

# POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E LETRAMENTOS CRÍTICOS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA FACULDADE DE LETRAS DA UFAL

Roseanne Rocha TAVARES

Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFAL. Líder do Diretório de pesquisa CNPq: Observatório da Linguagem em uso. Pesquisadora visitante do Centre for Globalization and Cultural Studies da University of Manitoba, Canada (bolsista Capes – Estágio pós-doutoral processo n. 5230-09-8)

Ildney Souza de CAVALCANTI

Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFAL. Líder do Diretório de pesquisa CNPq: Literatura e Utopia.

## **Resumo**

Nosso enfoque na discussão sobre o ensino de línguas estrangeiras segue parte de teorizações sobre políticas linguísticas e letramentos culturais. Refletimos sobre as preocupações de alguns estudiosos das áreas de Letras e Educação em inserirem em suas agendas a necessidade de se adotar uma abordagem educacional no ensino de línguas estrangeiras voltada para letramentos críticos. Depois, discutimos sobre a presença da língua espanhola e da língua inglesa em nosso contexto, tanto de forma mais ampla, em se tratando dos âmbitos mundial e continental, que não podem deixar de ser apreciados, quanto numa abordagem mais específica, ou local. Finalmente, levantamos algumas perspectivas sobre a elaboração de políticas linguísticas e letramentos críticos que consideramos relevantes para a nossa situação.

## **Palavras-chave**

políticas linguísticas; letramento crítico; ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

**P**ara iniciarmos este trabalho sobre as ações de políticas linguísticas e letramentos críticos no ensino de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), partimos de três portais de acesso a situações indicadoras de instâncias de reação e interferência relativas à/s língua/s que usamos:

Segundo a Bíblia, Deus criou o mundo e nomeou seus constituintes. Entretanto, desde então os homens [e mulheres] não pararam de renomear o mundo: os nomes dos povos, os nomes dos lugares, não pararam de variar, de acordo com as invasões ou alternâncias de poder. (CALVET, 2007, p. 78)

Bergonia, um país imaginário cuja descrição detalhada pode ser encontrada em <http://www.bergonia.org/>, fala várias línguas. A gramática, fonologia e ortografia de duas dessas línguas artificiais, Nacateca (inspirada nas línguas da América Central) e Minidun estão descritas naquela página da web. Na verdade, na primeira edição da obra *Utopia* (1516), de Thomas More, há já a preocupação com a proposição de uma língua alternativa dos utopianos, em versos que compõem um adendo à obra, compostos por seu amigo Peter Giles.

Não se pode dizer que, antes da promulgação do acordo ortográfico que vige nos países da comunidade de língua portuguesa (CPLP) desde o raiair de 2009, não houvesse comunicação eficiente, por escrito, entre as nações envolvidas em transações comerciais, diplomáticas ou de outra ordem. Nunca ouvimos que tivessem deixado de se entender, como se fossem gregos e baianos. (LIMA, 2009)

Os três fragmentos acima revelam instâncias de tensão linguística, que é ponto central no presente artigo. O primeiro retoma o mito de criação judaico-cristão, no qual o Deus do antigo testamento, senhor todo poderoso, nomeia as coisas que cria; e ressalta o fato de os seres humanos assumirem essa posição num segundo momento, sempre num contexto que envolve relações de poder. Isso sugere que, muito anteriormente ao surgimento de uma teorização sobre o conceito, observamos a presença do que hoje denominamos política linguística a partir do momento em que o primeiro ser humano se impôs sobre outro no que toca o fenômeno da língua, principal atividade ligada à cultura em uma sociedade.

Mencionando o exemplo das línguas imaginadas, no caso, a criação das línguas da Bergonia e da Utopia, duas espacialidades ficcionais alternativas, o segundo fragmento sugere a nossa perene insatisfação com a língua em uso, nosso desejo de “melhorá-la”, o que, por sua vez, leva às intervenções nos âmbitos pessoal e social. A busca da língua perfeita é uma das grandes utopias que movem agrupamentos humanos, como bem expõe Umberto Eco em seu estudo sobre o fenômeno (ECO, 2001).

Tomando por empréstimo (do compositor Gilberto Gil)<sup>1</sup> uma forte metáfora que parodia as relações bélicas e de poder entre gregos e troianos para tratar de questões de entendimento entre habitantes de países falantes da língua portuguesa, o terceiro fragmento tece uma contundente crítica à imposição do novo acordo ortográfico unificador dessa língua e em vigência desde 2009. Faz-se evidente que essas diferentes situações dialogam entre si, imbricadas como estão por relações cruciais entre língua, (possibilidades de) intervenção e poder. Tal percepção impulsiona uma aguçada análise das possibilidades linguísticas, em vários níveis, que surgem incessantemente à nossa volta e também um posicionamento mais crítico em relação às opções relativas aos usos da língua.<sup>2</sup>

Nosso enfoque na discussão a seguir parte de teorizações sobre esse fascinante terreno, que é o das políticas linguísticas. Num segundo momento, refletimos sobre as preocupações de alguns estudiosos das áreas de Letras e Educação em inserirem em suas agendas a necessidade de se adotar uma abordagem educacional no ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) voltada para letramentos críticos. Depois, discutimos sobre a presença da língua espanhola e da língua inglesa em nosso contexto, tanto de forma mais ampla, em se tratando dos âmbitos mundial e continental, que não podem deixar de ser apreciados, quanto numa abordagem mais específica, ou local. Finalmente, levantamos algumas perspectivas sobre a elaboração de políticas linguísticas e letramentos críticos que consideramos relevantes para a nossa situação.

### Políticas Linguísticas

O surgimento do conceito de política linguística na comunidade de linguistas e sua consolidação como intervenção em situações sociais de uso da língua ocorreram nos anos setenta, paralelamente ao surgimento e estabelecimento da subárea dos estudos linguísticos denominada sociolinguística (CALVET, 2007). Em publicação sobre o assunto, o estudioso tunisino Louis-Jean Calvet afirma:

Tratamos aqui da emergência de um conceito, o de **política/planejamento linguístico**, que implica ao mesmo tempo uma abordagem científica das situações sociolinguísticas, a elaboração de um tipo de intervenção sobre essas situações e os meios para se fazer essa intervenção. (CALVET, 2007, p. 19, grifo nosso)

<sup>1</sup> Na canção “Tempo rei”.

<sup>2</sup> Cavalcanti comenta: feminista por princípio e estudiosa de literatura, cuido para que meus textos não reproduzam uma ideologia centrada na dominância do masculino na língua e na cultura. Algumas colegas acham que isso suja o texto, ou ainda que tal estratégia causa um estranhamento muito grande, mas trata-se de uma escolha política deliberada. E cá estou, produzindo a escrita num português de transição por conta do novo acordo ortográfico, o que resulta de outra postura política em relação à língua.

Dois pontos merecem especial atenção. O primeiro é que, na citação de Calvet, os termos política e planejamento aparecem juntos, numa imbricada e mútua relação, o que salienta seu dinamismo e quebra possíveis dicotomias. O segundo ponto refere-se à existência, também em contextos acadêmicos, de conceitos que se aproximam, havendo, com isso, terminologias diferenciadas, como por exemplo, os usos de **glotopolítica** e de **higiene verbal**, que implicam também nuances semânticas sutilmente diferentes para o fenômeno. Preferido por algumas/ns em substituição ao sintagma política da língua, o uso de glotopolítica é defendido nos seguintes termos:

Dizer política da língua seria fomentar a concepção unilateral, de uma língua fora de sua ecoesfera, fora das práticas linguísticas. Por utilizar a forma grega, glotopolítica neutraliza as oposições língua/fala/discurso [...]. Definiremos como glotopolítica toda ação de gestão da interação linguística na qual intervem a sociedade. (GUESPIN apud ARNOUX, 2008, p. 13-14, nossa tradução)

Já o termo higiene verbal, proposto pela sociolinguista Deborah Cameron (1995), refere-se, de modo bastante abrangente, às situações sociais de prescrição linguística de base tanto institucional como *popular*, e reforça a dimensão nem sempre autoritária dessas situações. Segundo a autora, “o impulso geral para regulamentar a língua, controlá-la, torná-la ‘melhor’” (1995, p. 9, nossa tradução) manifesta-se sob formas várias, sendo que nem todas são autoritárias ou deploráveis, daí a importância de considerá-las em sua complexidade:

A higiene verbal ganha existência todas as vezes que as pessoas refletem sobre a língua de forma crítica (no sentido de “avaliativa”). Seu potencial é latente em todo ato comunicativo, e o impulso que a alimenta perpassa nossos modos de pensamento e hábitos comportamentais. (1995, p. 9, nossa tradução)

Por sua maior popularidade entre nós, continuaremos utilizando o termo política linguística, sem perder de vista a tríade língua/fala/discurso e a ideia de que essas políticas podem ter (e muitas vezes têm) origem em comunidades de base da sociedade civil.

### **Letramentos críticos**

Considerando o que foi exposto sobre a importância e o poder de políticas linguísticas, ampliaremos a nossa discussão para um tema que tem sido defendido por alguns pesquisadores como uma possibilidade de atuação no ensino de línguas e outras disciplinas em geral: os letramentos críticos.

De acordo com Williams (2007), o termo letramento surgiu antes dos anos sessenta como um conceito ligado à habilidade de uma pessoa ler e escrever. Apesar dos esforços empreendidos por diversas instituições governamentais,

de diferentes países, em baixar o índice de analfabetismo por meio de metodologias de letramento terem resultado em uma gradual melhora, algumas pesquisas chamam à atenção a outro problema que surge: o analfabeto funcional, quer dizer, o sujeito que é capaz de ler e escrever de uma maneira muito básica. Como exemplo, podemos apontar habilidades que apenas exigem que o sujeito entenda o sentido literal de um texto, que ele saiba assinar o nome ou que possa escrever uma pequena mensagem (LUKE e FREEBODY, 1997).

Já Hull e Hernandez (2008) apontam que há uma nova concepção de letramento em cujos princípios alguns estudiosos contemporâneos se apoiam para promoverem um novo olhar para a educação. Brydon, Menezes de Souza e Monte Mor (2010), por exemplo, ressaltam que dentro da compreensão do que é ler, o ensino de leitura deve comprometer-se com o ensino dos modos culturais de ver, descrever e explicar o mundo. No entanto, apesar de estarmos discutindo na academia as mudanças sociais contemporâneas e suas atuações na pedagogia, o currículo escolar, suas metodologias e atividades desenvolvidas em sala de aula não têm acompanhado essas mudanças.

A globalização e o impacto das novas tecnologias nesses tempos de mudança, os chamados tempos líquidos (BAUMAN, 2007), causam ressonâncias nas áreas de educação e de formação de indivíduos. Em nosso século, essas dimensões educativas e formadoras relativas às nossas ações como docentes abraçam os novos letramentos, quer dizer, preocupam-se com práticas de ensinar e aprender não apenas focadas em conteúdos, e suas formas e estruturas, mas, e principalmente, que ressaltem a perspectiva emancipatória e constitutiva de identidades, embasada numa educação entendida como sinônimo de processo formador de sujeitos críticos, participativos, políticos e dinâmicos. Isso envolve também a formação linguística das/dos cidadãos/aos, especialmente no que diz respeito ao aparelhamento desses sujeitos em direção ao plurilinguismo, tendo em mente o encurtamento dos espaços/tempos e os contatos interculturais, provocados por, entre outros fatores, movimentos políticos transnacionais.

Voltamo-nos, cada vez mais, para uma visão de letramento crítico ligada à cultura (global, regional e local) que se afasta da noção mais rígida e tradicional de cultura impressa, centrada na escrita, nos registros oficiais e nos purismos elitistas; e que se aproxima dos fluxos de uma cibercultura construída nos trânsitos e encontros de identidades ciborgues, que estendem as possibilidades dos nossos corpos físicos. Essa percepção põe em relevo os novos veículos e suportes das expressões linguísticas, artísticas e culturais da contemporaneidade, que vêm se juntar aos antigos, reconfigurando-os. Daí o surgimento da concepção do multiletramento, ou seja, de uma visão de letramento que incorpora, nas práticas de formação mais tradicionais, as várias linguagens e os vários suportes surgidos com as novas tecnologias da informação.

Essas ideias relacionadas aos letramentos críticos e multiletramentos combinam com o pensamento de Baker (1997) quando a autora aponta que a construção de um letramento crítico está ligada à produção de novas práticas

textuais em salas de aula. Isto é, produzir letramento crítico envolve novas maneiras de organizar e construir conhecimento. Esse conhecimento, por sua vez, é local, apoiado nos aspectos contextuais de uma comunidade, mas, ao mesmo tempo, conectado ao conhecimento global.

### **O ensino de línguas estrangeiras na Faculdade de Letras da UFAL<sup>3</sup>**

A discussão volta-se agora para as possíveis formas pelas quais as intervenções relativas ao uso, e extensivas ao ensino e aprendizagem de língua espanhola e de língua inglesa, vêm acontecendo, tanto no âmbito do mundo globalizado e pós-moderno em que vivemos, quanto em geografias mais localizadas. O desafio norteador dessa parte da discussão baseia-se na seguinte pergunta: quais são as políticas e quais são os planejamentos que têm sido/podem ser pensados e projetados em relação à língua espanhola e à língua inglesa em nossos contextos global, latino-americano, brasileiro, regional e local, tomando como base a abordagem de novos letramentos e multiletramentos?

#### **Pensando a língua espanhola**

Em se tratando do contexto global, vivemos um cenário cultural em que a língua espanhola se afirma como um idioma de crescente prestígio e desenvolvimento internacional por ocupar uma posição privilegiada, participando da chamada “coalisão linguística” (ARNOUX, 2008). Evidentemente, isso implica uma dinâmica de fortalecimento nas redes e relações tocantes ao ensino do idioma e um quadro promissor quanto às perspectivas de fomento para a ampliação ainda mais extensiva deste panorama no início do século XXI.<sup>4</sup>

Todo esse movimento, observado na esfera mundial, age no sentido de promover a busca de aquisição/aprendizagem do idioma espanhol como segunda língua ou como língua estrangeira, além de ter implicações em nosso contexto local relativo ensino de língua espanhola em nível superior, numa licenciatura pertencente a uma universidade pública do nordeste do Brasil e em nosso papel de formadoras/es de docentes. Contudo, antes de comentar essa realidade mais próxima, cabe ajustar o foco das lentes para uma instância intermediária entre os planos global e local, observando brevemente as buscas de interações que têm sido historicamente construídas nas geografias possíveis imaginadas em relação à América Latina, observando também a posição do Brasil nessa cartografia.

A própria diversidade de culturas, povos, línguas, países que formam o bloco popularmente reconhecido como América Latina já sinaliza, de parti-

<sup>3</sup> Parte da discussão contida nesta seção foi levantada inicialmente durante o II Congresso Nordestino de Espanhol: Uma língua, Várias Culturas, realizado de 11 a 13 de junho de 2009 na Fale/Ufal, no qual Cavalcanti contribuiu com Reflexões sobre as políticas linguísticas e o ensino de língua espanhola na Faculdade de Letras.

<sup>4</sup> Organizações como o Instituto Cervantes e a AECI (Agencia Española de Cooperación Internacional) ilustram empreendimentos de difusão da língua espanhola e culturas relacionadas.

da, a complexidade da construção cultural em destaque e não é nosso objetivo aguçá-la, mas reiterar um desejo, um impulso utópico de unificação presente nessa região que atravessa séculos. Desde o século XIX, nota-se um impulso identitário voltado para a unificação e o reconhecimento mútuo entre as comunidades e nações da América Latina que parte de pontos em comum, como a história de colonização predominantemente espanhola e portuguesa sobre uma população nativa, o ideário revolucionário e unificador; as organizações que surgem como consequência e o convívio entre as línguas nativas e as dos colonizadores.

Da ideia de hispanoamérica, que data do século XIX, à de América Latina, no século XX, passando também por outras denominações que não cabe explorar aqui, como a Pátria Grande e a Indoamérica; da perspectiva de um panamericanismo (conforme a proposta da ALCA, por exemplo, que é continental) a de uma comunidade centrada no Cone Sul (subcontinental, como é a percepção norteadora do MERCOSUL);<sup>5</sup> perpassam tendências de integração regional atravessadas por feixes de conflito e diferença que fazem da América Latina “um projeto inacabado” (CORDIVIOLA, 2001). Segundo Arnoux, “todas essas [propostas de coalizão] tem sido enunciadas de lugares nacionais e sociais distintos, mas, em todos os casos, demonstram a vontade de uma integração que supere os marcos dos Estados nacionais” (2008, p. 17). Tendo em vista que esse ponto de contato se sobrepõe às diferenças, o que garante a continuidade de tal projeto, cabe-nos tentar entender e explorar os projetos políticos e de futuro que buscam promover a integração, para que possamos propor ações de formação nas áreas de educação, língua e cultura, a partir de uma compreensão das peculiaridades desses projetos e dos desafios que se apresentam para esses vinte e dois países falantes de espanhol e português, línguas “de estatuto internacional similar e que são, além disso, genética e culturalmente próximas, portanto, mutuamente inteligíveis” (VARELA, 2008, p. 41).

Esse grande desafio envolve não apenas o planejamento de ações relativas às políticas linguísticas referentes ao espanhol e ao português, mas também ao inglês e holandês, falado como idiomas oficiais em países latino-americanos (Guiana e Suriname) e à integração de variedades linguísticas de prestígio regional, como é o caso de algumas línguas indígenas. A despeito das distinções entre projetos e ações, de modo geral a dinâmica observada no tocante às políticas linguísticas na América Latina reitera a necessidade de fortalecimento de um bloco geográfico com visíveis convergências econômicas e culturais com ambições de destaque no panorama internacional.

Em se tratando do contexto brasileiro, acrescenta-se ao complexo quadro descrito acima os problemas de um país de dimensões continentais caracterizado por zonas de contato e zonas distanciadas em relação à língua espanhola,

---

<sup>5</sup> Para um estudo dessas geografias imaginadas em relação à América Latina, ver ARNOUX, 2008. Mais especificamente centrado nas organizações internacionais de integração regional em interface com as políticas linguísticas é o olhar de VARELA, 2008.

único falante de português como língua oficial no Cone Sul, e também multilíngue ao considerarmos as línguas ameríndias faladas em nosso território. Um marco no reconhecimento da importância estratégica da língua no dinamismo da unificação, nos anos 90, o impacto do planejamento do MERCOSUL, cuja política linguística reconhece o espanhol e o português, foi um dos fatores que levou à promulgação da Lei no. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Esta lei dispõe sobre o ensino de língua espanhola como “oferta obrigatória pela escola”, “a ser implantado gradativamente nos currículos plenos do ensino médio” e prevê a conclusão desta implantação no prazo de cinco anos, quer dizer, neste ano. Se por um lado a medida reforça essa política de enfoque linguístico que caminha em direção a um (tardio porém desejável) bilinguismo, por outro testemunhamos a inércia por parte dos agentes fomentadores da educação no Brasil, o que constrói mais um hiato entre as orientações governamentais e as práticas escolares e de formação docente, a exemplo de outras situações como a dos PCN e OCEM.

Por não estar situado numa zona de fronteira e contato com países falantes de espanhol, o Nordeste do Brasil ocupa uma posição ainda menos privilegiada considerando-se o cenário do ensino de espanhol, uma vez que o fator geográfico aumenta indubitavelmente os obstáculos para a implantação do que está previsto por lei. A existência de fóruns que permitem a comparação de estratégias e trocas de experiências entre professoras/es de vários Estados, de associações de professoras/es de espanhol e o fomento à formação continuada e ao fortalecimento da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de língua espanhola oferecem saídas possíveis à situação de paralização. Localmente, além das escolas da rede municipal, estadual e privada que já oferecem aulas de espanhol em nível de ensino médio, o ensino de Espanhol conta com cursos de Licenciatura em Letras, cursos de pós-graduação, escolas do idioma abertas à comunidade e uma Associação de Professores de Espanhol.

Mais especificamente em relação à Faculdade de Letras (Fale), da Universidade Federal de Alagoas, a presença da língua espanhola, das literaturas espanhola e hispano-americana e de outras expressões culturais em interface com a referida língua tem sido crescente desde a reabertura da Licenciatura em Língua Espanhola, em 1996, por iniciativa e projeto do Prof. Eduardo Magalhães Júnior, num contexto histórico bastante favorável considerando-se as políticas do MERCOSUL, mas repleto de obstáculos em se tratando dos recursos governamentais para o ensino público superior. Diante disso, o curso de Letras-Espanhol da Ufal sobreviveu durante quase uma década com apenas dois professores efetivos e várias professoras substitutas. As novas políticas governamentais têm permitido uma ampliação e qualificação no quadro docente, que conta atualmente com sete professoras/es efetivas/os e prepara-se para um novo concurso público. Desde a primeira turma de concluintes, em 1999, o curso licenciou 242 profissionais para o ensino/aprendizagem de língua espanhola.

A Fale vem atuando no estudo e difusão da língua espanhola e das culturas a ela relacionadas também nos âmbitos da extensão e da pós-graduação.

Criada em 1989, a Casa de Cultura Latino-Americana é um projeto de extensão que atinge um público de mil aprendizes que, sob a orientação de cinco docentes, estão envolvidas em atividades de aprendizagem da língua espanhola e de contato cultural.

No tocante à pesquisa, apesar de não contar ainda com uma linha específica em estudos hispânicos ou hispano-americanos, o Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística vem também há duas décadas formando pesquisadoras em língua espanhola e suas literaturas. Voltando-nos às políticas culturais, reforçamos que a FALE exerce, no contexto alagoano, importante impacto social e cultural com a formação de docentes e discentes em língua, literatura e cultura espanhola e hispano-americana.

### **Pensando a língua inglesa**

Para o ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira, é crucial a atualização da participação histórica e social desta língua no Brasil e no mundo. Segundo Oliveira (2008), no Brasil, mais especificamente, a institucionalização da língua inglesa como disciplina escolar começou a ganhar força em 1809, quando houve um decreto assinado por D. João VI, príncipe regente de Portugal e Brasil, aprovando a introdução de línguas vivas estrangeiras. Contudo, só em 1831, por motivos educacionais, mas, principalmente, político-econômicos, dado o envolvimento do Brasil com a Inglaterra, é que a língua inglesa foi de fato institucionalizada como disciplina escolar para os cursos de ciências jurídicas e sociais do Império.

Oliveira (2008) ainda afirma que, nessa época, devido à influência das ideias e da força dos britânicos, o ensino da língua inglesa tornou-se bastante útil para defender a coroa portuguesa e o trono brasileiro, ameaçados pela influência da Revolução Francesa.

Em termos mundiais, Moita Lopes (2008) aponta que:

O papel do inglês no mundo contemporâneo é explicado pela importância que o Império Britânico teve no século XIX e, no início do século XX, pela predominância mundial da economia dos Estados Unidos a partir da Segunda Guerra Mundial, gerando um tipo de neo-colonialismo ou imperialismo. Esse momento histórico-econômico se estende até o final do século XX e toma novas direções no que se convencionou chamar de globalização, ainda que haja muitas maneiras de entender o significado desse termo (...) nenhuma língua experimentou o poder do inglês em termos de domínio planetário. A estimativa é que mais de 1 bilhão de pessoas aprendam inglês atualmente, de acordo com dados do Conselho Britânico de 2005 ([www.weforum.org](http://www.weforum.org)), sendo que 375 milhões falam inglês como primeira língua (ainda que esteja cada vez mais difícil definir exatamente esse tipo de inglês, (...), e 750 milhões usem o inglês como segunda língua (...). Além disso, o inglês representa uma das grandes fontes de geração de divisas para a Inglaterra e para outros países (...). Trata-se, portanto, não somente de uma língua que ajudou e ajuda a construir um império, mas que é, de fato, um império em si mesma. (2008, p.313)

De acordo com Phillipson (1992, p. 01), “*the British Empire has given way to the empire of English*”, e esta visão do inglês como língua franca, como símbolo de globalização, nos leva a refletir sobre o seu impacto no ensino e aprendizagem de LE no Brasil e as possíveis formas de resistências a qualquer tipo de imperialismo linguístico da parte do *inner circle*. Mais especificamente, tentamos relacionar esta ideia com a visão crítica apresentada por Kramsch (1993), entre outros pesquisadores que tratam da questão do ensino, cuja proposta de construção de espaços culturais tenta mediar esse papel global da língua inglesa com as jornadas específicas de aula de inglês como língua estrangeira em contextos pedagógicos específicos.

Em relação à Faculdade de Letras (Fale), da Universidade Federal de Alagoas, a presença da língua e das literaturas língua inglesa é constante desde a criação do curso de Letras, em 1961, e atua até hoje com um curso de Licenciatura. Atualmente, há 12 professores no setor de inglês. Além disso, o ensino de língua inglesa faz-se presente na extensão por meio da Casa de Cultura Britânica, uma escola de inglês planejada e coordenada pela Universidade para a comunidade maceioense.

Na Pesquisa alguns professores de inglês atuam nas áreas de linguística e estudos literários, orientando alunas/os, oferecendo disciplinas e desenvolvendo pesquisas nas áreas de linguística Aplicada e estudos feministas. Há dois diretórios que estão ligados ao ensino de língua e literatura estrangeiras e aos novos letramentos: Observatório da linguagem em uso e Literatura e Utopia.

## Conclusão

No Brasil, quando nos disponibilizamos a aprender outra língua podemos dizer que esta aprendizagem ocorre de fora para dentro, pois nosso país apresenta, oficialmente,<sup>6</sup> apenas um idioma nacional, o Português, e a aquisição/aprendizagem de algum outro idioma seria tida como aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira, pois estaríamos utilizando uma estrutura linguística e normas culturais diferentes da nossa oficial e, por isso, deslocadas do ambiente geográfico natural (SCHÜTZ, 2006). É desta aprendizagem que nos ocupamos aqui.

O processo de aprender uma LE é interativo, e não passivo o que leva o/a aprendiz a desenvolver a nova língua através de sua maneira própria de estudar e se preparar para o uso da língua alvo. O avanço se dá, acreditamos, no uso real da língua, a fim de que o processo de *desestrangeirização* aconteça de forma natural. Almeida Filho (1998) enfatiza essa questão ao dizer que uma língua só deixa de ser estrangeira quando se torna familiar, ou seja, se *desestrangeiriza*.

---

<sup>6</sup> Apesar de possuir apenas um idioma oficial para todo território nacional, o Brasil dispõe de uma imensa variedade linguística em seu território, devido ao número de colônias de imigrantes e tribos indígenas.

Assim, aprender e ensinar uma nova língua é aprender, simultaneamente, novas formas de pensar, agir e compreender o mundo, transcendendo as barreiras presentes em cada cultura e inserindo o/a aprendiz em um novo contexto cultural, possibilitando o desenvolvimento de sua identidade sócio-cultural.

Tendo a noção de políticas culturais, de Canclini (2001), como pano de fundo, entramos na parte prospectiva da presente reflexão, buscando oferecer subsídios para a elaboração de programas de intervenção política, com vistas ao planejamento de possíveis ações para a consolidação e ampliação dessa presença da língua espanhola e da cultura hispano-americana e da língua inglesa e suas culturas em nosso ambiente. Para o pensador argentino, políticas culturais são

O conjunto de intervenções realizadas pelo Estado, pelas instituições civis e pelos grupos comunitários organizados a fim de orientar um desenvolvimento simbólico, satisfazer as necessidades culturais da população e obter consenso para um tipo de ordem ou de transformação cultural. (2001)

Esboçaremos algumas perspectivas que, no nosso modo de ver, podem vir a constituir portais importantes para a transformação cultural que pretendemos alcançar. Em se tratando de intervenções mais localizadas, defendemos o acompanhamento, avaliação e melhoria no modelo de ingresso na UFAL e das propostas dos cursos já existentes e dos novos; a melhoria na infra-estrutura (física e humana) para o ensino na licenciatura; o fortalecimento da pesquisa com reabertura do núcleo de estudos sobre ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras; o fortalecimento da extensão em suas articulações com o ensino e a pesquisa; o melhor conhecimento da realidade do ensino de espanhol e de inglês no Estado e o planejamento de medidas para a implementação da lei de 2005; as propostas de ações trianguladas entre a UFAL, as professoras e o Estado.

Medidas mais abrangentes envolvem: o investimento na formação continuada de professoras; a criação de políticas relativas às variantes e materiais privilegiados; o desenvolvimento da consciência de que a escola é um espaço fundamental para a formação de identidades latino-americanas; propostas de projetos para a antecipação dos contatos das estudantes brasileiras com a língua espanhola/língua inglesa e suas expressões culturais; o estabelecimento de uma rede de colégios bilíngues; e a adoção de abordagens multidisciplinares de ensino. Retomando Calvet, acima citado, esperamos que a presente reflexão sobre esses tipos de intervenção possíveis leve aos meios para a transformação desejada. Em jogo está nada menos do que um sonho, o de uma maior integração intercultural para a construção de uma identidade latino-americana, com as línguas majoritárias e, em contextos localizados, também as minoritárias, constituindo a “frátria” a nos unir.<sup>7</sup> ☐

*Recebido em 25/06/2010. Aceito em 11/07/2010*

<sup>7</sup> A ideia de uma “frátria” é de autoria de Caetano Veloso, na canção “Língua”: “A língua é minha pátria/ e eu não tenho pátria,/ tenho mátria e quero frátria”.

TAVARES, R. R., CAVALCANTI, I. S. LANGUAGE POLICIES AND NEW LITERACIES IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES AT THE FACULDADE DE LETRAS OF UFAL

**Abstract**

*The focus of this article is on some theorizations about language policies and critical literacies. We reflect about some concerns that some scholarship colleagues in the area of Languages and Education raise in their agenda about the necessity to adopt an educational approach in the teaching of a foreign language with the focus on critical literacies. After that, we discuss the Spanish and English language presence in our contexts, in a global and local way. Finally, we present some perspectives on the elaboration of language policies and critical literacies that we consider pertinent in our setting.*

**Keywords**

*language policies; new literacies; teaching and learning of foreign language.*

**Referências**

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ARNOUX, E. N. de. El conocimiento del outro en el proceso de integración regional: propuestas para la enseñanza media. In: HORA, D. da; LUCENA, R. (Orgs.). *Política lingüística na América Latina*. João Pessoa: Ideia, 2008.

BAKER, C. D. Literacy practices and Classroom Order. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A. e FREEBODY, P. (eds.). *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practices*. St Leonards, Australia: Allen & Unwin, 1997.

BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRYDON, D.; MENEZES DE SOUZA, L. M. e MONTE MOR, W. Developing New Literacies in Cross-Cultural Contexts: Future Directions for Teaching English in Brazilian and Global Contexts. In: MONTEIRO, M. C.; NUNEZ, C. F. P. e BESNER, N. (orgs.). *Diálogos nas Américas Brasil/Canadá*: Culturas e Literaturas. n.2. Rio de Janeiro: Caetés, 2010.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas lingüísticas*. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola/Ipol, 2007.

CANCLINI, N. G. Definiciones en transición. In: CANCLINI, N. G. *Cultura e transformaciones sociales en tiempos de globalización*. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

CAMERON, D. *Verbal hygiene*. Londres: Routledge, 1995.

CORDIVIOLA, A. et al. (orgs.). *Um projeto inacabado: identidades latino-americanas no ensaio do século XX*. Recife: Bagaço, 2001.

- ECO, U. *A busca da língua perfeita*. Trad. Antonio Angonese. Bauru: Uduisc, 2001.
- HULL, G. A. e HERNANDEZ, G. Literacy. In: SPOLSKY and HULT (eds.). *The handbook of educational Linguistics*, Oxford: Blackwell, 2008.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- LEI n.11.161. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm). Acesso em 04 jun. 2009.
- LIMA, Roberto Sarmiento. A arrogância do acordo ortográfico. *Jornal Gazeta de Alagoas*, 02/05/2009.
- LUKE, A. & FREEBODY, P. The Social Practice of Reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A. e FREEBODY, P. (eds.). *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practices*. St Leonards, Australia: Allen & Unwin, 1997.
- MOITA LOPES, L. P. da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *D.E.L.T.A.*, 24:2, 2008, p. 309-340.
- OLIVEIRA, L. E. A língua inglesa e os cursos jurídicos. *Revista Leitura*, v.39, Maceió, EDUFAL, 2008, p.174-197.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- SCHÜTZ, R. O que é aprender inglês e como aprender? Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-oque.html>. Acesso em 16 nov. 2006.
- VARELA, L. Mercosur, Unión Sudamericana, ALCA, Espacio Iberoamericano: Integración regional y política lingüística. In: HORA, D. da; LUCENA, R. (orgs.). *Política lingüística na América Latina*. João Pessoa: Ideia, 2008.
- WILLIAMS, E. Literacy studies. In: *The handbook of applied Linguistics*. 3.ed. Oxford: Backwell, 2007.