



Veredas atemática

Volume 17 nº 2 - 2013

**Inglês como segunda língua-cultura:
Por uma pedagogia crítica e dialógica da apropriação**

Carla Janaina Figueredo (UFG)

RESUMO:

Intencionamos, por meio deste estudo, refletir sobre a prática pedagógica de um professor de língua inglesa bem como observar os possíveis sinais de apropriação do inglês por parte de seus alunos brasileiros. Para tanto, nos apoiamos nos estudos de Kramsch (2001) sobre a relação entre língua e cultura e sua apropriação, nas discussões de Kramsch e Sullivan (1996), Pennycook (1997) e Canagarajah (1999) acerca de uma pedagogia crítica para o ensino de línguas, bem como no princípio dialógico de Bakhtin (1997, 2004). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos resultados apontam para uma prática docente sensivelmente crítica, sustentada por práticas discursivas dialógicas que contribuem consideravelmente com o processo de apropriação do inglês como segunda-língua cultura por parte de alguns aprendizes.

PALAVRAS-CHAVE: inglês; língua-cultura; apropriação; dialogicidade; pedagogia crítica.

Introdução

Quando falamos em aprendizagem de uma segunda língua (L2)¹, estamos, também, falando da “aprendizagem de sua cultura” (BROWN, 2001, p.33). Em um primeiro momento,

1. Fundamentados em Ellis (1998), utilizaremos neste estudo o termo *segunda língua* (L2) para nos referir à outra língua que está sendo apropriada pelos aprendizes (neste caso, o inglês) além de sua língua materna ou primeira língua.

pode até nos parecer uma relação simples e harmoniosa. Contudo, em todo esse processo, é possível que o aprendiz se depare com diferentes instâncias, desde um choque cultural,² em que sentimentos de estranhamento, frustração e, até mesmo, ira podem perpassar o processo comparativo entre a sua cultura e a cultura estrangeira, até a percepção de uma distância social que denota as divergências entre as duas culturas.

Brown (2001, p. 41) ressalta que “os seres humanos tendem a perceber o ambiente cultural que os cerca por meio dos filtros e lentes de sua própria visão de mundo e, a partir disso, agem seguindo essa percepção, que, muitas vezes, caracteriza-se pela parcialidade”. Em outras palavras, é possível que problemas de compreensão sobre a cultura estrangeira ocorram quando os membros de uma determinada cultura assumem que o seu modo de agir, de conceber o mundo ao seu redor, suas formas e significados são sempre as mais corretas e, portanto, ao se depararem com comportamentos diferentes, tendem a avaliá-los como incoerentes. Em suma, o fato de os valores culturais de um determinado grupo serem normalmente fundamentados em noções quase nunca questionadas faz com que discordâncias apareçam em várias tentativas de compreensão entre uma cultura e outra. Nessa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem de uma L2 é, inevitavelmente, marcado por conflitos (ARCHER, 2001; CORACINI, 2003; DAMEN, 1987; HINKEL, 1999; LADO, 2001; SWIDERSKI, 1993).

Sobre tais questões, alguns autores defendem que os sentimentos reais dos alunos em relação à L2 devem ser explorados abertamente de modo que o professor possa inicialmente conduzi-los a um entendimento de suas reações adversas e, gradualmente, auxiliá-los em um processo de conscientização acerca de como língua e cultura podem interagir. É preciso mostrar-lhes que os diferentes olhares sobre a realidade diferenciam-se conforme a cultura de cada um, fazendo com que a língua utilizada expresse uma visão de mundo específica (ARCHER, 2001; BROOKS, 2001; BROWN, 2001; CORACINI, 2003; DAMEN, 1987; DUNNETT ET AL., 2001; HUGHES, 2001; KRAMSCH, 1997, 2001b; SWIDERSKI, 1993; VALDES, 2001). Cabe, de igual modo, ao professor de L2 possuir um conhecimento significativo não só das diferenças entre as culturas dos aprendizes e aquelas da língua-alvo, como também das semelhanças que unem a todos em um só universo. Desse modo, é também possível promover discussões culturais de forma que todos os participantes da sala de aula desenvolvam uma concepção do *outro* da L2 livre de julgamentos etnocêntricos, visto que nenhuma cultura é superior ou inferior a outra. Dessa maneira, Brown (2001, p. 47) argumenta:

[a] ação de aprender a pensar em uma outra língua exige um nível considerável de conhecimento dessa mesma língua, mas o aprendiz de uma L2 não precisa, em termos gerais, aprender a pensar novamente. Como em qualquer outra experiência de aprendizagem humana, o aprendiz de L2 pode fazer um bom uso de suas vivências anteriores para facilitar o processo de aprendizagem

2. Os termos *choque cultural* e *distância social* são muito utilizados nas discussões concernentes às experiências vividas por um indivíduo imerso nas interações com os falantes da segunda língua-cultura em seu ambiente natural, as quais podem lhe gerar desconforto, irritabilidade e intolerância, que, muitas vezes, estão relacionados às suas dificuldades de não compreenderem o comportamento do *outro* e, ao mesmo tempo, se fazerem compreendidos (para mais informações, ver Schumann (1978) e seu modelo de aculturação envolvendo a aquisição de uma L2). Esses mesmos sentimentos também podem ocorrer na sala de aula de L2, como afirma Brown (2001), principalmente quando não há um trabalho conjunto entre professor e alunos visando à compreensão das diferenças existentes entre as duas culturas.

procurando reter o que é válido e indispensável para a sua aprendizagem da cultura e língua estrangeiras.

Considerando a afirmação de Brown (2001), é importante salientar que o professor de L2 possui uma responsabilidade expressiva em conduzir seus aprendizes a interpretações plausíveis da língua-cultura estrangeira. Todavia, isso não significa que ele deva ser um conhecedor excepcional de vários ramos do saber, já que não devemos esperar que ele seja, ao mesmo tempo, “linguista, psicólogo, filósofo, antropólogo e, quem sabe, geógrafo, historiador, filólogo e crítico literário” (HUGHES, 2001, p. 168). Há, na verdade, uma necessidade de saber reconhecer os valores culturais do *outro* da L2 sem, contudo, negar a própria identidade e a identidade dos aprendizes. Archer (2001) e Dunnett et al. (2001) ressaltam a importância do conhecimento compartilhado e valorizam, sobremaneira, os professores que abordam temas interculturais em suas aulas, o que normalmente lhes garante uma satisfação real de aprender com seus alunos, bem como o sentimento de que suas vidas são profundamente enriquecidas na interação com diferentes pontos de vista.

Considerando o exposto acima, percebemos a complexidade constituinte do processo ensino-aprendizagem de uma segunda língua-cultura, o qual exige dos membros da sala de aula, professor e alunos, diferentes atitudes frente ao desafio de unir conhecimento e prática real dessa língua-cultura de modo que a sua apropriação se efetive, principalmente, por parte dos aprendizes. Em outras palavras, o processo de apropriação de uma língua está muito além da internalização de regras linguísticas e habilidades comunicativas calcadas em um sistema aparentemente estável, destituído de mudanças. Apropriar-se de uma L2 significa fazer uso real de suas potencialidades como instrumento de comunicação que revela as identidades do indivíduo aprendiz e tudo aquilo que reflete seu modo de pensar, seu comportamento, suas atitudes, enfim, sua própria cultura. Ao se apropriar de uma L2, o aprendiz também torna-se capaz de inserir na língua-cultura alvo as particularidades que o representam como ser único, dotado de ideias próprias, não sendo, portanto, dependente de outros comportamentos ditados por diferentes culturas ligadas a essa segunda língua.

Fundamentados, então, nas discussões anteriormente apresentadas, este artigo tem por objetivo central pensar a prática pedagógica de um professor de inglês de origem irlandesa, a qual se caracteriza pela valorização da interação e do diálogo interculturais, e como seus alunos brasileiros se posicionam diante do *outro* que representa a língua-cultura alvo, o que nos leva a refletir sobre a presença ou não de elementos que revelem sua apropriação do inglês como segunda língua-cultura.

Faz-se importante mencionar, neste momento, que esta investigação caracteriza-se como um estudo de caso e segue as diretrizes da abordagem qualitativa de cunho interpretativista, a qual se preocupa mais com o processo do que com os resultados, além de procurar produzir explicações sociais que não estejam limitadas ao particular ou idiossincrático, mas que possam ser generalizáveis de alguma forma. As discussões acerca dos dados gerados são, portanto, construídas com base não somente no aparato teórico, mas, acima de tudo, nas percepções que os participantes evidenciam acerca do foco da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os dados aqui apresentados foram gerados a partir de gravações em vídeo provenientes das aulas de um curso de extensão oferecido por uma universidade particular no estado de Goiás, o qual teve como principal objetivo disponibilizar, gratuitamente, aulas de inglês, em nível avançado, para

professores da rede pública da cidade de Goiânia. Devido à pouca procura por parte desses professores, o referido curso também contou com a participação de alunos da graduação em Letras Inglês da universidade em questão. Ao todo, oito pessoas fizeram parte desse curso durante o período de um semestre, a saber: o professor, aqui identificado como Jack, e sete alunos brasileiros. No entanto, apenas quatro aprendizes aparecem nas interações do recorte selecionado para este artigo. São eles: Renata, Laura, Sofia (professores de inglês) e Fábio (graduando em Letras Inglês). Lembramos, também, que todos os nomes são fictícios e de escolha dos próprios participantes.

Na próxima seção, discutiremos sobre outros elementos teóricos que embasam nossa investigação.

1. A pedagogia crítica e dialógica da apropriação

Se concordamos com Kramsch (2001b, p. 47) que língua e cultura são indissociáveis, também estamos em consonância com a referida autora quando ela afirma que

[n]a sala de aula de L2, a cultura é criada e revelada por meio do diálogo entre os alunos e entre eles e seu professor. Através desse diálogo, os participantes não apenas reproduzem um dado contexto cultural, mas, pelo fato de ele ocorrer em uma língua estrangeira, é grande o seu potencial de moldar uma nova cultura.

Por essa razão, acreditamos ser de suma importância assumir que o aprendiz de inglês como L2 não deve ser unicamente exposto a simples informações tais como: rituais, datas comemorativas, crenças, comida, folclore e dados estatísticos, geralmente provenientes de países como os Estados Unidos e a Inglaterra. Ao contrário dessa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem de inglês deve abranger uma esfera de interculturalidade em que os indivíduos possam considerar e refletir sobre sua própria língua-cultura em face da língua-cultura alvo. Ao longo desse processo, é fundamental considerar que a aprendizagem de uma segunda língua-cultura não significa fazer com que os aprendizes assumam obrigatoriamente o comportamento do *outro* da L2 de acordo com suas convenções. A ênfase deve estar na abordagem dos aspectos pragmáticos emergentes em cada língua-cultura, incluindo a do aprendiz, para que ele os reconheça e seja capaz de utilizar a L2 de forma consciente, buscando, com isso, expressar suas ideias, personalidades e escolhas e, assim, concretizar seus alvos comunicativos (BRUN, 2004; COOK, 1983; CORACINI, 2003; DAMEN, 1987; HINKEL, 1999; JIN; CORTAZZI, 1998; KRAMSCH 2001a, 2001b; MCKAY, 2002; MOTA, 2004; PRODROMOU, 1988, 1992; SALVADORI; CRUNFLI, 2004; SWIDERSKI, 1993; TSENG, 2002).

Além disso, o ensino e a aprendizagem da língua-cultura alvo na sala de aula devem estar substancialmente calcados na revelação das diferenças, de modo que professor e aprendizes tenham suas concepções de mundo ampliadas a ponto de reconhecerem, também, a diversidade existente dentro de cada nação (e até mesmo dentro da sala de aula), ou melhor, sua pluralidade cultural que engloba fatores como idade, gênero, classe social, origens regionais e étnicas. A era moderna das viagens e migrações, da tecnologia que sustenta interações em tempo real através de satélites e da *internet*, pelas quais inúmeras culturas se encontram, também nos revela “a impossibilidade de duas pessoas compartilharem exatamente o mesmo conjunto de experiências e opiniões, e, por isso, seria inviável dizer que elas compartilham exatamente a mesma cultura”

(MCKAY, 2002, p. 83). Da mesma forma, Lado (2001, p. 53) acrescenta que “os atos individuais de comportamento pelos quais uma determinada cultura se manifesta nunca são exatamente os mesmos. Cada ato é único, e esse mesmo ato não ocorre uma segunda vez”. É, portanto, crucial que professor e aprendizes de inglês estejam dispostos a discutir a representatividade das formas e uso da L2 e como esses fatores afetam suas interações com a língua-cultura alvo (ARCHER, 2001; DAMEN, 1987; JIN; CORTAZZI, 1998; KRAMSCH, 1995, 1997, 1998, 2001b; MCKAY, 2002; SWIDERSKI, 1993; TSENG, 2002). Sintetizando, Prodrômou (1992, p. 49) faz-nos lembrar que

[n]o ensino de qualquer língua, nós transmitimos informações e, conseqüentemente, poder; no ensino de inglês, além de informarmos os aprendizes acerca do Presente Perfeito, transmitimos a eles, também, o poder de conhecer e cuidar melhor do mundo onde eles vivem. A língua inglesa está no centro da cultura internacional e global. Trata-se de uma atividade cultural; trata-se de uma atividade importante.

No intuito de rever os componentes culturais envolvidos no processo ensino-aprendizagem de uma L2 e, sobretudo, redirecionar o ensino de línguas para que deixe de ser apenas uma transmissão de estruturas formais e funções universais da fala, advindos de um sistema aparentemente fixo, Kramsch e Sullivan (1996) e Kramsch (1995, 1997, 1998, 2001b) propõem que a língua seja ensinada e construída enquanto cultura. Dessa forma, o ensino da segunda língua-cultura não mais reforçaria as fronteiras tradicionais do *eu* e do *outro*, mas incluiria um espaço para o diálogo com o particular, o específico, de modo a haver um esforço para a reestruturação das diferenças e expectativas entre os interlocutores, possibilitando, assim, a transposição dos limites em que cada um se encontra. Por essa razão, uma abordagem intercultural de ensino da L2 faz-se necessária para que haja uma descentralização e relativização de ambas as partes e, por conseguinte, uma compreensão mútua partindo de diferentes perspectivas. Na visão de Kramsch (1995, p. 85), “a língua possui um papel fundamental não somente na construção da cultura, como também no surgimento de mudanças culturais”.

Em outras palavras, uma pedagogia crítica³ que envolva o inglês como segunda língua-cultura deve centralizar-se nos processos sociais da enunciação e no seu potencial de revelar os valores e atitudes dos falantes inseridos nos encontros interculturais ocorridos em sala de aula e, acima de tudo, reavaliar as bases ideológicas que, muitas vezes, reforçam de forma negativa as diferenças entre o aprendiz da L2 e o *outro* da cultura alvo. Para que esse reforço negativo não ocorra e, sobretudo, não haja a depreciação ou a glorificação de uma cultura em detrimento de outra, torna-se crucial o desenvolvimento de uma compreensão intercultural. Ao tornarem-se cientes das bases culturais que governam não só suas crenças e atitudes, como também o

3. A pedagogia crítica voltada para o ensino de línguas opõe-se à pedagogia da assimilação (MOTA, 2004), que é reconhecida não só pela prática rígida de repetição de estruturas linguísticas da L2, como, também, pela imitação dos padrões fonológicos e discursivos advindos do modelo do falante nativo e, sobretudo, pela incorporação de uma identidade altamente influenciada pelos valores da cultura estrangeira, vista, muitas vezes, como superior, podendo revelar, assim, aprendizes destituídos de uma compreensão acerca de si mesmos no processo ensino-aprendizagem da língua-alvo.

comportamento do *outro* da L2, os membros da sala de aula são, portanto, capazes de construir uma ponte que interligue os dois lados, promovendo, assim, uma aprendizagem intercultural mútua (DAMEN, 1987; JIN; CORTAZZI, 1998; KRAMSCH, 1995, 1997, 1998, 2001b; TSENG, 2002).

No entanto, os processos sociais da enunciação mencionados anteriormente só poderão ser enfatizados ao longo do processo ensino-aprendizagem da língua-cultura alvo no momento em que concebermos os aprendizes como narradores potencialmente multiculturais e autônomos, e não como interlocutores deficientes e monoculturais. Completando essa reflexão, Kramsch (1995, p. 91) destaca o seguinte:

[o] discurso dos alunos e os textos escritos por eles não representam apenas exemplos de enunciações gramaticais ou lexicais, nem mesmo são a reprodução dos pensamentos de autores diversos, mas, sim, enunciados construídos a partir de suas experiências e que podem contribuir para a formação, perpetuação ou subversão de contextos culturais específicos. Sendo assim, o desenvolvimento de uma competência linguística e comunicativa pode ser enriquecido pelo surgimento de uma consciência crítica definida como competência intercultural.

Se considerarmos, pois, as discussões de Alvarez (2006, p. 82) em torno do termo *competência comunicativa* como sendo “uma ação cognitiva, afetiva e social que se torna visível em práticas e ações que se exercem sobre o conhecimento, sobre o *outro* e sobre a realidade”, podemos, assim, concluir que a competência intercultural alcançada pelo aprendiz de L2 diz respeito à sua habilidade de compreender criticamente a cultura alvo, ou seja, ser capaz de entender as situações culturais partindo tanto de uma perspectiva externa, em que ele situa sua própria cultura, quanto de uma perspectiva interna, em que ele procura a compreensão a partir da visão do *outro* da L2. Não há, para esse aprendiz, a necessidade de se comportar de acordo com as convenções sociais da L2 visando, com isso, “absorver” melhor a cultura estrangeira. Sobre essa questão, Kramsch (2001b, p.181) afirma que “a habilidade de se comportar literalmente como outra pessoa não garante que o indivíduo aprendiz obterá mais facilmente uma integração social junto ao grupo que fala a L2, nem tampouco assegura o surgimento de uma compreensão mútua entre as partes”. A competência intercultural é, em síntese, um elemento gerador de oportunidades que possibilitam ao aprendiz contribuir com a construção da cultura-alvo, bem como a de sua própria.

Em se tratando da pedagogia crítica de que nos fala Kramsch (1995, 1997, 1998, 2001b), são acrescentadas, também, as responsabilidades sociais e políticas do professor de inglês como L2 e, principalmente, suas funções como catalisador, no que se refere à expansão da competência intercultural de seus aprendizes, e de agente transformador das questões sociais que os envolve. Outros grandes proponentes da pedagogia crítica para o ensino de línguas afirmam que o ensino e a aprendizagem de uma L2 jamais podem ser vistos como uma atividade inocente ou neutra, pois o engajamento conjunto de professor e alunos nesse processo gera possibilidades de dominação ideológica e conflitos sociais (ALPTEKIN; ALPTEKIN, 1984; BRUN, 2004; CANAGARAJAH, 1999; MOTA, 2004; PENNYCOOK, 1997; PRODRUMOU, 1988, 1992).⁴ Daí a necessidade de

4. Na verdade, esses autores defendem a implementação de uma pedagogia crítica no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por terem sido profundamente influenciados pelas propostas de Freire (1987, 1993, 1996), as

o professor questionar criticamente o conteúdo dos textos e das atividades trabalhadas em sala, procurando sempre relacionar o ensino e a aprendizagem dessa segunda língua-cultura com as diferentes realidades sociopolíticas e, ao mesmo tempo, encorajar os aprendizes a uma autonomia que os leve a refletir sobre os valores e interesses embutidos nos conteúdos abordados para que, dessa forma, suas escolhas sejam condizentes com suas próprias condições de vida.

Na visão de Pennycook (1997), ser um aprendiz autônomo de L2 é tornar-se autor de seu próprio mundo. Não é apenas uma questão de aprender a aprender, mas, sim, de lutar pela promoção de outras alternativas culturais, usando, para isso, a sua própria voz, a sua própria história, e o seu discurso para ser ouvido e compreendido e, ao mesmo tempo, para se definir como participante ativo em sua cultura. Em outras palavras, é aprender a questionar os domínios culturais e ideológicos que o cercam, tornando-se cada vez mais consciente sobre eles e perseguindo, assim, o entendimento de outras formas de pensar e de estar no mundo.

Ao adotar uma perspectiva crítica para a prática pedagógica do inglês como L2, Alptekin e Alptekin (1984), Prodromou (1988; 1992), Kramsch (1995, 1997, 1998, 2001b), Pennycook (1997) e Canagarajah (1999) acrescentam outros fatores que, também, auxiliam na compreensão de uma abordagem de ensino que foge da simples transmissão de regras linguísticas e habilidades comunicativas. O primeiro fator a ser considerado é o da aprendizagem como sendo pessoal, pois nenhum aprendiz pode se desvincular dos aspectos socioculturais que influenciam seus processos cognitivos, identidades e experiências, modelando, assim, sua maneira de perceber e interpretar o mundo que o cerca. Há, também, por parte da pedagogia crítica, uma valorização do contexto em que o aprendiz se encontra inserido e, sobretudo, de seus diferentes modos de aprendizagem e pensamento, os quais se diversificam devido às práticas sociais e tradições culturais específicas de sua comunidade. O conhecimento, por sua vez, deve ser construído socialmente e resultar de constantes interações e negociações entre os diferentes membros que compõem o universo da sala de aula, levando-se em consideração os valores, crenças e conhecimento prévio de cada um. De acordo com Canagarajah (1999, p. 16),

[o] conhecimento em si é um construto frequentemente modificado e moldado pelas práticas sociais e culturais daqueles que o produzem. Por isso, é importante negociar o conhecimento de forma consciente e envolver tanto o professor quanto seus aprendizes no processo de aprendizagem. A colaboração entre esses dois grupos normalmente busca alcançar consenso por meio do debate e, desse modo, reforça o processo social de construção do conhecimento.

Pelo exposto acima, pode-se dizer que, muito mais que uma pedagogia crítica, tratamos de uma pedagogia da apropriação (KRAMSCH, 1998; KRAMSCH; SULLIVAN, 1996), em que o ensino do inglês como L2 enfatiza não somente as necessidades globais dos participantes da sala de aula, como também as locais, deixando de privilegiar as normas de uso da língua impostas pelos chamados falantes nativos, para relacionar-se, de forma mais íntima, com a cultura e com as experiências do professor e de seus aprendizes. Assim, o que deve ser realmente autêntico nas aulas de inglês como segunda língua-cultura não é necessariamente o material apresentado nos textos, mas, sim, as interações desenvolvidas pelos membros da sala de aula, as quais estão fundamentadas em

quais enfatizam a promoção de uma prática educativa em que professor e alunos sejam livres para expressar suas ideias, conflitos e opiniões, tornando a sala de aula um universo revelador de culturas vivas que se encontram em busca de um entendimento maior sobre a realidade que circunda a todos.

seus hábitos de interpretação da realidade (ALPTEKIN; ALPTEKIN, 1984; DAMEN, 1987; KRAMSCH, 1998, 2001b; KRAMSCH; SULLIVAN, 1996; PRODRAMOU, 1988, 1992; SWIDERSKI, 1993;).

Cook (1983), por exemplo, destaca a importância de explorar mais os conteúdos reais com os alunos de L2, ou seja, tudo aquilo que consiste em informações sobre o mundo fora da sala de aula, seus eventos, problemas e lugares. Segundo esse mesmo autor, essa perspectiva deixaria um pouco de lado o conteúdo imaginário, que se baseia na simulação de diálogos centrados em situações e personagens fictícios, para dar ênfase à grande fonte de conteúdos da sala de aula de L2, isto é, os alunos. Suas experiências de vida, opiniões e ideias estão sempre presentes e potencialmente dispostas a ser compartilhadas, mesmo que alguns fatores sejam familiares entre eles, suas contribuições revelam-se significativas na construção de uma mente crítica e ativa (COOK, 1983; PRODRAMOU, 1988). Dessa forma, o aprendiz de L2, segundo Kramsch e Sullivan (1996) e Kramsch (1997, 1998), deve assumir uma postura que não se encontre presa às regras de um grupo social em particular. Ao contrário, ele deve tomar atitudes que promovam adaptações em suas habilidades orais e escritas, apropriando-se delas para que possam suprir as exigências de seu próprio contexto. Kramsch (1998) denomina esse tipo de competência como sendo precisamente a competência do falante intercultural, capaz de mover-se por entre as diferentes fronteiras das línguas e culturas apropriadas por ele. Na visão da autora, o privilégio do falante intercultural são justamente seus atributos verbais. Em outros termos, Kramsch (1998, p. 28) explicita essa questão da seguinte maneira:

[o] falante intercultural esforça-se para fazer com que o discurso da sala de aula seja explicitamente intercultural. Tal fato nos sugere, particularmente, a importância de compreendermos as produções linguísticas dos aprendizes como produções culturais autônomas e únicas.

Ao compreendermos, então, que a aprendizagem de uma segunda língua-cultura requer de seus aprendizes um conhecimento significativo dos elementos culturais que a permeiam, também estamos certos acerca da importância de promovermos esse mesmo processo em sala de aula de inglês como L2, sobretudo pelas potencialidades que a interação entre as diversas culturas que compõem esse universo podem gerar no aprimoramento da competência linguístico-comunicativa bem como da competência intercultural discutida por Kramsch (1995).

Alicerçados, portanto, na compreensão de tais perspectivas, é que propomos uma pedagogia crítica e dialógica da apropriação, a qual também se firma nas concepções de Bakhtin (1981, 1997, 1998, 2004) sobre interação e diálogo. Dito de outra forma, as teorias de Bakhtin sobre o princípio dialógico contribuem, significativamente, para o nosso entendimento acerca dos elementos que regem o processo comunicativo em sala de aula, assim como sobre a relação entre língua e cultura, a interação social entre professor e aprendizes e, é claro, a dialogicidade presente no processo ensino-aprendizagem de línguas. Mais precisamente, para Bakhtin (1997, p. 350), as interações verbais (escritas ou orais) são governadas pelo diálogo, composto por enunciados que são como elos de uma cadeia comunicativa ininterrupta, os quais estão continuamente relacionados ao que já foi dito por outros interlocutores e ao que será ainda mencionado futuramente em novas interações dialógicas. Para esse autor,

[o] objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens; ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear.

As análises de Bakhtin (1997) revelam que o valor das interações verbais não está simplesmente nas formas da língua, mas, sim, em suas relações intrínsecas com a realidade constituída por sujeitos falantes, isto é, os verdadeiros autores do diálogo da vida. O princípio dialógico é, portanto, dependente de pessoas, falantes e ouvintes que, mesmo quando distantes no espaço e no tempo, são os agentes transformadores da cultura e da história, sendo a palavra o seu principal instrumento na formação de consciências e ideologias. Para Bakhtin (1997, 1998, 2004), é a natureza dialógica do discurso que possibilita, também, a construção social de quem somos e, sob esse prisma, é impossível não pensar na sala de aula de línguas como uma esfera social e cultural em que o *eu* e o *outro* são construídos e reconstruídos no universo de sua intersubjetividade.

Apresentados os nossos pressupostos teóricos, na sequência, discutiremos os dados gerados para este estudo.

2. Discussão dos dados gerados

O recorte aqui apresentado e discutido é parte de uma aula que se centralizou nas opiniões dos interagentes sobre as atitudes de uma revista científica alemã frente a um artigo escrito em inglês por um professor brasileiro. O problema instaurado diz respeito ao fato de a revista solicitar ao autor do texto que procure um falante nativo de inglês para avaliar seu trabalho e fazer as correções necessárias. Em outros termos, a revista alemã se dispõe a aceitar o artigo, mas implicitamente revela que o inglês produzido pelo professor brasileiro não é digno de credibilidade. A partir da leitura de Renata (linha 1), é possível refletir sobre como o *outro*, aqui representado pela revista alemã, constrói imagens acerca do *eu*, que é reconhecido pela figura do professor brasileiro. Na verdade, nossa discussão tem um caráter ambíguo, visto que esse *outro* também pode ser identificado como aqueles que recebem o inglês produzido pelos falantes não-nativos com uma certa desconfiança e descrédito. No que se refere à sala de aula de inglês como L2 e às muitas interações entre a primeira língua-cultura (L1-C1) e a segunda língua-cultura (L2-C2) de aprendizes e professores, o diálogo, que muitas vezes se forma sobre essa questão, normalmente reflete o que Vereza (2002, p. 352-3) argumenta:

[o] falante de língua estrangeira parece se confrontar com o paradigma do falante nativo ao qual ele é frequentemente exposto, por meio, principalmente, de filmes, música ou até mesmo contato pessoal. O falar como um nativo representa um alvo, mesmo que inconsciente, que norteia a própria avaliação do sujeito de seu próprio discurso. Para muitos, o nativo existe para lembrá-lo o quão longe/perto o seu discurso estaria do ideal. Nesse sentido, o falante nativo não é

ideal somente dentro de uma visão chomskiana: ele torna-se ideal a partir do momento em que incorpora um outro ideal a ser perseguido pelo aprendiz. O nativo idealizado torna-se o dono do objeto desejado: ele tem, ele é a língua da qual pretendo me apropriar. Toda essa idealização ou mitificação do falar como um nativo é reforçada pelos próprios discursos, institucionalizados ou não, que se referem à aprendizagem de uma língua estrangeira: “fale como um nativo”, “aprenda com um nativo”, ou até mesmo “pense como um nativo” seriam exemplos, facilmente encontrados na propaganda de cursos de línguas, que ilustram bem esse tipo de visão.

Vejamos, então, se o trecho a ser discutido reflete os comentários feitos por Vereza (2002). Nele teremos a interação de Jack com seus alunos Renata, Laura, Sofia e Fábio.

1. *Renata* (lendo um pequeno texto): “*One of the lecturers at UCG, Psychology Department, sent an article to a German magazine for publication. The magazine accepted the article for publication but said they did not have enough editorial staff to correct the English. They suggested he find a native speaker to correct the English. What do you think?*”
2. *Jack*: *So, this teacher at Catholic University, his name's Paulo,⁵ he teaches at Psychology Department, he came along to me to show me an e-mail which he had received from Germany, and to ask me to do a revision of the English in the text. So, what do you think? How would you react seeing this e-mail? Any reactions?*
3. *Laura*: *It's strange!*
4. *Jack/Laura*: *Very strange?*
5. *Laura*: *Yeah, why a native speaker? I think somebody who's not a native speaker could also be able to do, it depends on your ability//*
6. *Jack*: *On your command of the language!*
7. *Laura*: *The knowledge of the language!*
8. *Sofia*: *Yeah, I agree with her.*
9. *Laura*: *It didn't have to be a native speaker//*
10. *Jack*: *It doesn't have to be, it wouldn't have to be a native speaker! But the German magazine suggested “Find a native speaker!”*
11. *Laura*: *It means that nobody here, nobody from this country//*
12. *Jack*: *It's implied that a Brazilian//*
13. *Laura*: *Is not able to do//*
14. *Jack*: *Is not able to do, to check the English.*
15. *Renata/Jack*: *It infers? Infers? No?*
16. *Jack/Renata*: *No, the inference is there, it infers, yes? Infers, it infers that a Brazilian product who is not a native speaker could not check the English in the magazine. So, you disagree, do you?*
17. *Laura*: *It's a prejudice!*
18. *Jack*: *It's prejudice, yeah?*
19. *Sofia*: *Yes.*
20. *Jack/Fábio*: *Fábio, what do you think?*
21. *Fábio*: *(?)*
22. *Jack*: *Do native speakers have any contribution in this area, do you think?*
23. *Renata*: *It depends, if this native speaker is someone that knows the language very well! It's not necessary that the native speaker speaks the language very well, yes?*

5. Este nome é também fictício.

24. *Jack: It's also necessary that he knows the language well, yes?*
25. *Sofia: To speak the language well is easy, the most difficult is to know the syntax, to understand the grammar.*
26. *Jack: Right! But to correct this article that has been written in English, the terminology is obviously psychological, technical, yes, it's about unconsciousness and Freud, things about that. So, you don't really have to know the technical language of psychology, you just have to know English structures? But, do you think a native speaker has any advantage in this particular case?*
27. *Laura: It depends on the native speaker! It depends on his or her graduation! It depends, if I'm a native ... ehr, I'm a native of Portuguese, but I wouldn't be able to do many things in my language.*
28. *Jack/Laura: Really?*
29. *Laura/Jack: Of course!*
30. *Sofia: Yes, to correct.*
31. *Laura: Because I'm not a professional, I didn't specialise//*
32. *Jack/Laura: Whereas in English, you're qualified?*
33. *Laura/Jack: As an English teacher. I wouldn't be able to do many things that a Portuguese teacher//*
34. *Jack: But there's a level, I think, I think that a native speaker will know that the statement is incorrect, that the structure is inverted, or that there are problems of structure, yeah, most of you know that in Portuguese "Oh, this is wrong!", "You can't say like that!", "You must say it differently!", yes?*
35. *Renata: Or, "It's not well written!"*
36. *Jack: "It's not well written", yeah. All right, I just wanted to see your reactions. It's very difficult, I would have to say that some of the translations that I've read from Portuguese to English, you know, they're not great, not always, but people sometimes think that they can do a good translation from Portuguese to English, but they're not really very good. A lot of translations that I read pretty often//*
37. *Fábio/Jack: It's not worth?*
38. *Jack: I would never do a translation from English to Portuguese, we refuse//*
39. *Laura: It has to be a professional, a translator.*
40. *Jack: It has to be a professional? But your knowledge of English that the level of writing an article also needs to be quite the best.*
41. *Fábio: It's very difficult, translation.*
42. *Jack/Fábio: Translation is quite difficult, yes?*
43. *Fábio: Structures are a lot different, slangs, everything.*
44. *Jack: Yes, that's true, that's true, yes, we do a share of translation, but there are two of us, and most of it I usually check it, we do it together, so it's a little bit easier when you're two people. The person alone would be quite ...*

Como vimos, logo após a leitura de Renata, Jack contou a seus alunos que havia sido procurado pelo professor brasileiro para realizar uma revisão do inglês utilizado no artigo para, então, ser reenviado à revista alemã (linha 2). Diante de suas expectativas, quanto às possíveis reações de seu grupo com relação ao caso, Jack se depara com um trabalho conjunto de busca pela compreensão partindo de Laura, Sofia e Renata. Por meio de sua prática discursiva e dialógica, as aprendizes procuram apreender a visão do *outro*, que seria, nesse caso, a revista que solicita a correção do artigo, e, por isso, muitos questionamentos são desencadeados, como na fala de Laura que considera a atitude da revista "*strange*" (linha 3). A compreensão é, para Bakhtin (2004, p. 132), "uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma

réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”. Desse modo, essa contrapalavra permite a Laura expor mais claramente sua opinião, dizendo “*Yeah, why a native speaker? I think somebody who’s not a native speaker could also be able to do, it depends on your ability*” (linha 5), “*The knowledge of the language!*” (linha 7), o que, conseqüentemente, desperta em Sofia sua visão crítica, tendo em vista sua concordância, “*Yeah, I agree with her*”, na linha 8. Laura segue com suas indagações e chega a demonstrar certa indignação em face da atitude intransigente da revista alemã em só aceitar textos escritos ou revisados por um nativo de inglês, por isso a aprendiz declara enfaticamente “*It didn’t have to be a native speaker*” (linha 9), “*It means that nobody here, nobody from this country [...] is not able to do*” (linhas 11 e 13), “*It’s a prejudice!*” (linha 17) e obtém, mais uma vez, o apoio de Sofia em sua opiniões, “*Yes*” (linha 19) e a visão crítica de Renata, “*It depends, if this native speaker is someone that knows the language very well!*” (linha 23). As reações das alunas são transmitidas por meio de um discurso altamente ideológico, cujos enunciados carregam dentro de si não somente a forma como elas concebem a realidade circundante, mas, principalmente, seus índices individuais de valor, os quais só podem ser constituídos no diálogo instaurado com o *outro*. Nesse sentido, é a voz do *outro* e a maneira como ela constrói a imagem do *eu*, na verdade o *outro* do *outro*, que a subjetividade desse ouvinte responsivo e ativo, aqui representado por Laura, Sofia e Renata, se revela e se transforma. Bakhtin (1997, p. 316) explica bem essa questão ao afirmar que “não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição definida numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições”.

Fundamentados nos argumentos de Bakhtin, percebemos, também, que a opinião contrária à percepção do *outro* nos revela a voz das aprendizes sendo projetada em favor da voz do professor brasileiro que, mesmo estando ausente, encontra na criticidade de Laura, Sofia e Renata o espaço necessário para uma produção dialógica. Por ser o diálogo uma corrente de comunicação ininterrupta, independente de tempo e lugar, Bakhtin (1997, p. 353) complementa dizendo que “em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas, inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente”. É nesse entrecruzar dramático das vozes que reconhecemos a complexidade de suas dimensões sociais, históricas, políticas e culturais que, na concepção de Brait (2003b, p. 25), “é uma forma especial de interação, que torna multidimensional a representação e que, sem buscar uma síntese do conjunto, mas ao contrário uma tensão dialética, configura a arquitetura própria de todo discurso”. Mais precisamente, é o que observamos na interação desenvolvida pelas vozes das alunas com a voz do professor brasileiro que, a nosso ver, encontra-se suprimida, talvez, pelas relações assimétricas de poder estabelecidas pelo *outro* da revista alemã. O fato de o autor do artigo solicitar a Jack uma revisão sobre seu texto nos mostra uma provável ausência de diálogo entre ele e o encarregado pelas publicações do periódico científico. Miotello (2005) nos lembra que o sistema ideológico especializado da ciência é um exemplo de ideologia oficial que já se encontra estabilizada, aceita pelo conjunto social, testada pelos acontecimentos e, sobretudo, amparada pelos jogos de poder. Esse nível já alcançado pela ciência é o que a classifica como sistema de referência constituído e apossado pela classe dominante, a qual se impõe e dá o tom hegemônico nas relações sociais.

Por mais que haja certo consenso social responsável por atribuir ao falante nativo o *status* de autoridade máxima no conhecimento de sua primeira língua, os índices de valor assentados no discurso de Laura e Sofia, quanto à relação falante nativo de inglês e falante não-nativo,

desafiam, mais explicitamente, o sistema ideológico que confere prestígio à figura desse nativo sem antes refletir sobre suas particularidades sociais, culturais e linguísticas que o compõem. As enunciações dos interagentes, incluindo a fala de Jack na linha 26, seguem, então, destacando a importância de esse falante nativo requerido pela revista alemã não ser qualquer falante nativo, mas, sim, um profissional da área de Psicologia, capaz de entender e de discutir, de forma acadêmica, o assunto específico que está sendo tratado. Do contrário, de nada adiantaria ele ter o inglês como sua primeira língua. As falas de Laura: “*It depends on the native speaker! It depends on his or her graduation! It depends, if I’m a native ... ehr, I’m a native of Portuguese, but I wouldn’t be able to do many things in my language [...] Because I’m not a professional, I didn’t specialise*” (linhas 27 e 31) e de Sofia: “*Yes, to correct*” (linha 30) são argumentativas nesse sentido. O discurso das aprendizes nos mostra uma identidade contestadora daqueles preceitos que, para elas, não são considerados coerentes. A forma como se expressam nos evidencia que, quando estimuladas a pensar criticamente sobre uma questão susceptível a contestações, suas opiniões se colocam de forma transparente e resoluta. Mesmo quando questionada por Jack sobre sua qualificação em inglês, “*Whereas in English, you’re qualified?*” (linha 32), Laura esclarece que se sente especificamente qualificada como professora, “*As an English teacher*”, por ser esse seu campo de atuação, e não qualquer área envolvendo a L2. Laura acrescenta, ainda, que não seria capaz de realizar muitas coisas como professora de português, “*I wouldn’t be able to do many things that a Portuguese teacher/*” (linha 33), o que nos mostra uma consciência crítica acerca de suas limitações, existentes, apesar de possuir o português como primeira língua.

O discurso de Jack apresentado nas linhas 34 e 36 nos revela, no entanto, pontos contraditórios com relação à sua postura adotada anteriormente, pois se antes ele concordou com Laura acerca do preconceito contra o falante não-nativo de inglês (linha 18), nesse momento da interação, Jack se enquadra no grupo cultural que pressupõe a superioridade do nativo. Ao dizer “*But there’s a level, I think, I think that a native speaker will know that the statement is incorrect, that the structure is inverted, or that there are problems of structure, yeah, most of you know that in Portuguese ‘Oh, this is wrong!’, ‘You can’t say like that!’, ‘You must say it differently!’ [...] ‘It’s not well written’ [...] some of the translations that I’ve read from Portuguese to English, you know, they’re not great, not always, but people sometimes think that they can do a good translation from Portuguese to English, but they’re not really very good*”, Jack reforça a crença de que “o nativo nunca erra” e, para Rajagopalan (2002, p. 28), “há nisso algo espantosamente supra-humano – é o que se poderia chamar de a apoteose do falante nativo em linguística”. E, mesmo quando Laura reitera a importância da profissionalização no cumprimento de uma tarefa específica, como a tradução, por exemplo, Jack contesta novamente argumentando “*It has to be a professional? But your knowledge of English that the level of writing an article also needs to be quite the best*” (linha 40). Diante do ponto de vista do professor, Fábio concorda e acentua, ainda mais, que a prática da tradução é repleta de dificuldades, “*It’s very difficult, translation [...] Structures are a lot different, slangs, everything*” (linhas 41 e 43). A responsividade de Fábio frente à posição de maior poder persuasivo do professor nos indica, conforme Bakhtin (1997, p. 317) argumenta, como “a expressividade de um enunciado é sempre, em menor ou maior grau, uma resposta, em outras palavras: manifesta não só sua própria relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro”. Fábio não questiona a opinião do professor e não expressa seu ponto de vista quanto ao assunto central que está sendo discutido.

Acreditamos que esse contexto interacional em que os aprendizes se inseriram deu-lhes oportunidades para construir reflexões acerca da dicotomia falante nativo e falante não-nativo, principalmente pelo fato de surgirem questionamentos contrários à visão do *outro* que considera o falante nativo de inglês como detentor absoluto do conhecimento da língua. É a partir de como o *outro* nos olha que somos levados à descoberta de novos sentidos linguísticos e socioculturais, não somente aqueles envolvendo a representação do *outro*, mas, sobretudo, aqueles que revelam quem realmente somos. O discurso ideológico norteador do mito da natividade que influencia as percepções dos falantes de inglês sobre si mesmos pode ser desmistificado a partir das implicações trazidas pelo *status* de língua internacional assumido pelo inglês. Sobre isso, Rajagopalan (2002, p. 39) afirma que “a língua inglesa que hoje funciona como língua franca mundial número um, é língua materna de ninguém”. O autor complementa, ainda, destacando que a vitalidade sustentadora de uma língua como o inglês é proveniente de sua identidade múltipla e proteiforme. Para Rajagopalan (2002), todas as línguas já revelam em sua própria constituição os reflexos de seus constantes contatos umas com as outras, criando, assim, possibilidades linguísticas e culturais cada vez mais inesperadas.

Uma dessas possibilidades, a nosso ver, reflete as interações desenvolvidas por Jack e seus alunos, as quais promovem uma micro cultura singular para essa sala de aula em que a produção discursiva dos participantes é essencialmente dialógica, pela qual perpassam inúmeras vozes expoentes tanto de sua L1-C1 quanto de sua L2-C2. É possível apreender, desse modo, que a produção oral em língua inglesa desvela não somente suas formas linguísticas, como, também, as múltiplas identidades dos participantes nos momentos em que eles constroem imagens sobre si mesmos e sobre o *outro*. Dito de outra forma, trata-se de um discurso marcado pelas subjetividades de cada membro, provenientes de suas interações socioculturais e constituídas e reconstituídas a cada nova experiência pela dinâmica da intersubjetividade, ou seja, pela interação do *eu* com o *outro*. Além disso, “a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 41). Por essa razão, torna-se cada vez mais inapropriado definir os sujeitos como entidades plenamente totalizadas e incorruptíveis.

Com base nesse processo interacional aqui discutido, acreditamos, também, que suas dimensões social e educacional vislumbram um contexto em que a língua inglesa se torna propriedade daqueles que a utilizam para expressar seu universo cultural, diversificado por sua constituição identitária e por seus índices de valor e, sobretudo, para promover novos sentidos e perspectivas culturais fundamentados na interação entre suas vozes e as vozes do *outro* com quem se propõem a dialogar. No que diz respeito ao pensamento bakhtiniano sobre o fato de que as vozes possuem os mesmos direitos de expressão, não nos é possível conceber que os falantes de inglês como primeira língua possuam, de fato, mais legitimidade que os não-nativos usuários dessa mesma língua que lhes é depositária de suas subjetividades e de suas realidades socioculturais. Cremos que podemos recorrer a Bakhtin (2004, p. 124) de forma que suas palavras sejam representativas da micro cultura instaurada na sala de aula investigada, pela qual percebemos que o discurso construído em inglês pelos participantes nada mais é que o reflexo dos contextos locais e globais aos quais estão vinculados. De acordo com o autor, “a comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução”.

Como vimos, a história do professor brasileiro, como ponto central direcionador dos diálogos, certamente nos serve de pano de fundo para a observação das posições identitárias assumidas por Jack e seus aprendizes diante de como o *outro*, valorizador dos atributos linguísticos do falante nativo de inglês, percebe os usuários não-nativos da língua. Vimos que, pela prática discursiva dos participantes, Laura e Sofia se destacam pela luta que travam com as vozes do *outro*, deixando transparecer o valor que dispensam à construção da L2 realizada pelo não-nativo e, concomitantemente, suas identidades reveladoras de sua apropriação da língua-cultura alvo que, nesse momento, não lhes permitiram identificar-se com a cultura da idealização do nativo, conforme nos apresentou Vereza (2002) no início de nossas discussões sobre os dados.

Conclusão

Ao pensarmos sobre a prática pedagógica do professor Jack, é inegável o fato de que suas aulas cedem um espaço considerável para a interação e o diálogo entre ele e seus aprendizes. Também não é difícil perceber sua preocupação em promover ao longo da aula discussões sobre temas associados às dimensões socioculturais de seus alunos. Como vimos, falar sobre questões acadêmicas controversas envolvendo o uso da língua inglesa por nativos e não-nativos não se constituiu em algo inédito para os alunos, tendo em vista que, como aprendizes, falantes/usuários e professores dessa língua, suas reflexões sobre essa questão já possuíam contornos significativamente bem definidos. Em outras palavras, a prática pedagógica do professor se mostrou essencialmente crítica porque houve o objetivo de levar para o contexto da sala de aula algo que pudesse ser problematizado por seus membros; e o simples fato de opiniões diferentes surgirem em torno de um mesmo foco só nos evidencia a relevância de um processo ensino-aprendizagem pautado na criticidade e na desconstrução de ideologias que obscurecem os diversos pontos de vista que ajudam a formar esse contexto. Por mais que o professor Jack tenha se inclinado à força da representação simbólica do falante nativo como autoridade máxima de uma língua, sua pedagogia crítica instigou o surgimento de um processo dialógico rico e intenso, pelo qual suas aprendizes (Laura e Sofia mais especificamente) se revelaram como as principais interlocutoras responsáveis pela veiculação de uma contrapalavra. Além de toda dialogicidade presente nas práticas discursivas das alunas, a projeção de suas vozes por meio de sua L2 foi marcada pela expressão de seus valores advindos de suas experiências socioculturais e, por conseguinte, demonstrou, a nosso ver, sua legitimidade como falantes/usuárias de sua segunda língua-cultura, levando-nos a observar um grau considerável de apropriação do inglês.

Finalizamos, dizendo que, mesmo não sendo tão fácil a promoção de uma pedagogia crítica no ambiente da sala de aula de línguas (primeira e segunda), muitas vezes por razões históricas, sociais e culturais, é possível, sim, desenvolver uma dialética ensino-aprendizagem calcada na reflexão crítica dos valores, das crenças, dos mitos, das ideologias e das relações assimétricas de poder que circulam pelas veias das esferas sociais em que estamos inseridos. Ademais, uma pedagogia crítica sempre será, a nosso ver, também dialógica, visto que a língua é inevitavelmente viva e se torna cada vez mais viva na sala de aula quando professor e aprendizes são sujeitos de seus próprios discursos e aprendem a respeitar os diferentes olhares que recaem sobre um mesmo ponto de discussão. Nesse sentido, ampliar o campo de atuação dessa pedagogia crítica, marcada pelo princípio dialógico, é certamente contribuir para o processo de apropriação de uma segunda língua-cultura, a qual não deve ser mais desejada como produto de um modelo

ideal de um falante nativo, mas, sim, almejada por aprendizes que buscam se legitimar como falantes/usuários dessa língua por sua simples capacidade de expressar sua carga identitária bem como de poder se mover por diferentes dimensões culturais que envolvem sua L1-C1 e L2-C2, tornando-se, assim, interculturalmente competentes.

English as a second language-culture: for a critical and dialogical pedagogy of appropriation

ABSTRACT:

In this study, we aim at reflecting about the pedagogical practice of a teacher of English as well as observing possible signs of English appropriation by his Brazilian students. In order to do so, we based our research on what Kramsch (2001) states about the relationship between language and culture and their appropriation; as well as, on the discussions held by Kramsch and Sullivan (1996), Pennycook (1997) and Canagarajah (1999) about a critical pedagogy regarding language teaching; and on Bakhtin's dialogical principle (1997, 2004). As a qualitative investigation, its findings point out to a quite critical teaching practice, which is supported by dialogical discursive practices that considerably contribute to the appropriation process of English as a second language-culture by some learners.

KEY WORDS: English; language-culture; appropriation; dialogicity; critical pedagogy.

Referências

ALPTEKIN, C.; ALPTEKIN, M. The question of culture: EFL teaching in non-English-speaking countries. *ELT Journal*, v. 38, n. 1, p. 14-20, 1984.

ALVAREZ, M. L. O. Aspectos da formação do professor de língua espanhola na universidade: as duas caras da moeda. In: VI Seminário de Línguas Estrangeiras, 2006, Goiânia. *Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras: Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras*. Goiânia, UFG, 2006, p. 78-91.

ARCHER, C. M. Culture bump and beyond. In: VALDES, J. M. (Ed.). *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 170-178.

BAKHTIN, M. M. *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press, 1981.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003b. p. 11-27.

BROWN, H. D. Learning a second culture. In: VALDES, J. M. (Ed.). *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 33-48.

BROOKS, N. Culture in the classroom. In: VALDES, J. M. (Ed.). *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 123-129.

BRUN, M. (Re)Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, K. M. S.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 73-104.

CANAGARAJAH, A. S. Adopting a critical perspective on pedagogy. In: CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999. p. 9-37.

COOK, V. J. What should language teaching be about? *ELT Journal*, v. 37, n. 3, p. 229-234, 1983.

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 139-159.

DAMEN, L. *Culture learning: the fifth dimension in the language classroom*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, Inc., 1987.

DUNNETT, S. C.; DUBIN, F.; LEZBERG, A. English language teaching from an intercultural perspective. In: VALDES, J. M. (Ed.). *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 148-161.

ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d' Água, 1993.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HINKEL, E. Introduction: culture in research and second language pedagogy. In: HINKEL, E. (Ed.). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 1-7.

HUGHES, G. H. An argument for culture analysis in the second language classroom. In: VALDES, J. M. (Ed.). *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 162-169.

JIN, L.; CORTAZZI, M. The culture the learner brings: a bridge or a barrier? In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 98-118.

KRAMSCH, C. The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, v. 2, p. 83-93, 1995.

_____. Culture and constructs: communicating attitudes and values in the foreign language classroom. In: HEUSKINKVELD, P. R. (Ed.) *Pathways to culture*. Yarmouth: Intercultural Press, 1997, p.461-486.

_____. The privilege of the intercultural speaker. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 16-31.

_____. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 2001a.

_____. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2001b.

KRAMSCH, C.; SULLIVAN, P. Appropriate pedagogy. *ELT Journal*, v. 50, n. 3, p. 199-212, 1996.

LADO, R. How to compare two cultures. In: VALDES, J. M. (Ed.). *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 52-63.

McKAY, S. L. *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-176.

MOTA, K. M. S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K. M. S.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 35-60.

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). *Autonomy & independence in language learning*. New York: Addison Wesley Longman, 1997. p. 35-53.

PRODROMOU, L. English as cultural action. *ELT Journal*, v. 42, n. 2, p. 73-83, 1988.

_____. What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning. *ELT Journal*, v. 46, n. 1, p. 39-50, 1992.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p. 21-45.

SALVADORI, J.; CRUNFLI, É. Teaching language/culture in the light of Cultural Studies in the EFL classroom. *Estudos Anglo-Americanos*, Belo Horizonte: ABRAPUI, n. 27-28, p. 129-133, 2004.

SCHUMANN, J. *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Massachusetts: Newbury House, 1978.

SWIDERSKI, R. *Teaching language, teaching culture*. London: Bergin & Garvey, 1993.

TSENG, Y. A lesson in culture. *ELT Journal*, v. 56, n. 1, p. 11-21, 2002.

VALDES, J. M. Language, thought, and culture. In: VALDES, J. M. (Ed.). *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 1-4.

VEREZA, S. C. Quem fala por mim?: identidade na produção discursiva em língua estrangeira. In: MOITA LOPES, L. P. da; BASTOS, L. C. (Org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p. 351-361.

Data de envio: 16/05/2013

Data de aprovação: 08/11/2013

Data de publicação: 15/04/2014