderiam ser consideradas] mais racionais e mais hábeis intelectualmente do que aquelas que não sabem inglês” (NORTON, 2007, p.9);

- o ensino/aprendizagem de EFL no Brasil tem sido via de regra a reprodução de modelos de ensino/aprendizagem ditos *internacionais* — a maioria deles desenvolvidos no *norte*, ou seja, na Inglaterra e nos Estados Unidos; a educação de professores de inglês tem seguido os mesmos modelos, normalmente objetivando simplesmente desenvolver o “conhecimento *para* a prática”, e apenas muito raramente preocupando-se com o “conhecimento *da* prática” (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999).

- estudantes e professores de EFL no Brasil têm oferecido resistência a modelos baseados nas crenças mencionadas nesta lista, fazendo muitas vezes desse tipo de pressupostos e desejos importados/impostos, trazidos por modelos estrangeiros, experiências fracassadas e frustrantes. Esse tipo de frustração pode ser evidenciado pelo comentário bastante comum entre professores e estudantes de inglês no Brasil de que *não se aprende inglês na escola pública* ou de que *ninguém quer aprender a língua do imperialismo americano*. Outras vezes, a resistência a esses modelos se manifesta em experiências de sucesso que se tornam desconfortantes, como quando se ouve pessoas afirmando que aprenderam inglês *apesar de ter tido um ensino muito deficiente*, ou ainda que *eu tive o privilégio de aprender inglês, nem todos têm a mesma sorte* — o desconforto aqui está em se perceber fazendo parte de uma elite intelectual baseada no esforço ou no mérito individual, como se o destino do coletivo social não importasse, uma vez que indivíduos isolados conseguem ser bem sucedidos;

Resulta destas crenças uma sociedade que, apesar de contar com esforços institucionais e comunitários (talvez ainda muito raros, é preciso dizer), está muito distante de *falar* inglês ou proporcionar aos menos privilegiados a tão desejada mobilidade social e/ou econômica, mobilidade esta baseada no estatuto social da língua inglesa como uma *commodity* que permite galgar degraus na estrutura social.

Vale a pena considerarmos aqui, como um momento de engajamento político dos professores de LE no Brasil, o episódio da “Carta de Pelotas”.² Esse documento oficial, escrito em 2004 e assinado por associações de professores de línguas estrangeiras, foi uma iniciativa de associações de professores de inglês, e manifestava várias preocupações com a situação do ensino de línguas estrangeiras no país. Entretanto, seu foco principal e motivação primeira foram expressar uma reação ao anúncio do governo federal da obrigatoriedade da oferta de língua espanhola nas escolas brasileiras a partir de 2010. Até então, a legislação brasileira exigia apenas que fosse ofertada uma língua estrangeira, sem nomear nenhuma língua específica. Essa lei demonstra uma clara intenção do governo em estreitar os laços políticos com os países vizinhos na América Latina: a inclusão obrigatória do espanhol nas escolas brasileiras parece um movimento dentro da política da boa vizinhança e do interesse econômico.

Apesar de os professores de inglês invariavelmente apontarem problemas considerados graves para o exercício da profissão (como a desvalorização da profissão, o papel secundário da disciplina nos currículos escolares, os salários vergonhosos país a fora, as condições precárias de infra-estrutura com salas de aula impraticáveis, a formação continuada ocasional e deficiente, bem como a formação inicial problemática e distante da prática), nenhum desses problemas jamais causou a comoção que causou a obrigatoriedade da oferta de espanhol nas escolas brasileiras. Talvez esse exemplo seja suficiente para evidenciar o quão política é a atividade educacional, já que envolve questões de natureza social, cultural, econômica e identitária, e como a escolha por uma ou outra língua estrangeira a ser oferecida à população de um país continental como o Brasil é e deveria ser mesmo uma questão política (num sentido que vai além do partidário) de interesse público, e não apenas uma ação governamental, classista ou partidária.

É esse, em termos gerais, o contexto a partir do qual eu escrevo. Isso posto, podemos agora tratar de um conceito específico que considero basilar no pós-colonialismo quando nos debruçamos sobre a educação de professores de LE: hibridismo e seus desdobramentos na agência humana.

Hibridismo pós-colonial: diferença, agência e resistência

Para discutir a noção de *hibridismo* é importante compreender como noções diferentes de *diferença* são concebidas na perspectiva pós-colonial. Mais

² Para o texto deste documento na íntegra, ver <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=132>.

do que um traço biológico herdado (como o conceito de *raça*), ou um aspecto cultural designado pelo local de nascimento (como nacionalidade), diferença é compreendida como um processo de representações simbólicas construído discursivamente, uma narrativa construída localmente com base em determinado ponto de vista sobre o que pode ser considerado semelhante e diferente, sobre o que constitui a identidade e o que constitui a diferença. Tal narrativa estabelece sua existência em um movimento constante de identificações e desidentificações com aquilo que se considera *eu* e aquilo que se considera *outro*, a partir dos elementos dispostos nessa narrativa (HALL, 2005; 2000). O sujeito que constrói e é construído por essa narrativa se constitui como discursivo também: tanto sujeito quanto discurso são fragmentados, contraditórios, contingentes, localizados apenas provisoriamente — um sujeito falado e falante, determinado pelo discurso e ao mesmo tempo determinador do discurso.

Embora esse processo de diferença (que também pode ser entendido como um processo de construção de sentidos) seja controlado apenas *em parte* pelo sujeito, uma vez que o sujeito é construído pela diferença, ao mesmo tempo em que a constrói, o sujeito pode oferecer resistência e agir sobre a diferença e seu processo de construção. Essa intervenção do sujeito se dá justamente naqueles momentos quando o *deslizamento* ou *slippage* da significação se torna aparente ou, em outras palavras, a resistência e a agência acontecem quando o caráter narrativo do processo de construção do conceito de *diferença* se evidencia.

O pressuposto aqui é de que os sentidos, como a diferença, existem em fluxo, movendo-se entre momentos de fixidez contingente, provisória, nunca realmente fixos e sempre em *différance* (DERRIDA, 1978) — apenas temporariamente estáveis em relações de diferença e adiamento. Tal movimento significa que há espaços *intermediários* ou *in-between*, espaços onde os sentidos são criativamente fabricados nos lapsos entre momentos de rigidez.

É precisamente nesses espaços, chamados de *terceiro-espaço* por Bhabha (1994; 1985), que a resistência e a agência acontecem. Assim, a intervenção no processo de diferença não é propiciada pelo estabelecimento de um “sistema competidor de representação” que supostamente substituiria o anterior, mas ao invés disso a resistência é uma consequência do posicionamento do sujeito num *local de fronteira*, na margem do processo, num *terceiro espaço* que não é nem o espaço ocupado pelo colonizador/opressor nem pelo colonizado/oprimido: é um espaço *híbrido* onde narrativas totalizadoras são desafiadas, onde a suposta estabilidade dos sentidos é confrontada, onde o caráter conflitante de nossas representações é percebido. Bhabha refere-se a esse espaço como uma “quebra temporal na representação” (BHABHA, 1994, p.191), no qual a ambivalência dos discursos de autoridade é revelada e a subversão é possibilitada (BHABHA, 1985, p.144):

se o efeito do poder colonial é visto como sendo a produção da hibridização ao invés de ser o comando ruidoso da autoridade colonial ou a silenciosa repressão das tradições nativas, então ocorre uma importante mudança de

perspectiva. Ela revela a ambivalência na origem dos discursos tradicionais de autoridade e possibilita uma forma de subversão, fundada justamente nessa incerteza, que *transforma as condições discursivas de dominação em campos de intervenção* (itálicos meus).

De acordo com Costa (2006), para Bhabha a possibilidade de agência e resistência está justamente na multiplicidade da diferença, nas possibilidades de construir diferentes formas de saber em *hibridismo*. Os espaços e os sujeitos, sendo híbridos e resultantes do deslocamento de sentidos, podem resistir aos discursos totalizadores e criar possibilidades de articulação de novos sentidos; o deslocamento dos signos tem o potencial para *hibridizar* modos de conhecer e de construir sentidos, “introduzindo incerteza, ambivalência, ruído e dúvida no que antes parecia coerente, ‘puro’, preciso, ordenado” (COSTA, 2006, p.126).

Portanto, a resistência não é pré-estabelecida num plano organizado de ação: ela é

o efeito de uma ambivalência produzida internamente às regras de reconhecimento dos discursos de dominação conforme eles articulam os signos da diferença cultural e os re-implicam nas relações do poder colonial — hierarquia, normalização, marginalização e assim por diante (BHABHA, 1985, p.41).

Assim também o caráter híbrido de nossas subjetividades também existe *sempre-já*:

É importante lembrar que nesse processo de se contar a própria história, não se está mais no contexto modernista totalizante de uma homogeneidade escamoteadora, de uma história única ou narrativa mestre; no contexto da pós-modernidade, pelo contrário, o sujeito social se encontra invariavelmente no cruzamento ou travessia de histórias, culturas e ideologias múltiplas e heterogêneas que contribuem de formas variadas e complexas para a sua formação. O sujeito social (e por tabela, as culturas, ideologias etc.), por ser atravessado por essa heterogeneidade que o constitui, passa a ser visto como híbrido já em sua formação, em sua origem. (SOUZA, 2007, p.11)

O conceito de agência está nesse mesmo quadro de referência: ela é a interposição discursiva de diferentes formas de representação (de si mesmo e dos outros) e sua transformação. Mais ampla do que a *ação* específica e necessariamente visível, agência não pressupõe um plano claro e pré-estabelecido para alcançar resultados desejados: agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer. Agência é portanto uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo.

Hibridismo, letramento e inglês como língua estrangeira

O ensino de ILE (inglês como língua estrangeira) nas escolas públicas brasileiras tem sido mal sucedido: embora a maioria dos alunos tenha aulas de ILE a partir da 5ª série do ensino fundamental, eles não parecem aprender inglês ou compreender por que ele está incluído no currículo (CELANI, 2003). De acordo com pesquisas relativamente recentes (LIMA & SALES, 2007; CAMPANI, 2006) e com impressões generalizadas em nossa sociedade, os alunos não sabem falar nem ler nem escrever em inglês, eles não conseguem entender filmes ou programas de televisão, não conseguem traduzir, não conseguem manter uma conversa por telefone em inglês. As causas apontadas para tal situação são inúmeras, e vão desde uma deficiência de recursos humanos (os próprios professores não saberiam usar inglês *adequadamente*, não saberiam preparar *boas aulas*; os alunos de baixa renda não trariam de casa letramentos fundamentais para o aprendizado de línguas, etc.), até problemas crônicos estruturais (salas de aula lotadas e inadequadas estruturalmente, escolas desequipadas, etc.) e problemas financeiros (pouco investimento governamental, falta de engajamento da família na escola, salários precários, etc.).³

O contraste feito frequentemente entre o ensino de inglês nas escolas públicas e em institutos privados de idiomas parece acentuar o *baixo desempenho* ou déficit das escolas públicas, aparentemente evidenciando que aprender inglês é possível apenas mediante certas condições mínimas a serem atendidas pelas escolas, professores e alunos, dentre elas salas de aula pequenas e devidamente equipadas, alunos com o mesmo nível de conhecimento prévio da língua, professores absolutamente fluentes em inglês. Essas *condições mínimas* são então idealizadas por alunos e professores das escolas públicas, que parecem acreditar que suas posições e papéis na sociedade só poderão ser alcançados plenamente caso eles tenham direito às mesmas condições de infraestrutura e recursos humanos (e assim cheguem aos mesmos resultados) que os institutos de idiomas, ou seja, que tenham salas de aula ambiente, pequenas, com poucos alunos, nas quais as pessoas estejam cercadas por cartazes e imagens *da língua inglesa*, com pôsteres nas paredes e quadros brancos com canetas — ao invés do giz da escola. Os professores sonham com uma infraestrutura que lhes dê *treinamento* constante, ou seja, *atualização* em novos métodos e técnicas para o ensino de inglês desenvolvidos internacionalmente — em outras palavras, nos Estados Unidos ou na Inglaterra; eles sonham em ter alunos como os dos institutos de idiomas, divididos em níveis de acordo com seu conhecimento prévio da língua (BRASIL, 2006, p. 88-90) e com letramentos escolares desenvolvidos junto a suas famílias. Entretanto, em geral tais

³ Tais problemas têm sido exaustivamente mencionados na literatura acadêmica e em documentos oficiais produzidos no Brasil na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Alguns exemplos podem ser encontrados em BELLOTTO, 2002, GASPARINI, 2005 e BARCELOS, 2006.

condições estão distantes daquelas encontradas na maioria das escolas públicas, e o efeito desse desejo frustrado nos professores e alunos de inglês das escolas públicas é, como se pode imaginar, destrutivo: baixa auto-estima, senso de *desempoderamento* (*disempowerment*), conformidade e passividade, para dar apenas alguns exemplos. Todavia, esse tipo de frustração só acontece no caso da *eficiência* do ensino/aprendizagem de inglês estar informado exclusivamente por objetivos puramente *linguísticos* (em oposição a *discursivos*), que posicionam as evidências da aprendizagem no uso mecânico de estruturas linguísticas (gramaticais e/ou lexicais).

Essa é uma visão restrita da importância de estudar e aprender uma língua estrangeira, uma visão que não considera os benefícios mais amplos de tal aprendizado, ignorando objetivos cruciais ou mesmo os efeitos possíveis e desejáveis do contato com uma língua diferente, como por exemplo a possibilidade de participação em comunidades interpretativas diferentes, em comunidades de prática culturalmente distintas. Outra vantagem de conhecer uma LE pode estar na consciência linguística proporcionada por uma abordagem que enfatize as relações entre as línguas e os processos de construção de sentidos para o mundo, uma abordagem que destaque a percepção de que as línguas são culturalmente (além de estruturalmente) distintas e nos proporcionam diferentes formas de nos comunicarmos, de entender/construir o mundo, de fazer sentido das coisas. Uma abordagem assim para a LE, que desenvolva a percepção e a experiência das diferentes funções sociais atribuídas às diferentes línguas em diferentes sociedades (BRASIL, 2006), bem como o potencial que uma LE tem de transformar nossos procedimentos interpretativos e as maneiras como nos relacionamos com diferentes conhecimentos e formas de conhecer, tem o potencial de nos levar a perceber o mundo de outras maneiras, de vislumbrar formas alternativas de significar e de construir nossas identificações e desidentificações, nosso engajamento com o mundo (JORDÃO, 2006).

Silenciar tais benefícios obtidos pelas sociedades com a oportunidade de aprender línguas estrangeiras, enfatizando de forma absoluta as vantagens instrumentais que se podem obter com uma LE, confere aos institutos de idiomas a aura de sucesso absoluto, e às escolas públicas a posição de fracasso causada pelo déficit crônico. Em outras palavras, os institutos de idiomas normalmente enfocam os usos instrumentais da LE, e alegam sucesso em transmiti-los aos alunos/clientes; as escolas públicas, na tentativa de reproduzir esses mesmos objetivos instrumentais, mas dentro de uma estrutura completamente diferente, parecem não alcançar sucesso no ensino de LE (BRASIL, 2006; LIMA & SOARES, 2007).

Na verdade, a distância entre os setores público e privado pode não ser tão grande, uma vez que os alunos das escolas regulares do setor privado parecem também não aprender *como deveriam*. Eu ousaria inclusive destacar que talvez também não aprendam *o que deveriam*. Num olhar mais detalhista, os professores dessas escolas parecem menos motivados e mais desvalorizados

do que se pensa geralmente, e isso parece desenvolver uma consciência de que talvez haja mais semelhanças do que diferenças entre o ensino público e o privado quando se vai além da infra-estrutura das escolas.

Mesmo assim, tal consciência aponta para uma dupla falha: alunos parecem não aprender na *escola*, seja ela pública ou particular. Se isso é verdadeiro, então os educadores parecem ter duas alternativas: desistir da escola como um espaço privilegiado de aprendizagem, buscando outras formas de ensinar/aprender em outros espaços como as comunidades, a internet, as famílias; ou conformar-se com a situação de aparente falência dos objetivos educativos e formativos da escola de preparar cidadãos e por-se a *ensinar o básico* (*the basics*) como o menor dos males (GEE, 2004), na esperança de que pelo menos um mínimo de informação possa ser internalizada pelos alunos durante o processo de educação formal.

Se você leitor já está irremediavelmente deprimido diante dessa situação, permita-me tentar reconfortá-lo. Uma visão assim tão pessimista não é a única perspectiva do processo educacional que está à nossa disposição. Talvez haja uma terceira alternativa disponível aos educadores, um *terceiro espaço*... Quem sabe esse terceiro espaço possa ser determinado por uma abordagem educacional que tenha como referência a visão foucaultiana que posiciona, ao lado do uso opressor do poder, relações de poder na sociedade como sendo potencialmente positivas, ou seja, como relações que produzem conhecimento justamente no estabelecimento e na modificação de certas relações entre diferentes modos de conhecer e os conhecimentos produzidos por cada um destes modos de conhecer (FOUCAULT, 2006).

A escola poderia então almejar que os sujeitos críticos com que ela trabalha pudessem desenvolver suas potencialidades de agir discursivamente sobre os discursos que os constituem, sobre as relações e práticas sociais, epistemológicas, ontológicas, examinando seus pressupostos e implicações, reconhecendo-se implicados (e implicantes!), produzindo entendimentos que Maturana (2001) define como “emoções”, uma vez que para ele a razão é uma emoção dentre outras; a separação entre razão e emoção, característica do pensamento científico, seria pouco produtiva, especialmente quando a racionalidade científica se coloca isenta de desejos. Segundo Halu (2010, p.18), Maturana vê a emoção como “determinante do domínio de racionalidade por meio do qual construímos nossos argumentos”.

A escola poderia assim ter como objetivo principal permitir que os sujeitos nela envolvidos pudessem desenvolver e construir possibilidades de agência (racional e emocional) sobre as práticas sociais, sobre seus posicionamentos na sociedade e seu funcionamento. Considerando-se que as práticas sociais pressupõem realidades culturalmente construídas nas relações que estabelecem com diferentes visões de mundo, e que a tais visões de mundo e realidades são atribuídos diferentes valores simbólicos por diferentes comunidades interpretativas, vemos que as relações de poder que se estabelecem entre essas visões de mundo dependem da legitimidade conferida às hierar-

quias e valores construídos localmente e conferidos diferentemente a diferentes formas de saber.

Esta noção de poder no conceito de agência como processo discursivo, juntamente com a noção de que conhecimento, agência e sujeito são *localizados* em contextos históricos, sociais, culturais, políticos, etc. (BHABHA, 1994), são noções complementares que permitem a construção de um conceito de *críticidade* fundamentalmente diferente do proposto por algumas pedagogias críticas (JORDÃO, 2004). Vejamos em seguida como essas diferenças podem ser percebidas.

A pedagogia crítica e o letramento crítico

Há pelo menos uma diferença principal entre a hoje em dia *clássica* pedagogia crítica dos anos 80 e 90 e a abordagem por letramento crítico que sugiro aqui como uma alternativa para ajudar as escolas a engajarem-se com a sociedade e tornarem-se significativas às pessoas em seus cotidianos. Na pedagogia crítica, atribui-se aos educadores o papel de auxiliar seus alunos a trilhar o *caminho da libertação* que seus professores, pensadores críticos, evidentemente já trilharam: o caminho da conscientização e da luta contra as injustiças e a opressão, percorrido através do uso da razão (ou *pensamento crítico*) e ação participativa e engajada.⁴ Este caminho — percebido como *O* caminho para a iluminação e o crescimento — não é questionado pela pedagogia crítica em seu caráter de construção narrativa e localizada; ele é pressuposto como a alternativa universal para se atingir um mundo mais *justo*, a despeito dos diferentes sentidos que noções de *justiça* possam ter para diferentes sociedades e a despeito de tal visão de mundo assujeitar alunos e professores a uma construção local de subjetividade que se projeta como universal (GARCIA, 2002; JORDÃO, 2004b).

Gosto de pensar a partir de uma perspectiva pós-estruturalista sobre a abordagem por letramento crítico como sendo diferenciada da pedagogia crítica; como sendo justamente uma *alternativa* para narrativas universalizantes como as da pedagogia crítica, uma alternativa que pondera sobre os diferentes percursos que podemos trilhar no processo de compreensão e valoração de diferentes formas de conhecimento e modos de conhecer, assim como sobre as pessoas que (re)produzem esses mecanismos. Gosto de pensar na perspectiva dos letramentos críticos no sentido em que ela reflete sobre os diferentes valores que conferimos à qualidade das ações e dos valores que tornam a agência possível. Essa perspectiva vê cada entendimento de conhecimento e de agência como imerso em pressupostos morais, culturais, ideológicos, cujo valor e importância são atribuídos a eles por diferentes sociedades em momentos históricos e sociais específicos. Dependendo do prestígio e do poder

⁴ Usher & Edwards (1996) apresentam um tratamento mais aprofundado da pedagogia crítica como um espaço de formatação de subjetividades, assim como Garcia (2002).

conferidos a uma comunidade, dependendo de como uma sociedade ou grupo social é percebido em relação a outros, mais ou menos legitimidade terão seus produtos culturais, dentre eles formas de pensar, valores, procedimentos interpretativos. Isso não quer dizer que tudo seja válido ou que as relações de poder devam ser eliminadas da equação; isso quer dizer ver o mundo em sua discursividade e conseqüentemente aceitar que os valores construídos pelas sociedades, inclusive aqueles valores mais caros para nossa cultura, como por exemplo a liberdade e a democracia, são localmente construídos — embora projetados como globais, e como tal não podem ser impostos como se fossem verdades absolutas fundamentais para uma suposta salvação das almas *perdidas* na escuridão das trevas que não aceitam tais valores. A não ser que nos aceitemos como “déspotas autoconscientes” (TADDEI, 2000, p.126). Nas palavras de Taddei:

a inexistência de uma referência normativa moral a-histórica e transcultural nos deixa com nada além de nossas próprias referências culturais e esquemas conceituais como base interpretativa do mundo [...] se meus critérios [de julgamento] são produto de minha história dentro de meu contexto cultural, me faltam argumentos para que eu os considere transculturalmente superiores a critérios diferentes. Isso não significa que eu não os possa considerar superiores em algum aspecto particular, mas não posso me assegurar disso de antemão: tenho que estar disposto ao diálogo, a menos que me reconheça déspota autoconsciente.

É neste sentido que Freire, uma das principais influências da pedagogia crítica, reformula seu conceito de conscientização, como se pode ver na coletânea organizada por Maria Araújo Freire em 2005. De um processo centrado nos procedimentos do outro na construção de sentidos, Freire passa a defender a conscientização também *de si*, a necessidade de que as diferentes formas de saber sejam respeitadas e, com isso, respeitados também aqueles que exercitam essas diferentes formas de saber (FREIRE, 2005, p.150-152). Assim, no processo de leitura, por exemplo, a conscientização passa a debruçar-se nos procedimentos de construção de sentidos utilizados pelo leitor para atribuir sentidos ao texto, e não na busca dos sentidos produzidos na intenção do autor; o processo de leitura se torna um espaço de confronto de sentidos possíveis, e não de construção de consenso sobre as intenções do autor; o poder sobre os sentidos produzidos é visto como distribuído entre todos, embora de forma desigual, e não como privilégio de uns poucos iniciados no mundo da leitura. A questão aqui não é mais descobrir os sentidos que o outro tentou imprimir aos textos, mas compreender o processo de atribuição de sentidos em suas possibilidades e silêncios, levantando questões sobre por que o leitor entende de uma ou outra maneira, e como ele se posiciona diante dos sentidos que produz, e não mais enfatizar o “por que o outro escreveu assim, por que o outro quer dizer X e escreveu Y” (SOUZA, 2010).

Se conseguirmos *contrabandear* essa perspectiva em nosso sistema edu-

cacional, trazendo-a como referência para nossas intervenções no processo de construção de sentidos, estaremos prontos para permitir a professores e alunos que construam e manifestem suas opiniões e se permitam modificar por outras opiniões, para serem transformados no encontro com a diferença. Desse modo, eles poderão contribuir, de alguma maneira, para a transformação dos procedimentos interpretativos com os quais constroem a realidade, exercendo sua agência como sujeitos *localizados* no mundo, conhecendo seu posicionamento e sendo capazes de agir sobre os processos de construção de sentidos. Se as transformações ocorridas serão *para o bem* ou *para o mal* não se pode dizer — o bem e o mal só podem ser *bem* ou *mal* em referência a sistemas específicos de valores que dependem de como sociedades específicas constroem seus mundos.

Conclusão

A análise crítica da situação da educação formal, análise que insiste na contingência de nossas ações, em sua existência em espaços concretos de prática social, que insiste em não desenvolver soluções milagrosas do tipo *tamanho único*, impede a apresentação de procedimentos locais, contingentes, contextuais, disfarçados de soluções globais para a educação. Não apresentarei propostas detalhadas para a resolução dos problemas apontados. Tal decisão se deve tanto à crença profunda de que a característica localizada, contextual de cada alternativa que se apresenta como solução possível, quanto à fé agora arraigada em mim na noção freireana de *práxis* como uma prática teórica e uma teoria prática.

Para Freire (1998; 1999) existe uma profunda interação entre teoria e prática, tanto que chega a borrar a distinção entre as duas, e a trazer à tona a noção de teoria como uma forma de prática. Isso significa que discussões teóricas e as alternativas que tais discussões possibilitam são práticas em si mesmas, e como tal constituem modos de saber e construir realidades. Outra implicação da noção freireana de *práxis* é a reconceituação de agência em discurso, numa compreensão de agência como uma prática reflexiva que desafia constantemente, em vários campos ideológicos, seus próprios pressupostos e desdobramentos, enfocando a transformação e constante reavaliação de procedimentos interpretativos de construção de sentidos, e os conhecimentos por eles produzidos.

Assim, discutir e permitir a transformação de perspectivas, conhecimentos e formas de construir sentidos é exercitar nossa capacidade de agência e permitir a outros que exerçam suas agências. Textos como este, chamados por vezes de *teóricos* ou *reflexivos* na academia, porque não apresentam propostas nem métodos a serem experimentados, mas *apenas* discutem ideias e partilham perspectivas, são espaços de agência discursiva e prática teórica. São terrenos para o desenvolvimento de outras ações na ação de outros, e para o desenvolvimento de diferentes ordens de propostas *concretas* — teóricas, étic-

cas, políticas — a partir das quais diferentes sujeitos, em contextos diversos, podem contingencialmente *resolver* problemas contextuais.

Portanto, a recusa em oferecer *propostas detalhadas para resolver os problemas apontados* não leva necessariamente ao pessimismo e à inação. De fato, muitos acadêmicos e pesquisadores, assim como representantes de outros setores da sociedade organizada, mesmo estando cientes da dificuldade dos diferentes contextos escolares, acabam vendo a educação escolar com confiança e esperança: esperança de que esses espaços institucionais se tornem oportunidades de resistência, agência e transformação. E essa visão de educação se faz possível numa perspectiva pós-estruturalista que enfatiza as qualidades discursivas do conhecimento, os aspectos narrativos da cultura, a estrutura capilar do poder. Ao invés de levar a uma suposta atitude passiva e conformista, a constatação de que o poder está em todos os lugares como algo potencialmente produtivo e também como uma força potencialmente destrutiva pode propiciar a consciência de que é nos interstícios do poder que a resistência e a transformação estão sempre acontecendo (FOUCAULT, 2006).

Como sujeitos híbridos, alunos e professores são vistos como aptos a operar nas fissuras dos discursos autoritários (BAKHTIN, 1981), sendo capazes de transformar — contingencialmente — esses mesmos discursos. Agência, do ponto de vista discursivo pós-estruturalista, adquire diferentes tons daqueles das lutas revolucionárias pela libertação: a agência não está baseada na autodeterminação, mas sim em diferença e conflito, concebidos como condições positivas para que ocorra a aprendizagem. Esse pensamento pressupõe abertura para a diferença, percepção de restrições contextuais e formas estratégicas de superá-las, assim como reflexividade criativa, uma vez que ele é uma perspectiva que problematiza suas próprias asserções no encontro com outras formas de saber. Agência, nessa visão, acontece em discursos que podem, simultaneamente, restringir e permitir — reforçar ou transformar — a construção de sentidos e representações de sujeito nas práticas sociais.

No domínio educacional, então, a agência desempenha um papel extremamente significativo: seu pressuposto de que diferentes conhecimentos e formas de saber não são inerentemente boas ou más, superiores ou inferiores, mas que é a prática social que os faz um ou outro, permite a professores e alunos engajarem-se em diálogos críticos com suas próprias práticas de construção de sentidos. Tal diálogo, *dialógico* em sua natureza cultural (BAKHTIN, 1981) porque iniciado a partir de uma preocupação com e uma curiosidade sobre diferentes modos de saber, quando materializado nas práticas cotidianas de alunos e professores em suas salas de aula e fora delas, podem construir encontros com a diferença que modificam os participantes e seus saberes, que transformam suas formas de construir sentidos na consciência de nossa dependência do outro para entendermos a nós mesmos e o mundo que nos cerca. ☒

Recebido em 17/05/2010. Aceito em 17/08/2010

JORDÃO, C. M. THE POSITION OF TEACHERS OF ENGLISH IN BRAZIL: HYBRIDITY, IDENTITY AND AGENCY

Abstract

This article adopts a post-structuralist view to approach the process of (dis) identifications around the positioning of teachers of English in Brazil. Such view is the basis for reflection around teaching/learning English as an international language. From that perspective, teachers of foreign languages in general are conceived as having a hybrid identity that engages with the foreign language/culture and, consequently, interpolates their native language/culture in a reflexive process. The main theoretical perspectives used here are the Foucaultian poststructuralist notions of discourse, knowledge and power and the postcolonial view of identity, resistance and transformation. Such perspectives are pivotal for the understanding of social practices of power/knowledge in the context of cultural globalization that inform this text.

Keywords

hybridity; identity; foreign languages; resistance; agency

Referências

- ALTBACH, P. G. Education and neo-colonialism. *Teachers college record*, v.100, n.3, 1971.
- ASHCROFT, B., GRIFFITHS, G., & TIFFIN, H. General introduction. In: ASHCROFT, B., GRIFFITHS, G. & TIFFIN, H. (eds.). *The post-colonial studies reader*. Oxford: Routledge, 2006.
- BAKHTIN, M. *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press, 1981.
- 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*. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2002.
- BHABHA, H. K. Signs taken for wonders: Questions of ambivalence and authority under a tree outside Delhi, May 1817. [Electronic version]. *Critical Inquiry*, v.12, n. 1.
- BHABHA, H. K. *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, D. Reflexões sobre ensino de línguas materna e estrangeira no Brasil: Aproximações, distanciamentos e contradições. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n.2, 201-221, 2006.
- CELANI, M. A. A. *Professores e formadores em mudança*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, v.24, p. 249-301, 1999.

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

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

FOUCAULT, M. Poder e saber. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. M. A. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

GIROUX, H. *Pedagogy and the politics of hope: theory, culture and schooling*. Colorado: Westview Press, 1997b.

GASPARINI, E.N. 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, J.P. New times, new literacies: Themes for a changing world. In: BALL, A.F. & FREEDMAN, S.W. (eds.). *Bakhtinian perspectives on language, literacy and learning*. New York: Cambridge University Press, 2004, p. 279-306.

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

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HALU, R.C. Formação de formadoras de professoras de inglês em contexto de formação

continuada (NAP-UFPR). Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

INSTITUTO de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. *Carta de Pelotas*. 2004. <http://www.ipol.org>. Acesso em maio de 2010.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In VAZ BONI, V. *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas*. União da Vitória: Kayganguê, 2006.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como *commodity*: Direito ou obrigação de todos? *Conhecimento local e conhecimento universal*, v.3, n. 1, p. 272-295, 2004.

JORDÃO, C. M. Thinking critically of critical thinking: critical pedagogies revisited. *Situation Analysis*, v. 4, University of Nottingham, p. 21-30, 2004b.

KUMARAVADIVELU, B. Critical language pedagogy: a post-method perspective on English language teaching. *World Englishes*, v.22, n. 4, p. 539-550, 2003.

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, 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, J. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MAY, S. *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics*, 2001.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MIGNOLO, W. *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

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

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

SOUZA, L. M. T. M. de. Hibridismos e tradução cultural: reflexões. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.46, n.1, p. 9-17, jan./jun. 2007.

SOUZA, L. M. T. M. de. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? Palestra proferida em evento regional em Curitiba, no dia 10 de abril de 2010.